



Universitat de Girona

**PROPUESTA PARA LA INTERVENCIÓN
PSICOPEDAGÓGICA CON VISTA A LA
MEJORA DE LA ORIENTACIÓN EN EL
CONTEXTO DEL CENTRO UNIVERSITARIO
DE SANCTI SPÍRITUS “JOSÉ MARTÍ PÉREZ”**

Adilen CARPIO CAMACHO

**ISBN: 978-84-691-3504-4
Dipòsit legal: GI-492-2008**

TESIS DOCTORAL

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA CON VISTA
A LA MEJORA DE LA ORIENTACIÓN EN EL CONTEXTO DEL
CENTRO UNIVERSITARIO DE SANCTI SPÍRITUS

“JOSÉ MARTÍ PÉREZ”

ADILEN CARPIO CAMACHO

DIRECCIÓN: DRA. REYES CARRETERO TORRES

TUTORA: DRA. MARIA LUISA GUERRA RUBIO

UNIVERSIDAD DE GIRONA

SEPTIEMBRE DE 2007

Escribir los agradecimientos de un trabajo que ha implicado tanto tiempo y esfuerzo para su realización resulta difícil, pues puede llevarnos a cometer, inconscientemente, el error de no mencionar a alguna persona importante. No obstante, tampoco nos parece justo dejar pasar este momento sin agradecer sinceramente a todos los que de una u otra forma nos han colaborado en este: nuestro más grande empeño. Por eso quisiera reconocer:

A mi directora de tesis, María de los Reyes Carretero Torres, por los conocimientos transmitidos; por confiar en mí; por su crítica severa, pero oportuna y porque nunca me abandonó, ni siquiera en los momentos más difíciles.

A mi tutora, Luisa María Guerra Rubio, por impregnarme de su ánimo siempre que lo necesité.

A mi familia toda, porque siempre supe que estaban ahí y que podía contar con ellos. A mi hijo, que nació con este proyecto y que ha sido principal fuente inspiradora; A mi esposo, que ha sabido ayudarme y soportarme; A mis padres, a los cuales les debo lo que soy y a Flora, porque sin su entrega incondicional de siempre nunca hubiera llegado al final.

A todo el claustro del doctorado, que además de conocimientos, supieron comunicarnos emociones e hicieron posible que comenzáramos a desarrollar importantes habilidades profesionales.

A la dirección del Centro Universitario de Sancti Spíritus “José Martí Pérez” y de la Facultad de Contabilidad y Finanzas por darme la oportunidad y facilitarme la consecución de esta meta.

A los profesores que formaron parte de la investigación, por su colaboración y por permitirme aprender de ellos.

A mis amigas, por no dejarme flaquear cuando más ganas tuve y por estar a mi lado en las buenas y malas.

A todos los expertos, consultores, metodólogos, profesores y profesionales que tanto en Cuba como en la UdG hicieron posible la realización de esta investigación.

A todos MUCHAS GRACIAS.

PRESENTACIÓN	11
INTRODUCCION.....	13
JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	14
ESTRUCTURA DE LA TESIS	22
PRIMERA PARTE:	25
MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA DE LA INVESTIGACIÓN	25
CAPITULO I REFERENTE HISTÓRICO CONCEPTUAL DE LA ORIENTACIÓN	29
1.1 PERSPECTIVA HISTÓRICA DE LA ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN	29
1.1.1 La orientación educativa anterior al S. XX.....	29
1.1.2 <i>El surgimiento y desarrollo de la orientación en el siglo XX.....</i>	<i>31</i>
1.2 CONCEPTO DE ORIENTACIÓN	39
1.3 PRINCIPIOS EN LOS QUE SE FUNDAMENTA LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA	40
1.3.1. <i>Principio de prevención.....</i>	<i>41</i>
1.3.2. <i>Principio de desarrollo.....</i>	<i>41</i>
1.3.3. <i>Principio de intervención social.....</i>	<i>42</i>
1.4 FUNCIONES DEL ORIENTADOR	43
1.5 MODELOS DE ORIENTACIÓN.....	47
1.5.1 <i>Modelo de Counseling o de Consejo.....</i>	<i>49</i>
1.5.2 <i>Modelo de servicios.....</i>	<i>50</i>
1.5.3 <i>Modelo de Consulta y de Formación.....</i>	<i>51</i>
1.5.4 <i>Modelo de Servicio actuando por Programas.....</i>	<i>52</i>
1.5.5 <i>Modelo de intervención por Programas.....</i>	<i>53</i>
1.6 DESTINATARIOS, PROPÓSITOS DE ORIENTACIÓN	54
CAPÍTULO II LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO	57
2.1 ORIENTACIÓN EN LA UNIVERSIDAD	57
2.1.1 <i>El contexto universitario actual.....</i>	<i>57</i>
2.1.2 <i>La Orientación Educativa para la Universidad.....</i>	<i>61</i>
2.2 CARACTERIZACIÓN DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA UNIVERSITARIA EN EL CONTEXTO MUNDIAL Y EN CUBA.....	66
2.3 LA TUTORÍA COMO CONCRECIÓN DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN LA UNIVERSIDAD.....	71
CUADRO # 2.3 CONCEPTOS DE ACCIÓN TUTORIAL	74
CAPITULO III LA INTERVENCION A TRAVÉS DE PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN.....	87
3.1 EL MODELO DE INTERVENCIÓN A TRAVÉS DE PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN	87
3.1.1 <i>Los programas de orientación: conceptos y funciones.....</i>	<i>88</i>
3.1.2 <i>Requisitos para la implantación de un programa de orientación.....</i>	<i>90</i>

3.1.3 <i>El proceso de intervención a través de programas de orientación</i>	91
3.2 EL PAT COMO PROGRAMA DE ORIENTACIÓN	98
3.2.1 <i>Características más importantes del PAT</i>	98
3.2.2 <i>Agentes y ámbitos donde se materializa el Proyecto de Acción Tutorial</i>	99
3.2.3 <i>Elementos del PAT</i>	102
3.3 EL ASESORAMIENTO COLABORATIVO COMO ESTRATEGIA DE IMPLICACIÓN DE LOS PROFESORES EN LOS PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN	103
3.3.1 <i>Ideas generales sobre el asesoramiento</i>	103
3.3.2 <i>El asesoramiento desde la estructura de interacción que se construye entre las partes implicadas</i>	104
3.3.3 <i>Asesoramiento colaborativo</i>	106
3.3.3.1 <i>El asesoramiento colaborativo como un proceso de resolución de problemas.</i>	107
3.3.3.2 <i>La relación interpersonal en el asesoramiento colaborativo</i>	108
SEGUNDA PARTE:	111
MARCO METODOLÓGICO DE REFERENCIA DE LA INVESTIGACIÓN	111
CAPITULO IV PROCESO DE INVESTIGACIÓN	115
4.1 PERSPECTIVA TEÓRICO - METODOLÓGICA DE PARTIDA DE ESTA INVESTIGACIÓN	115
4.2 OBJETIVOS	118
4.2.1 <i>Unidades de análisis en relación a los diferentes objetivos</i>	120
4.3 CONTEXTO E INFORMANTES CLAVES DE LA INVESTIGACIÓN	120
4.4 PROCEDIMIENTO	122
4.4.1 <i>Fase Inicial</i>	123
4.4.1.1 <i>Descripción de las tareas fundamentales de esta fase de investigación</i> 124	
4.4.2 <i>Fase Descriptiva</i>	131
4.4.2.1 <i>Descripción de las tareas fundamentales de esta fase de investigación</i> 131	
4.4.3 <i>Fase Empírica</i>	140
4.4.3.1 <i>Descripción de las tareas fundamentales de esta fase de investigación</i> 140	
Diario de las sesiones	145
4.4.4 <i>Fase Valorativa</i>	147
4.4.4.1 <i>Descripción de las tareas fundamentales de esta fase de investigación</i> 147	
CAPITULO V ANÁLISIS DEL CONTEXTO DONDE SE DESARROLLA LA INVESTIGACIÓN	160
5.1 EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA UNIVERSIDAD EN CUBA	161
5.1.1 <i>La Universidad en la etapa pre- revolucionaria</i>	161
5.1.2 <i>La Universidad en la etapa revolucionaria</i>	166

5.1.3 Breve historia de la enseñanza de la Contabilidad y Finanzas en la Educación Superior en Cuba.....	173
5.2 EL CONTEXTO UNIVERSITARIO CUBANO ACTUAL: ESCENARIO PROPICIO DE INTERVENCIÓN	176
5.2.1 La universidad cubana y los cambios que en la actualidad se plantean a la institución universitaria.....	177
5.3 EL CENTRO UNIVERSITARIO DE SANCTI SPÍRITUS “JOSÉ MARTÍ PÉREZ” COMO CONTEXTO DONDE SE DESARROLLA LA INVESTIGACIÓN	180
5.3.1 La Facultad de Contabilidad y Finanzas como escenario de intervención. Panorámica general.....	182
TERCERA PARTE:.....	187
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	187
CAPITULO VI NIVEL DE INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA ORIENTACIÓN Y LA TUTORÍA EN CUBA	191
6.1 ESTRUCTURA DE LOS DOCUMENTOS ANALIZADOS	191
6.1.1 Resolución 269 / 91.....	191
6.1.2 Resolución 106/ 05.....	193
6.1.3 Documento rector del MES sobre “La figura del tutor en la Sedes Universitarias Municipales”	197
6.2 CONCEPTO DE ORIENTACIÓN Y/O TUTORÍA QUE EVIDENCIAN LOS DOCUMENTOS	199
6.3 FIGURA RESPONSABILIZADA CON EL PROCESO DE ORIENTACIÓN A QUIEN SE ATRIBUYE EL ROL DE TUTOR Y FUNCIONES QUE DEBEN CUMPLIR	202
6.4 TIPO DE TUTORÍA DE QUE SE HABLA EN LOS DOCUMENTOS, CONOCIMIENTOS EXIGIDOS AL TUTOR, FORMA EN QUE PUEDEN DARSE Y CONTENIDO DE LAS MISMAS	206
6.5 FORMA ORGANIZATIVAS DEL PROCESO DOCENTE DONDE SE MATERIALIZA LA ORIENTACIÓN/ TUTORÍA	210
CAPITULO VII LAS PRÁCTICAS DE ORIENTACIÓN QUE SE REALIZAN EN EL CENTRO UNIVERSITARIO DE SANCTI SPÍRITUS “JOSÉ MARTÍ PÉREZ”	213
7.1 DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES OBSERVADAS	213
7.1.1. Actividad docente.....	213
7.1.2 Actividad de atención al grupo de alumnos con dificultades académicas.....	215
7.1.3 Actividad de orientación para realizar la práctica profesional del año.....	216
7.1.4 Actividad de visita a la residencia estudiantil	217
7.1.5 Actividad de acogida a los alumnos.....	218
7.1.6 Actividad de orientación vocacional.....	218
7.2 LAS PRÁCTICAS DE ORIENTACIÓN QUE SE LLEVAN A CABO	219
7.2.1 Actividad docente.....	220
7.2.2 Actividad de atención al grupo de alumnos con dificultades académicas.....	223

7.2.3 Actividad de orientación para realizar la práctica profesional del año.....	227
7.2.4 Actividad de visita a la residencia estudiantil	229
7.2.5 Actividad de acogida a los alumnos.....	232
7.2.6 Actividad de orientación vocacional	234
7.3 PREPARACIÓN DE LOS PROFESORES PARA REALIZAR LAS PRÁCTICAS DE ORIENTACIÓN	238
7.3.1 Preparación teórica.....	238
7.3.2 Preparación práctica.....	240
7.4 DIFERENTES FASES DEL PROCESO DE ORIENTACIÓN QUE LLEVAN A CABO LOS PROFESORES	241
7.4.1 Detección de necesidades	241
7.4.2 Planificación de la orientación.....	243
7.4.3 Ejecución de la orientación	245
7.4.4 Evaluación al proceso orientador que han estado realizando los profesores	248
7.5 PUNTOS FUERTES Y DÉBILES DE LAS PRÁCTICAS DE ORIENTACIÓN QUE SE LLEVAN A CABO	250
CAPITULO VIII LA ACTIVIDAD DE COLABORACIÓN QUE LLEVAN A CABO	
PROFESORES Y ASESORA PARA DISEÑAR E IMPLEMENTAR EL PAT	253
8.1 LA DEMANDA DE INTERVENCIÓN	253
8.2 LA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN	261
8.3 LAS PERSONAS IMPLICADAS	263
8.4 LAS REUNIONES DESARROLLADAS PARA EL DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DEL PAT	265
8.4.1 Las Reuniones de preparación.....	265
8.4.2 Las reuniones de ejecución.....	266
8.5 APOYO INSTITUCIONAL AL PROCESO.....	275
CAPITULO IX EVALUACIÓN DEL DISEÑO Y LA IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN DE	
TUTORÍAS	279
9.1 EL PROGRAMA EN SÍ MISMO	279
9.1.1 Contenido del programa.....	279
9.1.2 Adecuación al contexto.....	280
9.1.3 Respuesta a necesidades.....	282
9.1.4 Viabilidad.....	283
9.1.5 Factibilidad.....	285
9.2 EL PROGRAMA EN SU DESARROLLO	286
9.2.1 Ejecución	286
9.3 EL PROGRAMA EN SUS RESULTADOS	298
9.3.1 Resultados alcanzados.....	298
CUARTA PARTE:	309
CONCLUSIONES GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN	309
CAPITULO X CONCLUSIONES GENERALES.....	311
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	321

ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

Figura # 1.1 Matriz tridimensional. Fuente: Morrill, Oetting y Hurst (1974).....	44
Figura # 2.1 Objetivos de la orientación universitaria. Fuente: Reyes Carretero (2002)	64
Figura # 2.2 Áreas de la tutoría. Fuente: S. Isus (1995).....	78
Figura # 2.3 Áreas de la tutoría. Fuente: Reyes Carretero (2003).....	80
Figura # 3.1 Algunos requisitos básicos de los programas. Fuente: Álvarez Rojo y Hernández Fernández (2000).....	91
Figura # 3.2 Fases del proceso de intervención por programas. Fuente: Álvarez Rojo, V y Hernández Fernández, J (2000).....	92
Figura # 4.1 Objetivos de la investigación.	119
Figura # 4.2 Modelo de Investigación- acción de Kurt Lewin. Fuente: J. Elliot (2000)	142
Figura # 4.3 Procedimiento de Investigación.	157
Figura # 8.1 Vínculo entre los antecedentes y los principales implicados en la demanda de intervención.	258
Cuadro # 1.1 Evolución y desarrollo de la Orientación educativa. Fuente: Veláz de Medrano (1998).....	37
Cuadro # 1.2 Funciones y objetivos de la Orientación.....	39
Cuadro # 1.3 Funciones de la Orientación educativa.	46
Cuadro # 2.1 Los servicios de orientación en las universidades norteamericanas. Fuente: S. Rodríguez Espinar (1997)	67
Cuadro # 2.2 Los servicios de orientación en las universidades europeas. Fuente: S. Rodríguez Espinar (1997).....	69
Cuadro # 2.3 Conceptos de Acción tutorial. Fuente: S. Rodríguez Espinar (1997).....	74
Cuadro # 3.1 Definiciones de Programas de Orientación. Fuente: Vélaz de Medrano (1998)	89
Cuadro # 3.2 Toma de decisiones en el proceso de intervención por programas. Fuente: Álvarez Rojo, V y Hernández Fernández, J (2000).....	97

Cuadro # 3.4 Modelos de asesoramiento. Fuente: Nieto Cano, J.M. (2001).....	105
Cuadro # 4.1 Unidades de análisis en relación a los diferentes objetivos.	120
Cuadro # 4.2 Informantes claves de la investigación.	122
Cuadro # 4.3 Fuentes e instrumentos de investigación de la fase inicial.	125
Cuadro # 4.4 Relación actividad observada- profesor seleccionado.	134
Cuadro # 4.5 Fuentes e instrumentos de investigación de la fase descriptiva.....	136
Cuadro # 4.6 Protocolo de evaluación.....	151
Cuadro # 4.7 Relación entre el momento, los instrumentos de evaluación y el evaluador seleccionado.	152
Cuadro # 4. 8 Caracterización de los expertos seleccionados.	153
Cuadro # 5.1 Resumen cronológico del Centro Universitario de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”.....	181
Cuadro # 5.4 Distribución de categorías docentes y científicas del claustro de la Facultad de Contabilidad y Finanzas.....	185
Cuadro # 5.5 Distribución de la matrícula de alumnos por año académico.	185
Cuadro # 6.1 Estructura de los documentos.	198
Cuadro # 6.2 Elementos fundamentales del concepto de orientación y/o tutoría.....	201
Cuadro # 6.3 Figuras y funciones en el proceso de orientación.....	205
Cuadro # 6.4 Tipo de tutoría, conocimientos exigidos al tutor, forma en que pueden darse y contenido de las mismas.....	210
Cuadro # 6.5 Formas organizativas del proceso docente donde se materializa la orientación y/o tutoría.....	212
Cuadro # 7.1 Resultados del análisis de las prácticas de orientación en las actividades observadas.	237
Cuadro # 8.1 Asistencia de los profesores tutores a las reuniones de coordinación de la tutoría.....	270
Cuadro # 8.2 Objetivos y momentos en el cual se desarrollaron las diferentes modalidades dentro de las reuniones de ejecución.....	275
Cuadro # 8.3 Apoyo institucional al PAT.	276

PRESENTACIÓN

INTRODUCCION

La Educación Superior en Cuba viene utilizando en los últimos años, algunos conceptos que tienen su base en profundas transformaciones del sistema educativo. Así se ha comenzado a concebir la universidad en cada uno de los municipios del país; se han relacionado los términos de pleno acceso, permanencia y egreso con el de calidad de la educación; se menciona con mucha fuerza la formación integral de los graduados a partir de la formación de valores y se está abogando por un sistema de enseñanza, donde el alumno sea cada vez más protagonista del proceso y el profesor juegue un papel más orientador.

Todas estas transformaciones, a nuestro juicio, se sustentan en la concepción de la labor educativa y político ideológica de la “Nueva Universidad” que construimos; aspecto este que se perfecciona a partir de la consolidación del papel del profesor guía, el énfasis en la identificación de las diferencias individuales de los estudiantes y la incorporación a esta labor de la figura del tutor.

La *Orientación* ha sido conceptualizada como un proceso educativo dirigido a que los jóvenes adquieran una conciencia hermenéutica, capaz de afrontar una gran cantidad de inputs informativos, para elaborar sus propios proyectos de vida personal y profesional específicos con respecto a sus propias vivencias y contrastadas con las demandas sociales; (Echevarría, 1997), lo que ha llevado, en el ámbito universitario, a organizar intervenciones psicopedagógicas que conduzcan a obtener estos objetivos.

Considerando estos elementos, la presente investigación muestra una propuesta de intervención psicopedagógica con vista a la mejora de la orientación educativa en el contexto del Centro Universitario de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”.

La investigación se desarrolla a partir de la intervención realizada para diseñar e implementar un Plan de Acción Tutorial en el contexto del Centro Universitario de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, específicamente en la Facultad de Contabilidad y Finanzas durante el curso 2004 -2005 y donde su desarrollo permite traer al ámbito universitario, reflexiones sobre la necesidad del estudio de la orientación y la tutoría; lo

cual posibilitará la confección de un marco referencial específico que permita intervenir en este contexto.

El trabajo ofrece la oportunidad, además, de abrir en el ámbito universitario cubano, una experiencia de tipo novedoso que pudiera servir de punto de partida para implementar propuestas mucho más abarcadoras en todo el país.

Justificación de la investigación

Asumir una investigación, sobre todo, cuando esta es concebida como un proceso serio y responsable, no es casi nunca un proceso espontáneo para el investigador; sino que está más bien marcado por razones de importancia que lo llevan a actuar. Ni el objeto de estudio ni el contexto son aspectos que se eligen arbitrariamente.

En el caso de la presente tesis han existido un conjunto de razones que han impulsado la realización de la misma y que, aunque no se han presentado en un orden cronológico, sí se han agrupado en tres elementos fundamentales para hacerla más comprensible.

- Motivación personal y profesional por el tema

El campo de la psicología educativa o la psicopedagogía ha sido de mi interés desde que cursaba el nivel universitario, lo cual me llevó en el año 1995 a realizar una tesis de culminación de estudios para obtener el título de Licenciada en Psicología, en la rama de la psicopedagogía.

Al incorporarme a la vida profesional en el Centro Universitario, y expresado mi interés por facilitar y mejorar el proceso docente educativo y la formación integral de los graduados y profesionales del territorio, colaboro a petición del Centro, en un número importante de investigaciones de corte psicopedagógico.

Posteriormente, en el año 2001, matriculo el doctorado curricular “Intervención psicopedagógica en contextos educativos”, el cual me dotó de conocimientos que

facilitaron que comenzara a observar el ambiente académico con una intención diferente; me surgieron nuevas inquietudes profesionales y encontré otras áreas donde poder colaborar en lo adelante, así fue que en el período comprendido entre los años 2001 – 2006 realicé diferentes investigaciones y comunicaciones que me permitieron participar en eventos nacionales e internacionales sobre el tema de la Orientación.

En un comienzo me sentí especialmente motivada por el estudio de la orientación profesional, la cual consideré piedra angular del buen desenvolvimiento de los alumnos durante su trayectoria universitaria; pero al profundizar en el tema, tanto en la literatura, como en las investigaciones empíricas, encontré, dentro de esta misma problemática, una dimensión un tanto más abarcadora – la orientación educativa – que me posibilitó realizar una investigación más cercana a mis intereses, ya que estaban relacionados con la atención integral al desarrollo de los alumnos en el propio contexto universitario. Así fue que surgió la tesis que se presenta hoy.

- *Resultado de investigaciones precedentes*

Dentro de las investigaciones desarrolladas con anterioridad a la tesis doctoral que se presenta en este documento vale la pena mencionar, por su relación con el objeto de estudio, tres trabajos fundamentales.

El primero de estos fue el trabajo “Estudio de la Orientación hacia la Profesión en los jóvenes que ingresan a la Licenciatura en Contabilidad y Finanzas en la Sede Universitaria de Sancti Spíritus”, realizado en el período 2001-2003 y en el que su objetivo fundamental estuvo relacionado con la descripción de la percepción sobre la Orientación hacia la carrera de Contabilidad y Finanzas que poseen los alumnos de primer año.

En esta investigación se utilizó, para abordar la cuestión objeto de estudio, la metodología cualitativa y fueron definidos tres grupos de informantes claves (alumnos, padres y profesores orientadores de la Universidad). A esta muestra se aplicó un conjunto de instrumentos como: revisión de documentos de archivos, composición

“Carta de amor a la carrera”, entrevistas semiestructuradas individuales, entrevistas grupales y grupos de discusión.

Estos instrumentos fueron analizados utilizando el método interpretativo de Krueger, lo cual permitió sintetizar la información y obtener algunas ideas importantes que sirvieron de conclusiones, dentro de las que se destacan:

La orientación hacia la carrera de Contabilidad y Finanzas en el grupo estudiado puede definirse de insuficiente, puesto que a pesar de ser solicitada por la mayoría de los estudiantes en primera opción, el resto de las carreras que solicitan pertenecen a otros perfiles profesionales, los cuales distan bastante del perfil del contador; además los mismos no poseen información suficiente sobre la carrera que han seleccionado; solo dominan las invariantes de habilidades académicas, y en la totalidad de los casos esta escasa información la han adquirido a través de familiares y amigos; la institución no ha jugado el papel que le corresponde en el proceso, en su mayoría no valoran sus características y cualidades personales, lo que indica que todavía no se ha logrado un adecuado desarrollo de la autodeterminación profesional. El nivel de elaboración personal de ideas con relación a su futura profesión es pobre, quedándose solo en el ámbito descriptivo; las aspiraciones que poseen los estudiantes con relación a su perfil profesional están marcadas por lo socialmente esperado, y no reflejan motivos relacionados con su futuro profesional; de forma general en su jerarquía motivacional predominan los motivos extrínsecos.

El acercamiento a la familia de los alumnos estudiados permitió conocer que esta juega un papel determinante en la orientación de sus hijos a fin de que estos sean universitarios, pero no existe una orientación consciente hacia la carrera de Contabilidad y Finanzas, la que además, no tiene un marcado reconocimiento social dentro de estas familias; los padres no valoran las características y cualidades de sus hijos para desarrollar un proceso de orientación profesional que los conduzca a una elección autodeterminada.

El proceso de orientación profesional que realizan los profesores de la Sede Universitaria de Sancti Spíritus en la Enseñanza Media Superior de la provincia, puede

catalogarse de insuficiente, ya que el mismo se queda solo en el plano de la información vocacional; además, los profesores no reciben orientación alguna que guíe de forma homogénea el proceso, haciendo que cada uno tenga en cuenta en su realización, cuestiones diferentes.

El proceso es reconocido como importante por la mayoría de los docentes , aunque son evidentes las dificultades de coordinación en su realización entre la Universidad y los Institutos Preuniversitarios. Los estudiantes de forma general se interesan poco por la actividad y en su mayoría hacen preguntas que no conducen a obtener información que contribuya a su mejor orientación. El momento en el que se realiza el proceso tampoco es el más indicado, pues los alumnos han llenado su Acta de Comportamiento de Selección Profesional y la orientación no surte los efectos esperados.

En el año 2002, conjuntamente con este estudio, comienzan otras dos investigaciones de Maestrías, en las que la autora de esta tesis colabora como asesora. Estas investigaciones finalizaron a principios del año 2004 y abordaron la problemática de la orientación educativa en la Facultad desde dos perspectivas; un primer trabajo donde se diagnostica la situación que presenta la orientación educativa en los programas y actividades de extensión universitaria que se realizan en la Facultad y un segundo trabajo que diagnosticó la situación de la orientación educativa; pero más centrado en las actividades curriculares relacionadas, sobre todo, con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En ambos estudios se utilizó la metodología cualitativa de investigación; se seleccionaron dos grupos de informantes claves (profesores y estudiantes) y se aplicaron técnicas como: revisión de documentos, observación participante, entrevistas individuales y grupales. Para el análisis de estos instrumentos fueron elaboradas categorías que permitieron precisar las áreas de dificultad.

Los resultados obtenidos de estos instrumentos han permitido arribar a las siguientes consideraciones:

- ✓ Los programas de extensión universitaria a todos los niveles (Ministerio, Centro Universitario, Facultad), están concebidos de forma adecuada para que cumplan su función orientadora, aunque aún poseen algunos elementos perfectibles.
- ✓ La principal dificultad de la actividad de extensión universitaria, como proceso orientador, radica en la materialización de las actividades contentivas en los proyectos educativos de los grupos. Las actividades que se planifican no tienen en cuenta un correcto diagnóstico de las necesidades educativas, pues no son previamente colegiadas con los alumnos ni se implica al resto del colectivo pedagógico en la planificación de estas actividades.
- ✓ Durante la ejecución de la actividad de extensión universitaria los alumnos refieren que no las aprecian como útiles, que les reporten beneficios; por lo que los porcentajes de asistencia a las mismas son muy bajos y se muestran poco atentos e interesados. Con relación a los profesores, participan en las actividades de extensión de una manera formal, buscando más una buena evaluación profesoral, que la realización de un proceso orientador que modifique la conducta de los estudiantes y los ayude para sus vidas.
- ✓ Con relación a la parte curricular; se pudo constatar que la planificación de las clases está más centrada en un proceso transmisor de conocimientos que orientador del proceso de aprendizaje.
- ✓ El profesor, en la mayoría de los casos, no sabe cómo orientar a través de su asignatura.
- ✓ Los profesores se preocupan por abordar todo el contenido; encuentran dificultad para, en el desarrollo de sus clases, tratar cuestiones que le preocupan a los estudiantes, pues piensan que el tiempo es limitado.

Estos resultados obtenidos fueron configurando nuevas interrogantes e ideas de actuación que desencadenaron en este trabajo.

- *Necesidad de estudio de la problemática en el contexto cubano actual*

La necesidad del estudio del tema de la orientación educativa y la tutoría, aunque se ha tratado en diferentes momentos y en otras partes de esta investigación, por su importancia, se retoma nuevamente como antecedente.

En realidad, existen diferentes elementos que justifican la necesidad del estudio sobre este tema, pero se hará referencia a cuatro aspectos fundamentales que tienen que ver con: las necesidades evolutivas que la etapa de vida impone a los jóvenes en los momentos mismos de su ingreso a la universidad, las necesidades sociales, las necesidades de la propia institución y las necesidades del mundo del trabajo.

Desde el punto de vista evolutivo, las transformaciones psicológicas que se producen en los jóvenes al concluir la Enseñanza Media Superior y en los comienzos mismos de su ingreso a la Educación Superior son importantísimas, teniendo en cuenta que en este período se conforma la personalidad del individuo y se define, por decirlo en una palabra, su futuro. En esta etapa los jóvenes se enfrentan, sin mucha experiencia, a sus primeros paseos sin la compañía de los padres; a sus primeras relaciones de pareja y, por supuesto, a definir y transitar por su futura profesión. Esta es, sin lugar a dudas, una etapa de vida de grandes decisiones y el éxito en ella depende de la preparación que se haya tenido para enfrentarla o lo que es lo mismo, de la orientación a que ha sido sometido.

Con la entrada a la Enseñanza Superior debe producirse en los jóvenes, un desarrollo gradual de sus intenciones profesionales, las cuales deben pasar a ser la motivación esencial que los oriente en su trabajo escolar y extraescolar durante sus estudios universitarios.

El estudio de la orientación en el contexto universitario tiene además, una importante significación social, pues como plantea Monereo y Pozo (2003),

“Ante un cambio de siglo parece obligado realizar toda suerte de augurios y prospectivas sobre lo que nos aguarda y sobre las precauciones que deben tomarse para hacer frente a esos supuestos cambios convulsos que nos tocará vivir. La universidad desde luego no ha sido ajena a esta disquisición y muchos autores de muy distinta procedencia y disidencia han realizado sus propias predicciones sobre qué sociedad se irá configurando a mediano y largo plazo y qué tipo de conocimientos, habilidades o competencias deberán adquirir nuestros universitarios para dar satisfactoria respuesta a la sociedad del conocimiento que nos inunda”.
(Monereo y Pozo, 2003, __)

Según estos propios autores hay ciertas tendencias en la naturaleza de los saberes que la universidad gestiona. Estas se deben considerar, aunque sea someramente, ya que constituyen verdaderos retos que la sociedad del conocimiento plantea a la enseñanza y el aprendizaje universitarios y refieren dentro de estas tendencias que el saber cada vez es más inabarcable, diverso y difícil de relacionar; los saberes cada vez se especializan y se fragmentan más; los ritmos de producción se aceleran y las formas de trabajo cambian, todo lo cual hace que sea necesario poner el énfasis en lograr que los alumnos adopten una concepción flexible, fiable y constructivista del conocimiento que se enseña en la universidad. La universidad ha de formar estudiantes y futuros profesionales estratégicos y autónomos capaces de responder de manera eficaz a los cambios y versiones que les ofrezcan los contextos en los que interactúan.

Desde el punto de vista social, el estudio de la orientación tiene también importancia en esta investigación, sobre todo si se tiene en cuenta que el campo de acción donde tendrá lugar la misma será en la Facultad de Contabilidad y Finanzas, la que tiene como objeto social, formar profesionales ampliamente demandados en el sector empresarial y que en los últimos tiempos ha aumentado su reconocimiento social, haciéndose necesario una correcta orientación de los mismos, sobre la base de exigencias éticas y formación de valores que se correspondan con las necesidades del mercado laboral.

Muy relacionado con la importancia social que tiene el estudio del tema de la orientación, está la relevancia del estudio de este tema para la propia Universidad, ya que desde hace algunos años en Cuba el proceso de enseñanza se universaliza, y es cada

vez mayor el desarrollo de diferentes programas de la Revolución que apuntan a una incorporación masiva del pueblo cubano a las aulas universitarias, por lo que el acceso a la Universidad se ha convertido en una realidad, incluso para aquellos que podrían considerarlo un sueño en épocas no muy distantes. Sin lugar a dudas, estos cambios imponen nuevos retos, tanto a alumnos como a profesores, pero sobre todo a estos últimos porque este tipo de enseñanza masiva exige del profesor universitario una mayor preparación del egresado. Al decir de César Coll (2003),

“Enseñar y mejorar la enseñanza universitaria, ¿para proporcionar qué tipo de formación a los estudiantes?: ¿una formación académica, fundamentalmente orientada a la apropiación de los elementos fundamentales de un campo del conocimiento, al dominio de los métodos de elaboración y construcción de ese conocimiento y a la incorporación a la comunidad científica correspondiente?; ¿o una formación profesionalizadora, orientada al ejercicio competente, eficaz, responsable y crítico de una profesión, que permita a los estudiantes seguir aprendiendo en el transcurso del ejercicio posterior de la misma?; ¿o aún, una formación general en el campo de conocimiento concernido que pueda servir como plataforma para una eventual formación académica o profesional posterior?”
(César Coll, 2003, __)

Desde la dimensión laboral, la investigación en orientación también resulta interesante. En los contextos empresariales cubanos desde hace algunos años ya, 1996 aproximadamente, se comenzó a hablar de procesos de “rectificación de errores” y de “perfeccionamiento empresarial”, que no son más que cambios sustanciales a todas las instancias en las organizaciones. Cambios que inciden considerablemente en la definición de estrategias y objetivos de las empresas, pero que se producen, sin lugar a dudas, porque estas empresas tienen la necesidad de subsistir, de adaptarse no solo a los cambios, sino también de sobreponerse a ellos. Es incuestionable que la Universidad puede jugar un rol protagónico en esto, ya que por estas aulas pasan, ya sea en estudio de pregrado o postgrado, gran cantidad de profesionales de todas las ramas del saber, por lo tanto, se debe estar preparado para diseñar programas de orientación capaces de “preparar a los estudiantes para un modelo en el que los trabajos tradicionales están cambiando y lo seguirán haciendo”, como plantea M. Luisa Rodríguez Moreno, en su libro *Hacia una nueva orientación universitaria*.

Todos los aspectos que han sido abordados hasta el momento y que justifican el trabajo que se ha llevado a término, han permitido además, definir el siguiente problema de

investigación: ¿Qué programa de orientación o tutoría sería pertinente diseñar e implementar, en la Facultad de Contabilidad y Finanzas del Centro Universitario José Martí Pérez de Sancti Spíritus, que satisfaga las necesidades y carencias de sus estudiantes elevando la calidad en la formación integral de los egresados?

Estructura de la tesis

El documento que se presenta a continuación, fruto de la investigación que se ha realizado, ha sido organizado en cuatro partes fundamentales.

En la **primera parte** se presentan los aspectos teóricos que han servido de marco de referencia a la investigación y que fueron sintetizados en tres capítulos.

Un *Capítulo I*, en el cual se describe el referente histórico conceptual de la orientación, y se asume que la orientación tal y cual es concebida hoy, no es más que el resultado de toda una andadura histórica en la que la adecuación a las necesidades del momento, el surgimiento e influencia de nuevas disciplinas, y el desarrollo institucional de la misma, ha permitido ir configurando el marco teórico de esta disciplina. En este capítulo se analizan de forma general aspectos relacionados con conceptos, principios, funciones y modelos de orientación.

En un segundo momento – *Capítulo II* – se abordan los aspectos relacionados con la Orientación educativa en el contexto Universitario, considerando sobre todo, que este ha sido un elemento que se ha demostrado como determinante de la calidad en la Educación Superior. Así se valoran las particularidades del contexto universitario actual; se caracteriza la orientación educativa en el mundo y en Cuba, y se define la tutoría como concreción de la orientación educativa en la Universidad.

En el *Capítulo III*, se realiza una revisión teórica en torno a dos cuestiones que determinan el éxito de la investigación. De una parte, el modelo de intervención por programa como estrategia seleccionada para diseñar e implementar el programa de tutoría y de otra, el modelo de asesoramiento colaborativo como estrategia que marcará

la interrelación entre las partes participantes en el programa. Así es que en una primera parte del capítulo se caracteriza la intervención por programa; se analizan los conceptos y funciones de los programas de orientación, los requisitos para su implantación, los procedimientos de los programas y por su importancia; se dedica una reflexión a la evaluación de los programas de orientación. En un segundo momento se parte de analizar algunas ideas generales en relación con el asesoramiento, para luego ir profundizando en el tema al abordar cuestiones que tienen mayor significación en la investigación como la estructura de interacción que se construye entre las partes implicadas en el asesoramiento y, específicamente, el modelo de colaboración como asesoramiento que se lleva a término.

La **segunda parte**, comprende dos capítulos que han sido dedicados al marco metodológico de referencia, de manera que en el *Capítulo IV* se da cuenta del proceso de investigación llevado a cabo, destacándose aspectos como los objetivos del trabajo, el contexto y los informantes claves de la investigación y el procedimiento propuesto, el cual contempló cada una de las fases que permitieron dar respuesta a los objetivos y en las cuales se incluyeron las tareas de investigación, los instrumentos para la recogida de datos; así como el proceso de análisis de la información obtenida. En el *Capítulo V* se analiza el contexto universitario cubano, y en lo fundamental, en el Centro Universitario de Sancti Spíritus “José Martí Pérez” y su Facultad de Contabilidad y Finanzas; así se hace una revisión de la evolución histórica de la Universidad en Cuba, se plasman los antecedentes del estudio de la carrera en el país, se analizan las posibilidades que ofrece este contexto para la intervención y finalmente, se caracteriza el Centro y la Facultad de Contabilidad, a fin de que quien lea este trabajo pueda entender el escenario donde tuvo lugar el mismo.

En la **tercera parte** de la tesis se recogen cuatro capítulos que se corresponden con los informes de resultados obtenidos en cada una de las fases de la investigación que fueron mencionadas en el capítulo IV. En el *Capítulo VI* se presentan los resultados relativos al nivel de institucionalización de la orientación y la tutoría; en el *Capítulo VII* se muestran los resultados obtenidos luego del estudio observacional a las prácticas de orientación que habitualmente se desarrollaban en el Centro Universitario. El *Capítulo VIII* detalla, igualmente resultados; pero en este caso, vinculados a la actividad de

colaboración que llevaron a cabo profesores y asesora para diseñar e implementar el Plan de Acción Tutorial. Finalmente, en el *Capítulo IX* los resultados que aparecen se corresponden con los obtenidos luego de la evaluación del diseño y la implementación del plan de tutorías desarrollado.

La **cuarta parte** de este informe se dedica a las conclusiones de la investigación.

Antes de terminar este apartado de presentación me gustaría aclarar que en el contexto cubano, lo más habitual al escribir las tesis doctorales es que utilizar la tercera persona de los verbos o una forma impersonal para expresar las ideas. Ante esta disyuntiva, he tomado la decisión de utilizar la tercera persona o la forma impersonal para escribir el marco teórico de referencia, por considerar que en esta parte la investigación ha estado influida por otras personas, textos y contextos, etc. Mientras que para describir la parte donde se refieren las decisiones que tomé como investigadora para diseñar e implementar el plan de acción tutorial, preferí utilizar la primera persona, ya fuera del singular o del plural.

PRIMERA PARTE:

**MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA DE LA
INVESTIGACIÓN**

En esta primera parte se presenta el marco teórico que fundamenta la investigación. En el partimos de la concepción de que la orientación y la tutoría constituyen en la actualidad determinantes de la calidad universitaria y aunque ha sido ampliamente estudiado en otros niveles educativos, aún requiere de esfuerzos mayores en el nivel universitario. Todo lo cual justifica un área sensible de intervención para profesionales que, desde su perspectiva, se interesen por introducir mejoras en este campo. En consecuencia, el marco teórico que se presenta combina aspectos teóricos de la temática de la orientación y la tutoría; con el andamiaje conceptual en torno a la intervención a través de programas y el asesoramiento colaborativo.

En el *capítulo I* se hace un recorrido histórico conceptual de la orientación, tanto desde una perspectiva cronológica, como desde una perspectiva evolucionista. Además de que se analizan aspectos medulares como conceptos, principios, funciones y modelos de orientación que aportan un bagaje teórico- conceptual que permiten con posterioridad analizar y conducir las prácticas de orientación que llevan a cabo los profesores.

Por su parte en el *capítulo II* se profundiza en la orientación y tutoría pero específicamente en el contexto universitario, para esto nos apoyamos en una descripción comparativa de cómo acontece este proceso en el ámbito universitario mundial y en el cubano. Además se define y argumenta la tutoría como forma de materializar la orientación en este contexto.

Finalmente, – *Capítulo III* – se realiza una aproximación conceptual a la intervención a través de programas como estrategia seleccionada para diseñar e implementar el programa de tutoría que se llevó a término y sobre el modelo de asesoramiento colaborativo como estrategia que permitió definir la interrelación que mediaría entre las partes implicadas en el programa.

En los últimos años, la orientación y la tutoría has sido objeto de múltiples investigaciones, tanto teóricas como prácticas, y en consecuencia se han generado innumerables publicaciones que han posibilitado sistematizar el conocimiento y mejorar las prácticas de orientación en nuestros centros educativos. Es por esto que en esta primera parte no hemos pretendido hacer una revisión exhaustiva de la temática sino

más bien presentar solo los resultados de la consulta a la bibliografía que en una mejor manera ha permitido orientar nuestro estudio.

CAPITULO I REFERENTE HISTÓRICO CONCEPTUAL DE LA ORIENTACIÓN

La orientación, tal y cual es concebida hoy, no es más que el resultado de toda una andadura histórica en la que la adecuación a las necesidades del momento, el surgimiento e influencia de nuevas áreas del saber, y el desarrollo institucional de la misma, ha permitido ir configurando el marco teórico de esta disciplina. Conocer todos estos elementos permite a estudiosos e investigadores del tema, abordarlo desde un punto de vista mucho más realista.

Considerando estos elementos se ha desarrollado un primer capítulo del trabajo donde se aborda el tema de la orientación educativa desde una perspectiva teórica a partir de considerar dos elementos fundamentales: la trayectoria histórica de la orientación y el concepto actual de orientación educativa. Este análisis bibliográfico permitirá a la autora construir una parte importante del marco teórico referencial de la investigación.

1.1 Perspectiva histórica de la orientación en educación

Como señala Bisquerra, desde los orígenes de la humanidad se han dado situaciones en las que los individuos se han ayudado unos a otros en los momentos de necesidad. De manera que la mayoría de las personas se han encontrado en su vida a otras que las han ayudado en su evolución y desarrollo personal y profesional. Por eso puede afirmarse, que la orientación es tan remota como el género humano.

1.1.1 La orientación educativa anterior al S. XX

El estudio de los orígenes de la orientación educativa ha sido abordado desde dos perspectivas diferentes: una perspectiva cronológica y una perspectiva que hace referencia a la evolución de la orientación en función de diferentes movimientos teóricos y sociales.

Dentro de la primera de estas perspectivas, la que sigue un desarrollo cronológico, Bisquerra (1992) señala que es en el campo de la filosofía donde se han producido formulaciones de lo que se ha entendido por orientación desde la Antigüedad.

Vélaz de Medrano (1998) confirma esta idea cuando señala:

“Aunque la orientación propiamente dicha – como ciencia y como movimiento organizado- surge a comienzos del siglo XX parece existir unanimidad entre los diferentes autores al referirse a sus antecedentes. La mayoría de ellos coinciden en señalar como precursores a los filósofos griegos, que, como Sócrates, Platón o Aristóteles, argumentaron muchos de los principios psicopedagógicos aún vigentes; a teólogos y pensadores de la Edad Media como Santo Tomás de Aquino o Ramón Llull que enfatizaron la necesidad de personalizar la educación, y de asociar profesión con disposición natural”. (Vélaz de Medrano, U. C., 1998, 18).

Ya en el Renacimiento se encontraron precursores directos, entre los que resaltan los humanistas españoles- R. Sánchez de Arévalo, J. Luis Vives, J. Huarte de San Juan y J.J de Mora- que se preocuparon por describir y asociar diversas ocupaciones con determinadas aptitudes individuales, así como los aspectos educables del sujeto (Montané y Martínez, 1994), por lo que pueden considerarse precursores de la Psicología diferencial y de la Orientación profesional (Rodríguez Espinar y otros, 1993).

Asimismo, es de obligada referencia la influencia que a lo largo de los siglos han tenido en la fundamentación teórica de la Orientación grandes pensadores como Montaigne (1533-1592); Descartes (1596-1650); Pascal (1623-1662); Montesquieu (1689-1755); Locke (1632-1704); Berkeley (1685-1753); Hume (1711-1776); Kant (1724-1804); Marx (1818-1883), entre los más destacados.

Otro momento importante en este devenir histórico de la orientación lo constituye, al decir de Bisquerra (1996), el inicio de la pedagogía contemporánea en el siglo XVIII, pues la misma supuso una serie de cambios en la concepción de educación que se tenía y que han tenido una fuerte incidencia en la concepción de la orientación educativa moderna. Relacionado con esto la literatura destaca los aportes de J.J Rousseau (1712-

1778); J. Pestalozzi(1746-1827) y F.FrÖebel (1782-1852), como elementos claves en el desarrollo de la psicopedagogía.

Este desarrollo histórico también tuvo sus exponentes en el siglo XIX; la revisión realizada destaca como pioneros de la Orientación en esta época a E. Hazen, el cual propone incluir un curso sobre profesiones en las escuelas; G. Merrill, quien realizó el primer intento sistemático de establecer unos servicios de orientación a los alumnos y finalmente J. Sydney Stoddard, el que a través de una obra escrita, que denominó, *What I shall do?* (1899) describe a los escolares las ventajas de determinadas profesiones”. (Vélaz, M. U., 1998)

Otros autores, como por ejemplo Repetto o Rodríguez Moreno, más que hacer una relación cronológica de los precursores de la Orientación optan por referirse a grandes corrientes o acontecimientos históricos que han incidido en su evolución. En esta línea se refieren, entre otros factores, al influjo del positivismo (Comte,1798-1857), del sociologismo de Durkheim (1858-1917), del pragmatismo de James (1840- 1917) y de J. Dewey (1859-1952); así como al desarrollo en el s. XIX de las técnicas estadísticas y psicométricas y a su aplicación a la educación , tarea que se debe a autores tan relevantes como Quetelet, Galton , Spearman, Pearson, Thorndike, Guilford, Thurston o Cattell, entre otros.

1.1.2 El surgimiento y desarrollo de la orientación en el siglo XX

Autores como Brewer (1970); Beck (1973); Patterson (1974); Roig Ibáñez (1982); Whitley (1984); Rodríguez Espinar (1993); Repetto Talavera (1994) o Bisquerra (1996) han estudiado el surgimiento de la Orientación coincidiendo en señalar su surgimiento en el primer tercio del siglo XX.

Así, R. Bisquerra (1996) refiere:

“La literatura especializada muestra un acuerdo general al considerar que la Orientación surgió a principios del siglo en los Estados Unidos con Parsons, padre de la Orientación Vocacional, Davis el cual introdujo el primer programa de Orientación en la escuela y Kelly que utiliza por

primera vez el adjetivo educativo referido a la orientación". (Bisquerra, 1996, 29)

Al igual que Bisquerra, muchos autores convienen en fijar el nacimiento de la orientación en el año 1908, momento en el que Parsons funda en Boston el *Vocational Bureau*. Esta entidad pública pretendía dar respuesta a la difícil situación que padecían los jóvenes de clase trabajadora en el siglo XIX como consecuencia de una Revolución Industrial, que determinó un sistema productivo basado en la división del trabajo, lo que justifica la estrecha vinculación que se aprecia entre el ámbito profesional y el surgimiento de la Orientación como ciencia en la primera década del siglo XX. El *Vocational Bureau* se dedicaba a ayudar a los jóvenes a buscar trabajo facilitando el conocimiento de sí mismos y a la selección de la ocupación más adecuada. Se trataba de una actividad orientadora situada fuera del ámbito escolar. En 1909 Parsons publica el *Coosing a Vocation* (1909) donde expone su concepción de la orientación y aparece por primera vez el término "Vocational Guidance".

Si Parsons es considerado el padre de la orientación Vocacional; Jesús B. Davis se considera como el pionero de la orientación educativa. Davis era administrador escolar en Detroit e introduce en 1900 un programa de "Orientación Vocacional y Moral" en las escuelas secundarias. Para este autor la orientación vocacional ha de estar conectada al proceso educativo y concretamente ha de integrarse en el currículo escolar (Aubrey, 1982). Para este autor la orientación ha de ser un medio capaz de contribuir al desarrollo del individuo siendo el marco escolar el más idóneo para llevarla a cabo.

"Por su parte Truman L. Kelly utiliza en 1914 por vez primera el calificativo "educativo" para referirse a la Orientación, al titular su tesis doctoral Educational Guidance. Kelly considera que la orientación educativa consiste en una actividad educativa de carácter personal dirigida a proporcionar ayuda al estudiante, tanto en la elección de estudios como en la solución de problemas de ajuste o adaptación a la escuela. Sin embargo, el objetivo de que la intervención en orientación fuera más allá del marco vocacional y se relacionara íntimamente con el proceso educativo, no cobra fuerzas hasta los años 30 de la mano de John Brewer. De hecho, este autor identifica completamente orientación y educación, y sus programas estuvieron muy influenciados por el movimiento americano de Educación Progresista, para quienes no se concibe que se pueda orientar si no es a través de los propios programas escolares". (Repetto y otros, 1994, 43)

Asimismo, la mayoría de los autores consultados coinciden, en general, al identificar las corrientes y acontecimientos históricos que se encuentran en el origen y desarrollo de la Orientación en esta época y, pese a que algunos sean más exhaustivos que otros en la pormenorización de las fuentes de influencia, todos tienden a coincidir al identificar tres movimientos decisivos en el surgimiento de la Orientación formal:

- a) El movimiento reivindicativo de reformas sociales en Europa y en los Estados Unidos.

A comienzos de siglo, la acuciante necesidad de capacitación e inserción profesional de los jóvenes de las clases más desfavorecidas promovió fuertes reformas sociales y la aparición de diversas iniciativas en el campo de la orientación vocacional. Este movimiento tuvo dos rasgos fundamentales: la intención compensatoria – el intento de corregir las desigualdades producidas por la extracción social de los jóvenes- y su desvinculación de los sistemas educativos formales. Varios autores consultados como Rodríguez Espinar y otros, 1993, pp. 13 y 14; Repetto y cols., 1994, pp. 26-30; Bisquerra, 1996, pp. 23-28, muestran acuerdo cuando señalan que el propósito común de las iniciativas mencionadas era promover una reforma social a través de la formación y de la orientación profesional, en el marco de una filosofía que perseguía la aspiración de *“una profesión para cada hombre y un hombre para cada profesión”* y rechazaba, de plano, el darwinismo social dominante de la época.

- b) El desarrollo del movimiento psicométrico y el modelo basado en la teoría de los rasgos y factores.

La necesidad de conocer las características de los sujetos y las diferencias individuales con el fin de orientarles hacia la profesión más adecuada, hizo que el movimiento de la Orientación profesional emprendiera la búsqueda de una metodología objetiva y fiable, es decir, se concentrara - quizás poco reflexivamente - en el campo de la psicometría y del diagnóstico. Además de su potencial utilidad, los resultados contrastables de esta metodología elevaban también el estatus epistemológico y profesional de la Orientación, asignándole un rango de mayor científicidad (Rodríguez Espinar y otros, 1993; Repetto, 1994).

- c) El movimiento Americano de “Counseling”.

El surgimiento del “consejo” es una característica esencial de la evolución de la Orientación entre 1914 y 1950 (Bisquerra, 1996, pág.29).

Bajo la influencia del modelo de rasgos y factores, el movimiento de orientación vocacional centra la intervención orientadora cada vez más en los “casos problemas” y en el fracaso escolar, haciéndose más clínica e individualizada. En este contexto y ya en los años 30 surge el *counseling* (consejo), término que se utiliza por primera vez en la obra de Proctor, Benefield y Wrenn (1931), *Workbook in Vocations*, y que según Aubrey (1977 y 1982) se utilizó para definir el proceso psicopedagógico encaminado a ayudar al sujeto en la comprensión adecuada de la información vocacional en relación con sus propias aptitudes, intereses y expectativas. En este momento el *counseling* se consideró un proceso adjunto al de Orientación, una técnica de “consejo”.

A partir de los años 30 comienzan a formularse distintos enfoques teóricos del Counseling. Entre las aportaciones que a partir de esta época se hacen cada vez más notables sobresalen las de Rogers y Super.

Así la publicación en 1942 de la obra de Carl Rogers, “*Counseling and Psychotherapy*”, aporta elementos al movimiento de counseling. Tal aceptación traerá como consecuencia la ampliación de las funciones de la orientación a nuevos campos, pero al defender la relación personal, el cara a cara como única vía de intervención orientadora elevó a categoría de teoría y modelo de orientación lo que inicialmente había sido entendido como una técnica. Surge así la polémica entre orientación (*guidance*) y asesoramiento (*counseling*) que contribuyó a diversificar esfuerzos al centrar los orientadores su atención en la búsqueda de las técnicas y estrategias más útiles para la resolución de los problemas que se les presentaban descuidando, en parte, la construcción de una fundamentación teórica sólida (Rodríguez Espinar, 1993).

Por su parte Donald E. Super incorpora nuevos desarrollos de la psicología evolutiva al campo vocacional. Expone sus ideas sobre las etapas del desarrollo de la carrera y los roles de una persona al largo de toda su vida.

En los años cincuenta la orientación educativa se caracteriza por ser una orientación individualizada y por la importancia que se otorga al diagnóstico (rasgos y factores). La práctica de la orientación se realiza según un modelo clínico. También corresponde a esta época el inicio del concepto de “la carrera”. La carrera es la secuencia de todos los roles y ocupaciones de una persona al largo de toda su vida. A partir de estos momentos se concibe la carrera como un proceso vital, lo que implica una orientación que no se puede limitar a los contextos educativos. La orientación pasa a ser un proceso de ayuda dirigido a todas las personas en todos los aspectos y durante toda la vida. También en esta década se crea la AIOSP (Association Internationale de Orientation Scolaire et Professionnelle) con la colaboración de la UNESCO.

En la década de los sesenta florecen una serie de iniciativas. Una de ellas es el concepto del orientador como agente de cambio.

Será Lippitt (1959) el que inicie y desarrolle el término de agente de cambio, señalando como una de sus características la de no formar parte de ninguno de los sistemas en los que se encuentre el orientado, es decir, como un agente externo que no da consejos o proporciona información; sino que transmite valores, estrategias y técnicas para que los propios miembros resuelvan sus problemas a través de un proceso de desarrollo personal.

A finales de los años sesenta, la atención individualizada empieza a cambiarse por la atención a los grupos. Así, las técnicas grupales bajo la denominación de *group counseling* obtienen un reconocimiento oficial.

Durante los años setenta, empiezan a surgir una serie de movimientos como la orientación para el desarrollo y la educación para la carrera.

La orientación para el desarrollo asume que el desarrollo personal es el fin de la orientación y de la educación. El desarrollo de la autocompetencia es una de los objetivos de la orientación. El modelo de orientación para el desarrollo centra las actividades en las áreas personal, educativa y vocacional. Se dirige al logro de la madurez del individuo y a la consecución de un autoconcepto positivo.

Entretanto, en los años cincuenta y sesenta la orientación profesional se caracterizaba por ofrecer consejo (Rodríguez Moreno, 1994); a partir de los años setenta, el movimiento de educación para la carrera plantea que en última instancia, el aconsejar no favorece la autonomía personal. Si la gente asume que ha de elegir por sí misma, no habrá que decirle qué hacer, sino más bien habrá que ayudarla para que adquiera las habilidades, conceptos e informaciones necesarias para tomar sus propias decisiones. Bajo estas premisas la educación para la carrera tratará de intervenir en cada persona para desarrollar en ella: Conciencia de las oportunidades, Conciencia y conocimiento de sí mismo; Capacidad para la toma de decisiones y Aprendizaje para las transiciones.

En tanto, en los años ochenta, el campo de la orientación sobrepasa el marco escolar para atender la salud mental comunitaria, el desarrollo de la carrera en las organizaciones, la orientación y formación profesional de las organizaciones, la atención a delincuentes en prisiones, prevención del consumo de drogas, etc.

En estos momentos la orientación es el resultado de una pluralidad de movimientos incorporando conocimientos de otros campos y dirigiéndose a la prevención y al desarrollo humano (Bisquerra, 1992)

Sería importante, una vez revisado todo lo relacionado con el surgimiento y evolución de la orientación, realizar un análisis sintético de las cuestiones que marcaron su desarrollo durante los años posteriores. Un elemento muy útil para este fin es el cuadro # 1.1 que ofrece Velázquez de Medrano en su obra “Orientación e intervención psicopedagógica” y que se expondrá a continuación.

CRONOLOGÍA	CARACTERÍSTICAS
1900- 1915	<ul style="list-style-type: none"> - Surge como un intento de reforma social fuera del sistema escolar. - Orientación para ajustar las aptitudes de los jóvenes con las demandas del mercado productivo (orientación como selección profesional). Parson funda en 1908 el Vocational Bureau en Boston. - Se intenta por primera vez la integración de la orientación en las escuelas secundarias (Davis, 1914). Kelly titula su tesis Educational Guidance.
1915- 1950	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de técnicas estadísticas y psicométricas (modelo de rasgos y factores) - Con el surgimiento del Counseling (1931), Proctor, Benefield y Wrenn) predomina el modelo clínico, con función correctiva o terapéutica. - Se amplía el ámbito de intervención incorporándose al sistema educativo (en 1932 Brewer publica Education as Guidance)
1950- 1970	<ul style="list-style-type: none"> - Comienzos de la Orientación enfocada al desarrollo (desde una concepción “madurativa”). - Alejamiento del modelo clínico y progresiva intervención en grupos(primarios y asociativos). - Orientación como intervención psicopedagógica. - Se funda la AIOSP (1951)
1970-1980	<ul style="list-style-type: none"> - La prevención y el desarrollo pasan a ser funciones claves de la Orientación (una concepción constructivista del desarrollo). - Se promociona la “Educación de la carrera”. - La intervención se extiende al contexto comunitario (“Activist Guidance”, Menacker, 1974). - Potenciación del modelo de consulta. - Se funda la AEOEP (1979).
1980- Años 90	<ul style="list-style-type: none"> - El orientador como agente de cambio educativo. - Predominio del modelo de servicios interviniendo por programas globales (la orientación integrada en el currículum). - Utilización del modelo de consulta en un contexto profesional, colaborador y desde un enfoque sistémico.

CUADRO # 1.1 EVOLUCIÓN Y DESARROLLO DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA. FUENTE: VELÁZ DE MEDRANO (1998)

El desarrollo histórico de la orientación ha hecho que muchos estudiosos se cuestionen cómo concebirla, y en esta búsqueda ha quedado revelado de manera tangible su vínculo con la educación, lo que al decir de la intuición martiana, presupone que “...educar es preparar al hombre para la vida” (Martí Pérez, J., 1883). Adoptar esta posición implica admitirla como un proceso continuo, dinámico, planificado, potenciador de capacidades humanas; factibles para lograr en el individuo la compatibilidad de sus aspiraciones personales y las necesidades sociales.

Ahora bien, como se ha visto, la orientación como práctica social ha estado sujeta a una serie de condiciones socio históricas, las cuales han ayudado a justificar un área problemática para ser atendida por ella. Tradicionalmente se ha defendido como meta de esta al individuo, el cual no está exento de toda la problemática social; en consecuencia la Orientación tendrá siempre problemas que atender.

La orientación en virtud de tomar en cuenta un área de dificultad del sujeto, toma diferentes modalidades. En principio, tanto en Estados Unidos como en Europa, su área de interés fue la vocacional y se limitaba a la elección profesional, posteriormente, los que se dedicaban a la atención de lo vocacional, entendieron que no podían dejar de tomar en cuenta los problemas emocionales, personales y sociales lo cual creó dificultades para separar esta área de estudio de la Orientación.

Diferentes autores tratando de encontrar la ubicación de la Orientación con relación a la problemática de los individuos, distan entre ellos mismos y han tratado de encontrar la forma adecuada, añadiendo al término Orientación uno u otro adjetivo.

Entre los que más comúnmente suelen añadirse se encuentran: orientación psicológica, orientación educativa, orientación familiar, orientación hacia la carrera, orientación profesional, orientación vocacional, etc; esto ha estado condicionado por las posiciones asumidas por los diferentes autores en dependencia de las tendencias que han seguido. En este trabajo nos vamos a referir a orientación educativa; en el mismo vamos a utilizar el vocablo Orientación sin calificativos puesto que entendemos que el proceso de ayuda que facilita el orientador debe cubrir todos los aspectos de la persona.

1.2 Concepto de Orientación

En la actualidad coexisten muchas definiciones del concepto de Orientación educativa cuyas diferencias están más en su grado de concreción que en cuestiones sustantivas de fondo, pues los principios que las sustentan y las funciones que determinan son generalmente compartidos. Estas diferencias se pueden apreciar en el cuadro # 1.2 que aparece seguidamente.

AUTOR	FUNCIONES DE LA ORIENTACIÓN	OBJETIVOS DE LA ORIENTACIÓN
Repetto (1994)	Educativa, Preventiva, Diagnóstica, Evolutiva, Ecológica, De desarrollo	Lograr el desarrollo y el cambio optimizante del cliente.
Rodríguez Espinar (1993)	Educativa, De servicio, Como práctica profesional	Lograr el máximo desarrollo personal, escolar y profesional.
Bisquerra (1996)	Preventiva, De Desarrollo	Ofrecer ayuda en todos los aspectos y a lo largo de toda la vida.
Echevarría (1993)	De Desarrollo	Desarrollar la capacidad de identificar, elegir y reconducir alternativas.
A. Lázaro Martínez (1993)	Educativa	Facilitar la interiorización e integración autónoma de los aprendizajes
Rodríguez Moreno (1995)	Guía, Conducción, Indicación	Conocerse a sí mismo y al mundo que lo rodea, clarificar la esencia de su vida.
Alonso Tapia (1995)	De Ayuda, De Desarrollo	Ayudar a la institución a optimizar los esfuerzos que realiza para conseguir sus finalidades propias.
Vélaz de Medrano (1998)	Preventiva, Comprensiva, Sistemática, Continuada	Facilitar y promover el desarrollo integral de los sujetos a lo largo de las distintas etapas de la vida.

CUADRO # 1.2 FUNCIONES Y OBJETIVOS DE LA ORIENTACIÓN.

Valorando todo lo planteado hasta este momento podría decirse que en esta investigación se asume un concepto de orientación holística, que comprende todas las facetas de la persona y en el que orientar significa capacitar a las personas para la valoración de los determinantes personales y sociales que pueden influir en su toma de decisiones.

1.3 Principios en los que se fundamenta la orientación educativa

Evidentemente, detrás de toda concepción de una acción o intervención, en cualquier rama de la ciencia, se encuentran unos principios que la sustentan, le dan sentido y determinan sus funciones.

A criterio de Álvarez Rojo (1994), los principios sobre los que se apoya la acción orientadora engloban dos elementos fundamentales:

- Los presupuestos justificativos de dicha acción, derivados tanto de la consideración filosófico-antropológica del ser humano, como del análisis de su situación en un momento y un tiempo determinado.
- Los criterios normativos que dirigen la acción orientadora, producto del conocimiento acumulado a lo largo del desarrollo histórico de la disciplina.

Ciertamente, el concepto actual de la Orientación encuentra su fundamento en tres principios estrechamente relacionados entre sí: el principio de prevención, el de desarrollo, y el de intervención social. Por sus importantes consecuencias para la acción orientadora se explican a continuación.

1.3.1. Principio de prevención

Prevenir es tomar las medidas necesarias para evitar que algo suceda, promoviendo, por el contrario, otro tipo de circunstancias y resultados deseables, razón por la cual este principio está estrechamente vinculado a los otros dos.

El principio de prevención asume que la orientación es esencialmente proactiva, debiéndose intervenir anticipadamente para prevenir la aparición de situaciones que obstaculicen el desarrollo de una personalidad sana. Esta actividad preventiva, que debe llevarse a cabo sobre la totalidad de la población con el fin de reducir la aparición de casos conflictivos, pretende capacitar al grupo en su totalidad para que pueda afrontar con éxito momentos de crisis e intervenir en los contextos para que faciliten y garanticen esta tarea. En esta línea habría que considerar, por un lado, cuáles son los momentos en los que la intervención debe realizarse, como ejemplo la proximidad de algún cambio o la incorporación a nuevos contextos, y cuáles son las características y las necesidades de los alumnos y de los contextos. (Castellano Moreno, 1995)

Vélaz de Medrano reflexionando sobre este principio de la orientación comenta que la intervención con fines preventivos no puede realizarse ni en momentos aislados, como respuesta a las demandas de otros, ni por un especialista en solitario, sino que este ha de ser un proceso continuo, debidamente planificado, que implique a la comunidad educativa. (Vélaz de Medrano, 1998)

1.3.2. Principio de desarrollo

Este principio se basa en la idea de que a lo largo de la vida la persona pasa por una serie de estadios o fases de desarrollo, cada vez más complejas, que son las que fundamentan y dan sentido a sus actuaciones y les permiten interpretar e integrar experiencias y conocimientos nuevos y cada vez más amplios. Por eso, el concepto de desarrollo es más extenso que los de cambio y crecimiento. En consecuencia, la Orientación sería un proceso de ayuda para promover ese desarrollo integral del potencial de cada persona. Así, facilitar el desarrollo cognitivo y metacognitivo, la

clarificación de valores, o la capacidad de tomar decisiones, son tres grandes objetivos de un enfoque moderno de la Orientación educativa.

En otras palabras, el principio de desarrollo asume una concepción del individuo como un ser que, en interacción con su medio, se halla en continuo proceso de crecimiento personal. Así, si el fin de la educación es el desarrollo de todas las potencialidades humanas, y la orientación pretende mediante un proceso continuo, dotar de competencias a los individuos a través de situaciones de aprendizaje vitales que faciliten un desarrollo integral de la persona, siguiendo todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, y no de forma puntual; entonces estaremos reconociendo el carácter educativo de la orientación. Puesto que el desarrollo supone que, a través de la experiencia, se produzcan cambios en el individuo que lleven a una autointerpretación cada vez más compleja del mundo y a una actuación, por tanto más consecuente, la función del orientador será apoyar al individuo para evitarle quedar bloqueado ante una nueva situación. Este proceso de desarrollo se entiende desde las diversas teorías sobre el desarrollo.

En definitiva, esta concepción del desarrollo humano tiene una consecuencia inmediata: el desarrollo de las capacidades, habilidades y potencialidades del sujeto (Kohlberg y Meyer, 1972), y en ese progreso, el propio sujeto, ayudado por los mediadores sociales –los educadores y compañeros –, tiene un papel fundamental. La Orientación fundada en el principio de prevención es una pieza clave en la activación de ese desarrollo.

1.3.3. Principio de intervención social

Este principio, basado en el enfoque sistémico-ecológico de las Ciencias Humanas, pone de manifiesto la importancia que tiene para la Orientación tener presente el contexto socioeducativo en el que, por una parte, se desarrollan los individuos y, por otra, se produce inevitablemente la intervención psicopedagógica.

Mediante el principio de intervención social, la atención, centrada en el alumno como sujeto al que hay que dotar de competencias para afrontar su propio proceso de

realización personal, se desplaza hacia el contexto social como factor referencial determinante de la conducta humana. Conocer los diferentes contextos en los que el individuo se halla inserto, escolares o no escolares y materiales o humanos, para eliminar obstáculos y desarrollar condiciones que favorezcan el desarrollo de los individuos, es un aspecto fundamental en todo el proceso de intervención.

Las experiencias de las personas, esas que promueven o no el desarrollo, no ocurren en el vacío, sino en un contexto determinado. Si consideramos la conducta de un sujeto a lo largo del tiempo, a través de los grupos en que se desenvuelve, las situaciones y las experiencias vividas- y también de las que no ha tenido oportunidad de vivir-, comprenderemos mejor su situación, y tal comprensión clarificará el para qué, el cómo, y el cuándo de la intervención psicopedagógica.

A criterio de Rodríguez Espinar y otros, asumir en Orientación el principio de intervención social supone que:

- *La actividad orientadora debe estar dirigida a la modificación de aspectos concretos del marco educativo y del contexto social. No pueden admitirse las posturas pasivas de aquellos orientadores que siempre encuentran argumentos para no intervenir sobre una serie de problemas simplemente porque dicen no ser de su competencia.*
- *El orientador debe concienciar al orientado de la existencia de factores ambientales que obstaculizan el logro de sus objetivos personales, para generar en los mismos una actitud activa para cambiar dichos factores.*
(Rodríguez Espinar y otros, 1993, 41)

La consideración de estos tres principios de forma conjunta, están fundamentando la concepción moderna de la Orientación e intervención psicopedagógica.

1.4 Funciones del Orientador

Las funciones de la Orientación se derivan como consecuencia lógica de todo cuanto se ha dicho sobre su actual concepción y los principios que la fundamentan. Resulta difícil, como ha señalado Lázaro (1978), hacer una enumeración exhaustiva de las mismas, pues esto resultaría una tarea inacabable. Esta es, sin dudas, una cuestión compleja,

atendiendo a dos elementos fundamentales: primero, no existe consenso entre todos los autores acerca del concepto de “función”, lo que hace que se encuentren categorizadas como funciones; objetivos, tareas o actividades del orientador; en segundo lugar, la literatura especializada respecto a este tema expone una gran cantidad de funciones que responden al “deber ser” de la intervención psicopedagógica, más que a lo que esta “es” en la práctica. Por lo que mencionaremos solo algunas clasificaciones de estas funciones expuestas por los principales autores que trabajan tal cuestión.

Una forma ya tradicional, y aún vigente de análisis de estas funciones, es la que proponen Morrill, Oetting y Hurst (1974); denominado "El cubo de 36 caras" (ver figura # 1.1), en el que se recogen todas las posibles situaciones de intervención orientadora. Este modelo combina tres dimensiones o categorías manejadas por estos autores para definir una función de intervención: Destinatario/s de la intervención, Propósito o finalidad y Método. Este modelo conceptual se representa mediante un cubo en el que, de forma tridimensional, se representan las dimensiones de la función orientadora.

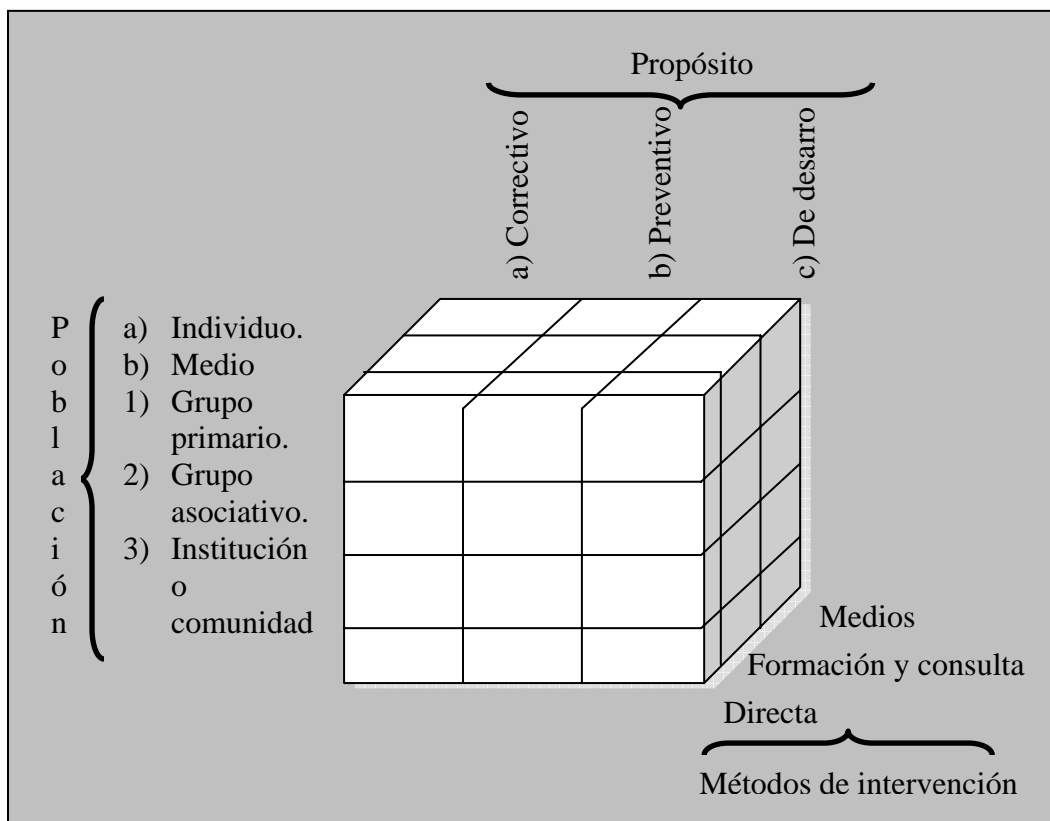


FIGURA # 1.1 MATRIZ TRIDIMENSIONAL. FUENTE: MORRILL, OETTING Y HURST (1974)

Como puede observarse en la figura # 1.1, este modelo genera 36 posibles intervenciones como resultado de combinar las 3 dimensiones o categorías manejadas por estos autores para definir una función de intervención, a saber:

a) Destinatario/s de la intervención:

- Individuo.
- Grupo primario.
- Grupo asociativo.
- Comunidad o instituciones.

b) Propósito o finalidad:

- Correctiva.
- Preventiva.
- De desarrollo.

c) Método:

- Intervención directa.
- Intervención indirecta: consulta o formación.
- Utilización de medios tecnológicos.

A partir de este modelo Drapela (1983), define otro modelo tridimensional que parte de 3 funciones básicas de la Orientación: el asesoramiento, la consulta y la supervisión; le asigna además tres dimensiones básicas: Destinatarios de la intervención, Problemática o temas en los que se interviene, Estrategias de intervención. Con este modelo se obtienen entonces 48 casillas referidas a funciones específicas de consulta y supervisión.

Estos dos modelos tuvieron su valor, en tanto intentaron sistematizar las funciones, pero resultaron aún insuficientes.

Otros autores ofrecen diversas clasificaciones de las funciones de la Orientación que resultan interesantes para ser analizadas, por lo que se exponen de forma sintética en el cuadro # 1.3 que aparece a continuación.

AUTOR	FUNCIONES DE LA ORIENTACIÓN
Parsons (1909)	Diagnóstico, pronóstico y asesoramiento.
Morrill, Oetting y Hurst (1974)	Corrección, prevención y de desarrollo.
Nerici (1976)	Planificación, organización, atención general, atención individual, consejo y relación.
Zaccaría y Bopp (1981)	Información académica, vocacional, personal y social; evaluación y diagnóstico.
Repetto (1984)	Diagnóstico, información, consejo, colocación y ayuda económica, evaluación e investigación.
Iturbe y Del Carmen (1990)	Colaboración, asesoramiento, evaluación e información.
Bisquerra (1992)	Organización y planificación, diagnóstico psicopedagógico, diseño y elaboración de programas de intervención, consulta, evaluación e investigación.
Rodríguez Espinar y otros (1993)	Aceptando en principio las funciones que se derivan del Modelo de Morrill, añade la función de evaluación del programa de intervención.
A. Lázaro (1993)	Formación intelectual y la formación afectivo-social.
Álvarez Rojo (1994)	Información, diagnóstico-evaluación, prevención, terapéutica, de apoyo y formación.
Riart Vendrell (1996)	Consejo, consulta, coordinación, diagnóstico, evaluación, formación, información, investigación, mediación, detección y análisis de necesidades, organización y programación.

CUADRO # 1.3 FUNCIONES DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA.

Analizando las distintas posiciones ofrecidas por los diferentes autores en relación con las funciones de la Orientación, es posible darse cuenta de que todos coinciden en la importancia de una serie de funciones: diagnóstica, de información, de organización y planificación de la intervención orientadora, de consulta, de consejo, evaluación e investigación.

1.5 Modelos de orientación

Los modelos de intervención psicopedagógica en orientación han ido configurándose a lo largo de la evolución de la Orientación y han sido a la vez, el producto y el marco de las distintas conceptualizaciones que de ella se han articulado.

Sería importante comenzar por analizar brevemente el concepto de modelo; en la literatura científica y profesional es posible encontrar distintas definiciones de “modelo”, pues no se trata de una categoría bien definida, ni de un término no unívoco. En general, puede decirse que los modelos son considerados construcciones a medio camino entre la teoría y la realidad. (Vélaz de Medrano, 1998)

No es objetivo de la tesis hacer un análisis exhaustivo de este término, solo apuntar que su definición dependerá de la concepción que sobre la teoría se tenga; o sea si se considera la distancia entre la teoría y los hechos como un continuo, el concepto de modelo será de un tipo; sin embargo quienes aproximan más el modelo a la teoría lo definen de otra forma.

Ahora bien, en el marco de la orientación educativa se pueden encontrar algunas definiciones específicas de modelo; por ejemplo:

- Para Álvarez y Bisquerra (1997, p. 23), los modelos de Orientación son *“una representación que refleja el diseño, la estructura y los componentes esenciales de un proceso de intervención”*.
- Para Rodríguez Espinar y otros (1993, p 155), un modelo es *“la representación de la realidad sobre la que hay que intervenir, y que va a influir en los propósitos, los métodos y los agentes de dicha intervención”*.
- Para Bisquerra (1992, p.177), los modelos son *“estrategias fundamentadas que sirven de guía en el desarrollo del proceso de orientación en su conjunto (planificación, puesta en práctica y evaluación) o en algunas de sus fases.....”*.

Todas estas definiciones ofrecen la idea de que, en Orientación, los modelos sirven de guía para la acción y que su función consiste en proponer líneas de actuación práctica, atribuyéndoles un carácter normativo. También es de destacar su “carácter instrumental”, pues son concebidos como representaciones, sistemas o estructuras simplificadas e intuitivas de la realidad para poder contrastar teorías o describir e interpretar los hechos.

En el caso de la orientación psicopedagógica, la utilidad de los modelos estriba en servir como marco de referencia para la investigación y la intervención sin necesidad de recurrir directamente a las teorías más complejas en las que se enmarcan.

Teniendo en cuenta todos estos elementos resulta entonces necesario conocer, no solo los modelos de intervención disponibles, sino también el marco teórico en el que se inscribe cada uno.

Se recogen en la literatura científica diferentes clasificaciones de modelos de orientación educativa, los cuales se diferencian teniendo en cuenta los criterios utilizados; como por ejemplo: el carácter teórico, el tipo de intervención, el tipo de organización o institución, o bien el enfoque psicológico, la concepción de la enseñanza y del aprendizaje, las finalidades de la orientación, el ámbito de la orientación, la relación profesional y grado de dependencia entre orientador y orientado/s, etc.

Pero tampoco constituye interés de este trabajo hacer referencia con detenimiento a estas diferentes clasificaciones, sino que más bien tomaremos la clasificación de modelos comprensivos formulada inicialmente por Rodríguez Espinar (1993) y refrendada posteriormente por diversos autores por considerar la que más se adecua a la concepción que comparte esta investigación.

Esta tipología de modelos comprensivos, aunque los clasifica en seis diferentes: de Consejo, de Servicio, de Programas, de Servicios actuando por programas, de Consulta y Tecnológico; no son excluyentes en la práctica orientadora.

1.5.1 Modelo de Counseling o de Consejo

En 1931 Proctor, Benefield y Warnn introdujeron el término *Counseling* al publicar en esa fecha el *Workbook in Vocations*, para referirse al proceso psicopedagógico encaminado a ayudar al sujeto en la comprensión adecuada de la información vocacional en relación con sus propias aptitudes, intereses y expectativas (Aubrey, 1982); hasta entonces solo se había utilizado el término *Guidance* para referirse a la Orientación. La sustitución del enfoque general de la Orientación (*Guidance*) por el enfoque de consejo o asesoramiento (*Counseling*), parece haber respondido a un deseo de mayor especialización y eficacia por parte de los orientadores. (Rodríguez Moreno en Vélaz de Medrano, 1998). Por lo demás, en el desarrollo de este modelo influyó enormemente el crecimiento de las teorías de la personalidad y de la salud mental durante los últimos cincuenta años.

Desde una perspectiva histórica, las definiciones del modelo de Counseling han sido variadas, por lo que nos parece más importante apuntar los rasgos más definatorios del modelo de Counseling sintetizados por Vélaz de Medrano (1998) y que son los siguientes:

- Presupuestos muy ligados a las teorías psicodinámicas de la personalidad y de la salud mental.
- Intervención directa e individualizada sobre el sujeto (el orientador dirige y realiza la intervención, pasando el tutor a un segundo plano). Relación personal diádica (orientador- orientado).
- Carácter eminentemente terapéutico y con función remedial (destinada a satisfacer las necesidades del sujeto, a remediar sus problemas o a corregir sus desajustes).
- Su eficacia descansa en la calidad de la relación orientadora y, sobre todo, en las características y conocimientos del orientador (empatía y manejo de la interacción verbal durante la entrevista).

En resumen, podría decirse que existen, al menos, dos razones fundamentales para considerar inadecuado este modelo en el contexto educativo y social: Primero, porque

impediría el objetivo principal de la intervención, la extensión de los beneficios de la Orientación a todos o la mayoría de los sujetos y a lo largo de toda su trayectoria personal, académica y profesional, y en segundo lugar, porque genera entre el profesorado una actitud pasiva con respecto a la función orientadora que se reservaría al “especialista”.

1.5.2 Modelo de servicios

Este modelo, generalmente vinculado a las instituciones públicas, se caracteriza por una oferta muy diversa de “servicios o prestaciones” que existen en la mayoría de los campos profesionales y cuya finalidad es atender a las disfunciones, carencias o necesidades que demanda por iniciativa propia la población (Álvarez Rojo, 1994)

En el campo de la Orientación, el modelo de Servicios se caracteriza por la intervención directa de un equipo o servicio sectorial especializado sobre un grupo reducido de sujetos y se le han señalado como rasgos principales:

- Carácter público y social.
- Intervención directa.
- Centrado en las necesidades de los alumnos con dificultades y en situación de riesgo (carácter terapéutico y de resolución de problemas)
- Actúan sobre el problema y no sobre el contexto que lo genera.
- Suele estar ubicado fuera de los centros educativos.
- Su implantación es zonal y sectorial.
- Actúan por funciones, más que por objetivos.

Las limitaciones fundamentales que se le señalan a este modelo son: poco conocimiento y conexión con la institución escolar, descontextualización de los problemas y de sus propias intervenciones, enfoque básicamente remedial y terapéutico, disponen de poco tiempo para asesorar y formar al profesor- tutor, su horario no les permite afrontar el trabajo con los padres y con la comunidad y la relación entre los profesionales es poco profunda.

1.5.3 Modelo de Consulta y de Formación

En los años ochenta y noventa, la consulta adquirió un gran protagonismo a nivel socioprofesional, lo cual lo demostró la proliferación de “consulting” de todo tipo creados en diferentes campos del saber (informática, abogacía, en el campo de la empresa, etc)

“El rasgo diferencial más importante del modelo de Consulta es la intervención indirecta, ya sea individual o grupal, que puede producirse con función tanto remedial, como preventiva y/o de desarrollo”. (Rodríguez Espinar y otros, 1993, 168).

Uno de los objetivos principales de este modelo es capacitar al profesorado y a los tutores para que sean auténticos agentes de la intervención orientadora, por lo que la formación es una de sus funciones más importantes (Morrill y otros, 1974)

Desde la aparición de este modelo, se han realizado diversas conceptualizaciones de la Consulta, pero no es objetivo detenernos en su análisis. Lo que sí resulta importante es apuntar que a partir de este modelo la función del orientador va a adquirir nuevas dimensiones como:

- a) Consultor–formador de profesores y tutores: desde una relación de igualdad profesional en cuanto a estatus y dentro de un estilo de colaboración, el orientador ha de contribuir a la capacitación del profesorado para que pueda implicarse en la intervención tutorial y orientadora por programas.
- b) Consultor-formador de padres: que pueden demandar o necesitar en algún momento el asesoramiento del orientador para desempeñar el papel de educadores de sus hijos en un sistema educativo y un mundo laboral de relaciones y alternativas intrincadas, y en una sociedad cambiante, plural y no exenta de riesgo para los jóvenes.
- c) Consultor en la propia organización educativa y en la comunidad: los Equipos sectoriales y el entorno comunitario del centro pueden y deben contribuir en gran medida al éxito de la acción orientadora, por lo que el orientador ha de conectar los distintos servicios, aportando a su vez conocimientos especializados.

Finalmente, consideramos como elemento más significativo de este modelo el papel del orientador como “agente de cambio” y como protagonista en la formación de los tutores y agentes educativos.

1.5.4 Modelo de Servicio actuando por Programas

Los aportes más significativos relacionados con este modelo definen que el mismo:

“se caracteriza porque en él, el orientador se configura como un asesor de los procesos de intervención educativa, en lugar de ser un técnico externo”.
(Vélaz de Medrano, 1998, 141)

A este modelo suelen señalárseles además otros rasgos como:

- Se tiene en cuenta un análisis del contexto y de sus necesidades.
- Los objetivos se estructuran a lo largo de un continuum.
- Planteamiento preventivo y de desarrollo.
- Distintas unidades de intervención: grupo-clase, centro y sector.
- Los orientadores están integrados en un servicio (interno o externo), pero intervienen por programas.
- Las funciones son de apoyo, formación y dinamización de los tutores y de la acción tutorial.
- La intervención puede ser directa (que corresponde más al tutor), pero sobre todo, indirecta.
- Se trabaja en un contexto de colaboración.

Dicho modelo es el que ha sido adoptado luego de la reforma del sistema educativo español. El mismo sostiene una concepción de la Orientación como proceso y una estructura en tres niveles:

- *Tutoría (destinada al grupo-clase y a la atención personalizada cuando es requerida). Este sería el componente básico de una actividad docente que asegurara una educación integral y personalizada.*
- *Departamento de Orientación (centro escolar). Este habría de actuar como el gran dinamizador de las estructuras del centro, interviniendo en la elaboración del Proyecto Educativo y Curricular para favorecer los elementos personalizadores del currículo.*
- *Equipo psicopedagógico de apoyo (sector educativo). Deberían organizar, priorizar y secuenciar sus funciones a partir de programas basados en las necesidades detectadas dentro de la comunidad a la que sirven, lo que exigiría partir de un diagnóstico racional de las necesidades, una planificación y desarrollo de acuerdo con las mismas y una evaluación de resultados (Murillo, 1997, 292)*

Ciertamente, este modelo reúne las ventajas de dos modelos (Programas y Servicios), pero trata de eliminar los inconvenientes que tiene cada uno por separado, siendo el modelo que puede crear las condiciones para la auténtica integración de la Orientación en los procesos educativos generales.

1.5.5 Modelo de intervención por Programas

Aunque este modelo será analizado con profundidad en el capítulo III, abordaremos ahora algunos de sus elementos más distintivos.

“Sus raíces están ligadas a las limitaciones observadas en los modelos que le precedieron en el tiempo- el Counseling y el modelo de Servicios -, y a la necesidad de dar respuesta a las exigencias de la extensión de la Orientación a todos los alumnos, con la consiguiente integración de la intervención orientadora en el contexto escolar. Por ello, los inicios del modelo de orientación por programas se sitúan a comienzos de los años setenta, especialmente los Estados Unidos, donde la intervención por programas integrados y comprensivos tiene una gran tradición”. (Vélaz de Medrano, 1998, 136)

Al igual que el modelo de Servicios, este modelo se orienta a la intervención directa grupal, pero en este caso dirigida a grupos más amplios de sujetos y con planteamiento más acorde con el concepto moderno de Orientación, pues

“sólo a través de la elaboración de programas es posible dar cabida a los principios de prevención, desarrollo e intervención social, así como al carácter educativo de la Orientación” (Rodríguez Espinar y otros, 1993, 16).

Los rasgos más significativos que suelen atribuírsele a este modelo se relacionan con:

- Intervención directa del orientador (aunque pueden y deben participar otros agentes).
- Dirigida a grupos amplios de sujetos (la orientación como derecho de todos).
- Intervención programada de manera intencional, sistemática y contextualizada, destinada a satisfacer necesidades generales previamente identificadas.
- La evaluación es una actividad que acompaña la intervención desde sus inicios.

Existe bastante unanimidad con respecto a que el modelo de intervención por programas es preferible al de servicios, porque las funciones no deben determinarse a priori, sino que han de ser consecuencia de un proceso intencional, sistemático y fundamentado que supone toda intervención programada.

1.6 Destinatarios, Propósitos de orientación

Tradicionalmente se ha asumido que la función orientadora en el marco educativo tiene un único destinatario: el alumno, considerado en su perspectiva individual; en la actualidad se admiten otros destinatarios como son el grupo primario, el asociativo y la institución o comunidad.

Según Rodríguez Espinar (1993), la importancia de la intervención sobre los grupos primarios (familia, amigos, clase) radica en el hecho de constituir las unidades básicas de la organización social y ser los que ejercen la mayor influencia en el individuo. Las intervenciones en grupos primarios se dirigen a facilitar la comunicación e interacción entre sus miembros, sus sistemas de relación, apoyo, etc.

Así mismo, la intervención en el grupo asociativo y en las instituciones o comunidades se basa en la potencial influencia que estos grupos tienen en la determinación de metas y objetivos de carácter personal y grupal.

La intervención orientadora cuando se realiza en grupos puede ser directa o indirecta. Así, y dentro de la modalidad de intervención directa podemos diferenciar la intervención sobre un grupo reducido de sujetos con dificultades (Modelo de servicios), la intervención sobre todo un grupo con un planteamiento más de tipo preventivo y de desarrollo (modelo de programas) y la intervención basada en una estructura de servicios, pero actuando por programas.

Dentro de la modalidad de intervención indirecta en grupo, destaca el modelo de consulta. Este tipo de intervención se entiende como un trabajo del orientador con otros agentes educativos (familia, profesores,..) en un plano de igualdad con el fin de planificar el plan de acción para el logro de unos objetivos que afectan a un tercero.

Relacionado con el propósito de la orientación varios autores coinciden en plantear que la misma tiene tres intenciones fundamentales: 1) El remediar algún problema que ya ha ocurrido; esta es, a criterio de muchos, la función más difícil e ingrata, 2) El de prevenir mediante un intento sistemático de evitar los problemas antes de que ocurran, 3) El de desarrollar mediante una planificación de la intervención.

A modo de resumen de este capítulo podría decirse que la orientación educativa desde sus orígenes ha sido abordada desde diferentes perspectivas, determinadas estas por los distintos movimientos teóricos y sociales que le han servido de base.

Es importante reconocer además, que hasta los años setenta se concebía la orientación como una actividad de intervención individual y directa según un modelo clínico; a este propio modelo se le daba además, una importancia crucial al diagnóstico de las capacidades del sujeto, generalmente con el fin de adaptarlo a la situación o a las demandas de la educación o de la profesión. La intervención se limitaba a los contextos institucionales educativos, quedando olvidada – o en segundo plano- la intervención en

el contexto social o comunitario, en contextos educativos no formales y en las organizaciones.

A partir de estos años se comienza a articular una concepción moderna de la Orientación, en la que empiezan a definirse los principios y las funciones que la sustentan, comienzan a surgir una serie de movimientos como la orientación para el desarrollo y la educación para la carrera; la atención individualizada empieza a cambiarse por la atención a los grupos. Así, las técnicas grupales bajo la denominación de **group counseling** obtienen un reconocimiento oficial.

Relacionado con el concepto de orientación, aunque en la literatura se describen varios conceptos y sus diferencias estriban más bien en su grado de concreción; esta investigación asume un concepto de orientación holística que comprenda todas las facetas de la persona y en el que orientar significa capacitar a las personas para la valoración de los determinantes personales y sociales que pueden influir en su toma de decisiones.

Finalmente, valorados todos estos elementos, es oportuno analizar la orientación en el contexto universitario.

CAPÍTULO II LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

Desde hace ya algún tiempo en el ámbito mundial viene hablándose de la necesidad de elevar la excelencia y calidad de los sistemas educativos, particularmente de las Universidades; relacionado con esto se han realizado estudios acerca de los elementos que se han demostrado determinantes en la calidad de la Educación Superior y se ha planteado muy acertadamente como uno de ellos a la orientación.

Partiendo de considerar este y otros elementos, es que se dedica este segundo capítulo del trabajo a analizar la problemática de la orientación educativa en el contexto propiamente universitario. Para realizar este análisis se parte de particularizar las características fundamentales del ámbito universitario actual y sus implicaciones para el campo de la orientación, considerando los cambios sociales y en la sociedad del conocimiento que se acontecen. En un segundo momento son valoradas las particularidades que tiene la cuestión de la orientación en el mundo y en Cuba y, finalmente, se dedica un apartado al análisis de la tutoría como concreción de la orientación.

2.1 Orientación en la Universidad

Para entender el papel que juega o ha de jugar la orientación en la universidad es necesario considerar el contexto histórico, social y económico donde se desenvuelven las instituciones de Educación Superior; así como el desarrollo desigual que la orientación ha tenido en las diferentes universidades.

2.1.1 El contexto universitario actual

Los tiempos actuales en los que se vive están caracterizados porque la sociedad se transforma vertiginosamente y estos cambios afectan de forma general a todos los países del mundo; a unos más que a otros; a unos de forma más directa y a otros de forma más

indirecta, pero sin lugar a dudas, estos repercuten en todo el planeta. En nuestro contexto actual los cambios que se suceden provocan transformaciones que en otras épocas exigieron casi siglos para conseguirse.

Según Alvaro Marchesi,

“Tal vez la característica más común en todos los países sea sus desigualdades. Por ello, no es sencillo realizar propuestas generalizables. Lo que para unos es posible alcanzarlo pronto, para otros es todavía una quimera”. (Marchesi, A. 2001, 1)

Sin lugar a dudas; el panorama actual se caracteriza por la interdependencia y, en consecuencia, por la ausencia de autonomía de los países para adoptar decisiones propias en relación con otras épocas históricas, además de un incremento imparable de la información y de las comunicaciones, competitividad económica, mayor movilidad y exigencia en el mundo laboral, nuevas formas de organización familiar y de establecer las relaciones interpersonales.

Otro elemento que caracteriza los tiempos actuales que ya ha sido mencionado con antelación, pero que por su importancia resulta oportuno tratar aparte, es lo relacionado con la diferencia que marca entre países el acceso a Internet; este se ha convertido ya en una poderosa causa de desigualdad. Aquellas personas con mayores recursos y que pueden acceder con facilidad a la Internet tienen mayores posibilidades de recibir información, de ampliar su cultura y de estar más preparados para adaptarse a la nueva sociedad del conocimiento. Por el contrario, aquellas personas con menores recursos y formación tendrán muchas más dificultades para acceder a las redes informáticas y se verán desplazadas y marginadas en la sociedad mundial.

Es evidente que todos estos cambios están produciendo una profunda presión sobre los sistemas educativos y están modificando las concepciones sobre la calidad de la enseñanza, la igualdad, el funcionamiento de las escuelas, sus relaciones con otras instituciones y actores y el papel de los profesores en esta sociedad.

Pasamos a analizar más detalladamente cómo estos cambios afectan, a criterio de este trabajo, los cuatro elementos fundamentales del sistema educativo: los estudiantes, los profesores, los contenidos o saberes que se enseñan y los centros educativos.

Con relación a los estudiantes, estos cambios están incidiendo en bajos índices de motivación académica y en un abandono académico prematuro, lo que provoca que no todos accedan a la educación de igual forma y que además no todos permanezcan en ella el tiempo mínimo requerido.

En cuanto a los profesores, sobre los que se concentran las mayores exigencias en la educación, puede decirse que estos cambios sociales han provocado modificaciones en sus roles y funciones, pero no en los esquemas de organización de su trabajo. O sea, es evidente que estos cambios requieren que el profesor enseñe en la actualidad utilizando el diálogo y participación del alumno, que utilice la orientación y tutoría, que colabore en la gestión de la universidad, que trabaje en equipo con los compañeros y que programe actividades en el aula capaces de suscitar el interés y el esfuerzo de los alumnos. Los profesores deben enfrentarse a una enseñanza cambiante, que trasciende los límites de su aula y en la que un número significativo de alumnos no manifiestan interés suficiente por aprender.

Relacionado con los conocimientos o saberes que se enseñan, algunos autores como Carlos Marcelo (1994), están haciendo un llamado para que los ciudadanos y profesionales sean capaces de autoanalizar constantemente sus competencias, apuntando la necesidad de desarrollar una mentalidad de constante formación y aprendizaje

En la actualidad el saber es cada vez más inabarcable y como señalan Carles Monereo y Juan Ignacio Pozo

“Las facilidades de comunicación y distribución del saber en nuestra sociedad global, unidas a la multiplicación de los centros de producción del conocimiento, hacen muy difícil la selección de los conocimientos relevantes incluso en un ámbito de investigación específico. Cada vez es más complicado saber qué es lo que hay saber en una materia, conocer lo que hay que conocer, por lo que la selección de contenidos que constituyen el currículo de las diferentes materias, e incluso la misma selección de esas materias, está sujeta a crecientes incertidumbres. Aunque cada uno de nosotros, en cada una de nuestras materias, presentemos los contenidos

como saberes imprescindibles en la formación de nuestros alumnos, cada vez nos resulta más difícil encontrar criterios que justifiquen esas decisiones”. (C. Monereo y J. I. Pozo, 2003, 6)

Según criterios de estos propios autores, existe una tendencia a la especialización y fragmentación de los saberes, que cada vez se vuelven más locales, más específicos, y por tanto, más difíciles de conectar e integrar con otros saberes. Sin lugar a dudas, y muy relacionado con esto, nuestros tiempos imponen aceptar el carácter relativo del conocimiento, ser capaces de vivir en la incertidumbre, sobre todo, para aquellos que son los encargados de gestionar el conocimiento.

Los últimos años se han caracterizado además, por grandes transformaciones en los planes de estudio de las universidades a escala mundial, que no se han visto acompañados en todos los casos de cambios en los planes de actuación que impliquen mejoras significativas, sobre todo, respecto al papel de los profesores.

Finalmente, en relación con los centros educativos, muchas veces se les exige más y mejor educación, pero la sociedad y los gobiernos de forma general no son conscientes de las enormes dificultades que entraña la consecución de estos objetivos, ni apoyan el desarrollo de las nuevas condiciones que es necesario crear para lograrlos.

En correspondencia con todos estos cambios, cada día son impuestos nuevos desafíos a la universidad, relacionados fundamentalmente, con lograr cada vez más una formación centrada en el estudiante, teniendo en cuenta sobre todo, qué habilidades o competencias deberán poseer nuestros universitarios para dar respuesta acertada a todos estos cambios; otro reto importante en la actualidad lo constituye la visión de una relación nueva con el estudiante, en donde el enseñar y el aprender son una aventura compartida, porque profesores y estudiantes deben compartir un conocimiento que, no pudiendo ser totalmente abarcable, sí debía ser totalmente significativo para ambos. Un último elemento que podría ser considerado es el relacionado con que el trabajo en la universidad apunta cada vez más a la formación de personas capaces de adaptarse a nuevos procesos y tecnologías y con una actitud hacia la educación a lo largo de la vida.

2.1.2 La Orientación Educativa para la Universidad

Según la literatura revisada respecto al tema de la orientación universitaria, su evolución no responde a un proceso lineal, en el que nuevas ideas y acciones hayan ido reemplazando viejos presupuestos teóricos y determinados tipos de actividades; por el contrario, diferentes concepciones sobre lo que debía ser la orientación universitaria han coexistido en el tiempo y aún hoy mantienen su vigencia.

Desde el punto de vista teórico y conceptual el desarrollo que ha alcanzado la orientación universitaria ha sido mucho más importante que el alcanzado en relación a su práctica. Diferentes autores coinciden en plantear que la orientación en el contexto de la universidad ha de ser un proceso de carácter formativo que se ha de desarrollar a lo largo del ciclo vital de cada persona. La orientación es considerada como un proceso de ayuda dirigido a todas las personas en período de formación, y esta ayuda debe tener como objetivo, tanto prevenir posibles dificultades, como posibilitar el máximo desarrollo personal y académico del estudiante.

La Orientación universitaria se ha definido desde el Forum Europeo de Orientación Académica como

“un proceso educativo, dirigido a que los jóvenes adquieran una conciencia hermenéutica, capaz de afrontar una gran cantidad de inputs informativos, para elaborar sus propios proyectos de vida personal y profesional, específicos con respecto a sus propias vivencias y contrastadas con las demandas sociales”. (Echevarría, 1997, 16)

Este propio autor, analizando los objetivos que deben ser enunciados a la orientación señala que esta debe dar la posibilidad de dotar a las personas de las competencias necesarias para poder identificar, elegir y reconducir alternativas formativas y profesionales de acuerdo con sus preferencias, sus capacidades y su trayectoria vital en contraste con las que ofrece su entorno académico y laboral. (Echevarría, 1997)

Desde esta perspectiva, la orientación universitaria es un componente esencial del proceso educativo universitario y no debe ser concebida como una actividad periférica, adicional o suplementaria de la formación. En este sentido, la orientación, igual que la enseñanza de diferentes disciplinas ha de ser considerada como parte de la función docente y todo profesor, en algún sentido, ha de considerarse orientador; ya que la función educativa engloba una dimensión docente y una dimensión orientadora. La dimensión docente lleva implícita la ayuda en el proceso de aprendizaje del estudiante, y es la dimensión más claramente reconocida y percibida por todo el profesorado. La dimensión orientadora es la que ha de contribuir al desarrollo del área social, emocional y afectiva del estudiante. Pero esta dimensión no consta de manera explícita en la planificación educativa; a la práctica se considera dentro de la dimensión docente, cuestión esta que hace que para algunos autores ambas dimensiones sean inseparables y que no se puedan dar la una sin la otra.

Rodríguez Espinar (1997) defiende que esta concepción de la orientación, como función de la educación total, ha de ser también adoptada en el contexto universitario y que son los profesores los que han de asumir la orientación como parte de la acción del docente en la universidad. Defiende una orientación como el componente integral de la tarea que desarrolla la institución universitaria, y con la cual toda la institución ha de estar comprometida. Según este autor la orientación universitaria debe trasladar también al ámbito educativo superior aquello que es propio de la orientación en general, (proceso de ayuda, individualizado, desarrollo integral de la persona, realización personal, etc), pero teniendo en cuenta las características propias de cada nivel educativo, así como las características particulares de los estudiantes de cada nivel.

La finalidad de la orientación es favorecer el máximo desarrollo del estudiante, pero en el ámbito universitario es necesario incrementar y priorizar la atención, la ayuda al desarrollo académico e intelectual del estudiante, y a la mejora de los ambientes de aprendizaje y del mismo proceso educativo en general, de esta manera es posible el diálogo entre orientación y docencia.

En este sentido se pronuncia Caple (1996), cuando comenta que el aprendizaje del estudiante universitario ha de ser el centro de atención y el lugar de encuentro entre la

orientación y la acción docente de los profesores. La orientación ha de ser un referente para la mejora de los aprendizajes dejando de ser considerada como una tarea al margen de la tarea educativa. Esto supone, entre otras consecuencias, un cambio en el concepto tradicional de orientación, que dejará de estar ligado a un enfoque remediador y puntual para pasar a conceptualizarse como un proceso de ayuda llevado a cabo por toda institución universitaria. En este sentido se espera que los profesores y toda la comunidad universitaria integren la instrucción y el proceso de orientación.

Relacionado con esto Reyes Carretero (2002) resume que la orientación, según sus consideraciones es:

- ✓ *Una parte integrante del proceso educativo.*
- ✓ *Para todos los estudiantes, no solo para aquellos que experimentan algún tipo de dificultad.*
- ✓ *Un esfuerzo organizado entre todos los agentes de la institución universitaria.*
- ✓ *Una actividad de carácter global y compartida.*
- ✓ *Crea las condiciones para la mejora del aprendizaje y el desenvolvimiento personal de los estudiantes. (Reyes Carretero, 2002, ----)*

En el informe Delors (1996) se definen tres tipos de orientación:

- La orientación personal. (aprender a ser y a convivir)
- La orientación profesional. (aprender a trabajar y a decidirse)
- La orientación académica (aprender a aprender)

Estas tres dimensiones quedan reflejadas en los objetivos generales de la actividad orientadora. (Ver figura # 2.1)

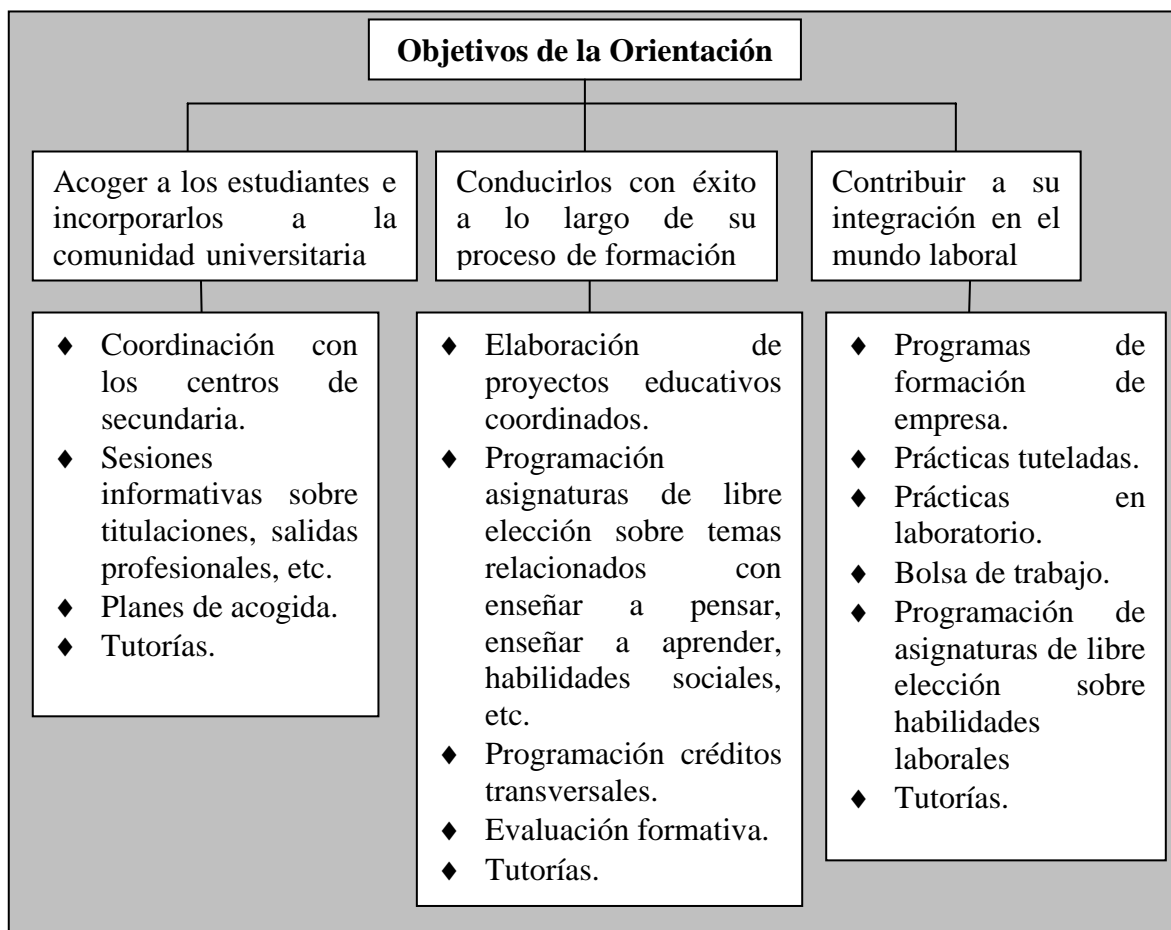


FIGURA # 2.1 OBJETIVOS DE LA ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA. FUENTE: REYES CARRETERO (2002)

Relacionado con los ámbitos y las funciones que debe desarrollar la orientación universitaria, Álvarez (2000); Echevarría, López y Oliveros (1999) y Figuera y Gallego (1997) destacan las finalidades siguientes:

- a) Facilitar y activar el desarrollo de los estudiantes: ayudándoles a iniciar los estudios, a tomar decisiones y a construir un itinerario formativo que se corresponda también con sus intereses, valores y aspiraciones, favorecer la elaboración de proyectos profesionales mientras están realizando estudios universitarios y facilitar la construcción de itinerarios formativos y de inserción profesional.
- b) Orientar el aprendizaje, el desarrollo de habilidades, actitudes y estrategias de estudio que faciliten la construcción del aprendizaje y su transferencia a situaciones

diversas. Así, esta finalidad incluiría la ayuda a los alumnos para que se puedan adaptar académicamente a las exigencias de la vida universitaria.

- c) Orientar en el aspecto personal ayudando al estudiante en su proceso de adaptación a la vida universitaria. Por una parte este aspecto destacaría el papel de acompañamiento personal que pueden ejercer tanto el servicio especializado como el mismo profesor. De esta manera es considerado más importante el desarrollo de la función tutorial del profesor, no como una especie de resolución de dudas, sino como un elemento de personalización del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, también es considerado muy importante desde la orientación personal la participación de los estudiantes en la vida universitaria.

De forma general el objetivo de la orientación se centra en el estudiante, aunque algunos autores hacen referencia también a la actuación o papel del profesor. En este sentido; Álvarez, García, Gil y Romero (2000) abogan por un modelo de intervención que llaman “comprensión”, en el cual se combinan la actuación de los servicios de orientación especializados y el funcionamiento de un sistema tutorial llevado a cabo por los mismos docentes. De acuerdo con este modelo los servicios de orientación podrían ejercer las acciones siguientes:

- Planificación y coordinación de un sistema integral de orientación.
- Orientación, formación y apoyo al profesorado en el ejercicio de su función tutorial.
- Diseño, desarrollo y evaluación de programas de orientación sobre aspectos que requieren una actuación especial y dirigida a una población con necesidades específicas.
- Diseño de materiales de orientación autoaplicables de uso en las tutorías.
- Atención personalizada a estudiantes.
- Observación y valoración de las necesidades de orientación en la universidad y de las condiciones y situaciones del mercado del trabajo.

- Coordinación con otros profesionales que puedan ofrecer soporte, ayudar en las necesidades puntuales.
- Evaluación del sistema integral de orientación.
- Asesoramiento al profesorado.
- Investigación básica y aplicada sobre temas de orientación universitaria.

Como se ha analizado, las cuestiones referidas a aspectos de tipo conceptual sobre la orientación universitaria han tenido en los últimos tiempos cierto desarrollo, aunque aún falta mucho por hacer, sobre todo, en el sentido de operativizar ofertas tangibles de apoyo a los profesores y estudiantes. El apoyo a los profesores respecto a los problemas que experimentan para hacer efectiva la docencia, y apoyo o ayuda a los estudiantes para que puedan hacer de su aprendizaje algo significativo y rentable, lo cual está en la base de la calidad en las universidades y que en un futuro serán un referente capaz de guiar las políticas universitarias.

2.2 Caracterización de la Orientación Educativa Universitaria en el contexto mundial y en Cuba

Los modelos organizativos y las funciones específicas de la orientación que se asumen en los distintos países o universidades varían en dependencia de disímiles factores como son; las características de los sistemas educativos, el grado de institucionalización de los servicios de orientación y la tradición orientadora, entre otros. Todos estos elementos configuran un panorama diferente con respecto a esta función en cuanto al desarrollo alcanzado por la misma teniendo en cuenta el país y la universidad en que se desarrolla.

Coincidimos con la autora Reyes Carretero (2002) cuando afirma que:

“la orientación universitaria ha tenido un desarrollo muy desigual según el país y la universidad y existen diferencias importantes en el desarrollo que la orientación ha tenido en el contexto universitario norteamericano y europeo.” (Reyes Carretero, 2002, 160)

Así, en el contexto norteamericano, las universidades ofrecen diferentes servicios de atención a los alumnos como Academic Advising Center, Counseling Center, Placement Center, Career Planing Center, etc. En este contexto la orientación ha adquirido un nivel de institucionalización muy importante, ha llegado a ser considerada como un elemento más de la organización universitaria. Álvarez (1994), caracteriza el servicio de orientación de los Estados Unidos de América como independiente respecto al proceso educativo, son servicios especializados e independientes de la tarea docente.

El cuadro # 2.1 que aparece a continuación detalla los diferentes servicios de orientación norteamericanos.

SERVICIOS DE ORIENTACIÓN EN LAS UNIVERSIDADES NORTEAMERICANAS	
Placement Center	Agencia de empleo / enfoque de rasgos y factores.
Academic Advising Center	Tutoría / Información. Estudios / Disciplina.
Counseling Center	Enfoque Clínico. Problemas personales. Individual.
Career Planing Center	Enfoque de desarrollo vocacional.
Career Planing Center and Placement Center	Enfoque educativo y global de la necesidad de desarrollo vocacional y empleo
Career Planing, Placement and Counseling Center	Enfoque de coordinación de servicios. Sigue existiendo una desconexión con la función académica y docente.

CUADRO # 2.1 LOS SERVICIOS DE ORIENTACIÓN EN LAS UNIVERSIDADES NORTEAMERICANAS. FUENTE: S. RODRÍGUEZ ESPINAR (1997)

En Europa, sin embargo, existe tradición de la orientación universitaria como proceso institucionalizado, lo cual es atribuido por Gallego (2000) a dos cuestiones fundamentales relacionadas con la dependencia pública de esta institucionalización y a la repercusión que ha tenido en el modelo universitario europeo el modelo universitario francés.

Con independencia de esto, los servicios de orientación varían de un país a otro en Europa, por ejemplo, para algunos países el orientador es parte del sistema educativo, en otros países el orientador se encuentra fuera de la organización educativa y trabaja como asesor del proceso educativo, en otros casos la responsabilidad de la orientación se le concede fundamentalmente al mundo laboral. (Repetto y Puig, 1994)

Analizando esta situación en el contexto propiamente universitario y diferenciando, según casos específicos por países, es importante tener en cuenta que:

- En el caso de las universidades irlandesas e inglesas, se destaca el sistema tutorial de *colleges* en el que se orienta personalmente, académicamente y vocacionalmente a los estudiantes.
- En el caso de las universidades alemanas, tienen un servicio de orientación centralizado; dirigido fundamentalmente a la información sobre el estudiante; al conocimiento sobre sus motivaciones, capacidades, intereses, a la superación de las dificultades de aprendizaje y a la atención a los problemas personales.
- Sin embargo en las universidades francesas, como respuesta a las reivindicaciones de los estudiantes, se ha dado una importante expansión a los servicios de orientación en las universidades.
- En España, a criterio de Álvarez (2000), la orientación universitaria se encuentra en una situación embrionaria. La primera iniciativa de institucionalizar la orientación en el contexto universitario español, se remonta a 1973 con los denominados Centros de Orientación e Información de Empleo (COIE). Luego de estas primeras iniciativas las universidades españolas han creado diferentes tipos de servicios de orientación en función de la concepción que cada una tiene de la enseñanza superior, de las funciones que son percibidas como propias de la universidad, de sus modelos organizativos y de la concepción que tienen de la orientación.

Todo lo expresado anteriormente puede ser sintetizado en el cuadro # 2.2 que aparece a continuación.

SERVICIOS DE ORIENTACIÓN EN LAS UNIVERSIDADES DE LA UNIÓN EUROPEA	
Francia	Centros de Información y Orientación Universitaria.
Bélgica	Centros de Información y Documentación sobre los estudios y las profesiones.
Dinamarca	Career Services & Advising (Counseling Services)
R. U. Irlanda	Career Services, Counseling Services, Academic Advising (Tutorial System)
Italia	Centros de Orientación Universitaria.
Países Bajos	Centros de Información Universitaria, Centros de Ayuda y Consulta Psicopedagógica.
España	C.O.I.E. Centros de Orientación e Información de Empleo. Servicios / Sistemas de Orientación Universitaria. Oficinas de Información al estudiante / Servicios de estudiantes.

**CUADRO # 2.2 LOS SERVICIOS DE ORIENTACIÓN EN LAS UNIVERSIDADES EUROPEAS.
FUENTE: S. RODRÍGUEZ ESPINAR (1997)**

En Cuba, sin embargo, la educación en sus orígenes respondía a las necesidades de la clase con mayores posibilidades económicas, quienes con el fin de que sus hijos recibieran una educación a la altura de su clase les pagaban a uno o a varios maestros, los cuales se convertían en consejeros u orientadores de sus discípulos. Los que por razones económicas no podían tener un maestro, tampoco disponían de esta posibilidad.

En los trabajos de Guerra, L. M. (1998) se analizan estos primeros momentos de la educación en Cuba y se plantea con mucho acierto:

“Con el surgimiento de la escuela como institución, se da un paso de avance en la instrucción, no siendo así en cuanto a orientación, ya que en la mayoría de los casos las aulas eran multigradas, el maestro tenía que atender un grupo no homogéneo, no pudiendo centrarse en la atención a las diferencias individuales, además de que la razón esencial de la escuela era instructiva, lo educativo y orientador era papel asignado en mayor medida al hogar”. (Guerra, L. M., 1998: 33)

Ya en el siglo XIX, fundamentalmente a comienzos de este, se manifestaron en Cuba las primeras inquietudes docentes, que tienen en Félix Varela, José de la Luz y Caballero,

Enrique José Varona y José Martí sus más altos exponentes, los cuales mostraron en sus idearios, el interés de cada uno por la estimulación de las facultades intelectuales del alumno y la necesidad de propiciar su actividad independiente.

En los años de la Seudorepública el desarrollo de la educación en el país fue sumamente limitado y su situación precaria. Basilia Collazo (1992), analizando la situación de la educación en Cuba durante esta etapa plantea que la escuela se consideraba del tipo tradicional, en la misma se habla de orientación escolar, pero de forma empírica y con el propósito de resolver, fundamentalmente, problemas disciplinarios o de bajo rendimiento, los demás problemas, en número considerable pasan inadvertidos. Según esta propia autora, el énfasis estaba conferido a la instrucción y a todo lo relacionado con ella: el plan de estudios, los textos, la evaluación. No se tuvieron en cuenta las inquietudes, necesidades, actitudes, capacidades y problemas; en esta etapa se trabajaba con el educando de forma empírica sin un verdadero conocimiento científico del mismo y por tanto, cualquier orientación brindada carecía de rigor científico. (Collazo, B., 1992).

Este tipo de Escuela Tradicional fue sucedida por la llamada Escuela Moderna, la cual le confiere importancia no solo a la instrucción, sino también a la personalidad del educando, para lograr como resultado un hombre con instrucción amplia, profunda, a la altura del propio desarrollo científico técnico actual y futuro; al que se prepara para que sea capaz de buscar y conocer cuando salga de las aulas, los avances que la ciencia reporte e incluso llegar a aportarlos él mismo; pero todo esto unido a la preocupación y ocupación de los directivos de estas instituciones por desarrollar una personalidad sana, eficiente y madura.

Con el triunfo revolucionario aparece en el país la Pedagogía Moderna, donde comienza a brindársele especial atención a la orientación profesional. En este período gana valor la necesidad de formar obreros, técnicos y profesionales en las más variadas especialidades requeridas a consecuencia del pujante desarrollo económico y social a partir de 1959. Se creó el gabinete de información vocacional y orientación profesional, en las Universidades de La Habana, Las Villas y Oriente, que tenía como finalidad ayudar a los estudiantes en sus problemas educacionales y vocacionales, ofreciendo la

asistencia y orientación necesaria para conocer mejor sus capacidades, aptitudes y características; así como el mundo de trabajo y las profesiones, a fin de que el estudiante realizara una elección acorde con sus condiciones personales y las necesidades sociales.

Unos años después se instauró en todas nuestras Facultades de Ciencias Médicas, los llamados “Gabinetes de Orientación”, los cuales han basado su trabajo, más hacia las cuestiones clínicas que hacia las de índole educativa.

Actualmente, las investigaciones realizadas en esta área en el país; así como las propuestas de intervención, aún resultan insuficientes. En el “I FORUM Iberoamericano de Orientación Educativa”, Las Tunas (2004), se pudo constatar que en el país existe preocupación por la temática, pero las investigaciones tienen todavía un carácter muy aislado y están más centradas en el diagnóstico de las situaciones que demandan orientación, que en el diseño y puesta en práctica de programas de orientación que satisfagan las necesidades de nuestros educandos.

El proceso de orientación en Cuba, está legislado, porque existe un conjunto de disposiciones legales que lo avalan, aunque no existe, en ningún nivel de enseñanza, la experiencia del orientador o tutor como asesor en los procesos educativos, ya sea como asesor interno o externo a los centros. No existen servicios de orientación educativa que; compuestos por profesionales de ramas como la psicopedagogía, la psicología o la orientación, enfrenten los problemas que desde este campo surgen en nuestros centros.

Por tanto, las actividades que se asumen en esta área, se realizan de manera empírica porque en nuestro sistema educativo no existe la carrera de Orientador.

2.3 La Tutoría como concreción de la Orientación Educativa en la Universidad

La orientación, al igual que la enseñanza, tiene un marco teórico y un marco metodológico o de intervención. La acción tutorial se configura como una de las

opciones metodológicas para operativizar la orientación. Alvarez y Bisquerra (1996), al relacionar la orientación y la tutoría, exponen:

“La tutoría forma parte de la orientación. Es la orientación que han de llevar a cabo los tutores y los profesores. La orientación coincide, en parte, con la tutoría aunque cubre un ámbito más amplio. Es decir, hay aspectos de la orientación que no pueden ser asumidos desde la tutoría. La tutoría es orientación pero no toda la orientación es tutoría” (Álvarez y Bisquerra, 1996, p. 16)

Experiencias en el campo de los programas de tutoría, se han dado en la historia de las universidades de *Minnesota, Chicago, Illinois, Ohio, Missouri, Michigan y Dakota del Norte de Estados Unidos y Canadá*, también en la UNAM de México, Universidad de Guadalajara, Jalisco, también en México y la *Universidad Católica de Lovaina*, además de la *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España*, así como la *Universidad de Navarra* (en la que la tutoría es parte de la tarea propia de todo profesor y es un derecho de todos los alumnos), y la *Universidad Complutense de Madrid, en España*, país en el que, la actual reforma educativa, considera a la tutoría y la orientación del alumno, como un factor indispensable para mejorar la calidad educativa y presenta la figura del Profesor- Tutor como el orientador del aprendizaje autónomo de los alumnos. (Fresán, Romo y otros, 2000)

En la tutoría la intervención concreta es llevada a cabo por el profesor (que asume el rol de tutor) a través de lo que habitualmente se llama la acción tutorial, es decir, a través de una relación personal que va más allá de una instrucción o transmisión de conocimientos, ya que parte de un enfoque integral de la persona. Existen diferentes significados en relación con lo que debe ser la acción tutorial, pero, como indican Lázaro y Asensi (1987), después de recopilar un conjunto de definiciones que diferentes autores dan sobre la tutoría, es posible observar que algunos significados están sistemáticamente presentes en todas las definiciones:

- Tutoría como una guía, asesoramiento, orientación.
- Tutoría como relación personal de ayuda o asistencia entre profesores y alumnos.
- Tutoría enfocada a diferentes aspectos de la persona, como aspectos personales, académicos y profesionales.

La Tutoría es una función considerada necesaria en todos los niveles educativos, en infantil, primaria y secundaria la tutoría ha obtenido un reconocimiento curricular. En estos niveles educativos se asume la idea de que toda acción docente es educativa y como tal, orientadora. Todos los profesores colaboran en el proceso de intervención orientadora, que se desarrolla a lo largo del proceso global de enseñanza y aprendizaje y de manera especial en la acción tutorial. A criterio de Reyes Carretero (2002), en la universidad las “horas de tutoría” suelen considerarse horas en las que el estudiante consulta a los profesores, básicamente, para resolver dudas sobre los temas tratados en clases.

En un estudio realizado por Hernández de la Torre y Domínguez (1998), sobre los aspectos que suelen tratarse en estas tutorías denominadas académicas, se demuestra que en estas los estudiantes solicitan la resolución de dudas y el profesor facilita fuentes de información para ampliar o profundizar algunos temas; pero también se tratan problemas personales que afectan el rendimiento, se intentan resolver conflictos y se dan recomendaciones sobre métodos y estrategias de aprendizaje. Este estudio demuestra que muchos profesores asumen, en las horas de tutoría, un perfil más dialogador y orientador que el que adoptan en la docencia, e intentan acercarse a los estudiantes y a las dificultades que tienen en sus estudios. En este momento, la voluntad de dar respuesta al fracaso académico en la universidad y la voluntad de lograr cuotas más altas de calidad en la formación universitaria están haciendo que – de manera insistente y desde diferentes instancias de gobierno de las universidades- se esté abogando porque profesores de carreras académicas se impliquen en la tutoría y el asesoramiento docente de sus estudiantes con la finalidad de que, desde la experiencia y el conocimiento, puedan orientar a los estudiantes en la superación de las dificultades propias de las materias y la adaptación a la universidad (Geli, 2000).

En este sentido, Lázaro (1997) ya había planteado que una universidad que responda a las necesidades y a las características de la sociedad actual exige una revisión de la figura del tutor en las diversas modalidades. Para este autor, el profesor universitario no es exclusivamente un conocedor de la ciencia, un experto en técnicas y un investigador; sino que ha de ser guía y supervisor de la formación de los estudiantes. El profesor ha

de asumir una implicación en el proceso de orientación del estudiante a través de la tutoría, que se ha de desarrollar conjuntamente con otras modalidades de intervención orientadoras, por ejemplo, la tutoría entre iguales o la tutoría académica.

La revisión de algunas definiciones de acción tutorial permite entender con más claridad algunas cuestiones. (Ver cuadro # 2.3)

AUTOR	DEFINICIÓN
González Simancas (1973)	“ La actividad que el profesor ejerce, en común con los estudiantes, a través de la función docente que le es natural (...), la función docente- educativa que no se limita a la transmisión de conocimientos sino que persigue la maduración de la persona (...) y porta en sí como una parte integrante de la consiguiente individualización del aprendizaje”
Ferrer (1994)	“Todas aquellas actividades, actitudes, relaciones personales y profesionales que caracterizan la relación entre profesores y estudiantes (...); la tutoría es un concepto más amplio que el proceso de enseñanza y aprendizaje y no es separable de este. Así, en última instancia, todo profesor asume funciones tutoriales por definición”.
Segons Pastor (1995)	“La acción tutorial es un elemento inherente a la función docente e implica una relación individualizada con el estudiante en la estructura y la dinámica de sus actitudes, aptitudes, conocimientos e intereses. Ha de favorecer la integración de conocimientos y experiencias de diferentes ámbitos educativos y colaborar a aglutinar la experiencia educativa y la vida cotidiana”
Bisquerra (1998)	“Es la orientación que el profesor ejerce para asegurar la personalización de la tarea educativa. Esta tarea específica de personalización es definida desde una doble perspectiva. Por una parte, se trata de una actividad conscientemente dirigida a individualizar y adaptar el proceso de enseñanza y aprendizaje a las necesidades de cada estudiante. Por otro lado, ha de procurar también garantizar que este proceso no afecte nada más intelectualmente al estudiante sino toda su personalidad”
Gallego (2000)	“ Un proceso orientador en el cual el profesor- tutor y el estudiante que se encuentran para trabajar trabajan en un espacio común y, de acuerdo con un marco teórico de referencia y una planificación previa, el primero ayuda al segundo en los aspectos académicos y/o profesionales y juntos han de establecer un proyecto de trabajo que conduzca a la posibilidad que el estudiante pueda ir confeccionando y diseñando su proyecto de carrera”

CUADRO # 2.3 CONCEPTOS DE ACCIÓN TUTORIAL. FUENTE: S. RODRÍGUEZ ESPINAR (1997)

Como indican estas definiciones, la acción tutorial, se refiere al conjunto de actividades individuales o grupales que conduce el tutor con un grupo de alumnos con una clara función de atención y ayuda por parte del que está más capacitado que el estudiante y que puede dar soporte a su desenvolvimiento personal y académico. La tutoría será un espacio para la reflexión y el aprendizaje, en la medida que garantice un intercambio fluido, de fácil acceso, donde exista la posibilidad de resolver dificultades, problemas o cuestiones de los estudiantes.

En correspondencia con estos conceptos, además la acción tutorial favorece que los estudiantes se conozcan y mejoren el proceso de socialización y la integración en la dinámica de la institución educativa.

El sitio en Internet del Ministerio de Educación y Ciencias de España, en el lugar dedicado a la orientación educativa, se plantea que la Orientación Educativa y la Acción Tutorial se encuentran estrechamente ligadas, pues desde perspectivas legales se promulga la idea de que la Orientación y la Tutoría deben formar parte de la función docente y, por definición, del tutor. En este sitio, la Acción Tutorial es entendida como una actividad inherente a la función del maestro, la cual no debe considerarse como una acción aislada, sino como una acción colectiva y coordinada que implica a todos y cada uno de los maestros, y especialmente a los tutores, que forman parte de un centro. Esta actividad se organiza y sistematiza en el Plan de Acción Tutorial, documento en el que se recogen los objetivos de la misma, las funciones de los miembros del centro y los programas y actividades tutoriales. <http://www.mec.es/>

Otro elemento importante a considerar en este punto son los diferentes tipos de tutorías en correspondencia con la finalidad que persiguen. Lázaro, A. (1997) realiza un análisis de la cuestión y plantea que existen 4 tipos de finalidades de la tutoría:

- Burocrática- Funcional.
- Académica.
- Docente.
- Asesoría personal.

En la finalidad Burocrática- funcional, el tutor se limita a cumplir con las disposiciones legales promulgadas, relativas a la atención de alumnos en cuanto a revisión de exámenes, reclamación de actas e informaciones puntuales sobre aspectos concretos de su asignatura.

Son las denominadas “tutorías de asignatura” que se llevan a cabo en todas las universidades, se enmarcan dentro del horario del profesor y tienen por objetivo orientar al estudiante en aspectos relacionados con una asignatura determinada. (Reyes Carretero, 2002). En cuanto a la finalidad académica, la intervención tutorial es interpretada como una dedicación estrictamente ceñida al ámbito científico: Asesoría respecto a los estudios, facilitación de fuentes bibliográficas y documentales, comunicación y relación con centros de investigación, asesoramiento a trabajos de asignaturas, etc.

“Aquí podrían situarse las tutorías de prácticas, en la que el tutor ha de dinamizar en los estudiantes la reflexión teórico práctica, coordinar las prácticas con los tutores de centros externos y los tutores de proyectos o trabajos de fin de carrera, que en muchas titulaciones es un requisito indispensable para la obtención del título” (Reyes Carretero, 2002, 175)

En la tutoría con finalidad docente, habitual en los centros sajones, y adoptada por algunas universidades privadas del norte de España, el profesor tutor, con un pequeño grupo de alumnos, se dedica a intensificar un determinado concepto, en un tratamiento informal, dialogante y en la que se toman necesariamente notas, apuntes. Este tipo de tutoría suele hacerse fuera del aula, en el despacho del profesor o en seminarios. Según Riera, Giné y Castello (2000), los seminarios “son un espacio en el que se generan, guían y consolidan diferentes estilos de trabajo. Sin embargo, Van der Vleuten (2001) indica que las tutorías docentes son el espacio ideal para llevar un tema al aprendizaje basado en problemas con un enfoque interdisciplinar.

Por último, la tutoría con una finalidad de asesoramiento personal es el espacio en el que se atienden las demandas personales de los estudiantes referidas a expectativas y orientaciones sobre estudios e intereses. Esta tutoría puede ser muy positiva, ya que se atienden las necesidades básicas y las expectativas del estudiante. En estas tutorías el profesor asesora al estudiante y lo ayuda en la toma de decisiones en relación con sus

estudios y a la adaptación en los posibles sectores profesionales. En este caso la tutoría comparte una relación individualizada con la persona que es autorizada. El tutor tratará de enfocarse para conocer las aptitudes, actitudes e intereses de los estudiantes con el objetivo de orientar más eficazmente el proceso educativo, contribuir al establecimiento de una relación fluida entre los estudiantes y la institución educativa e identificar las dificultades y ayudar a superarlas.

Gallegos (2000) también da una clasificación de las tutorías, pero siguiendo unos criterios diferentes. Así, establece como criterios:

1. Según quien será el destinatario de la tutoría estas pueden ser de dos tipos: la individual y la grupal.
2. Según el momento en que se produce la interacción, la tutoría puede ser: de curso, de ciclo o de carrera.
3. Según la tipología de la figura del tutor, la tutoría puede ser: tutoría llevada a cabo por un profesor o tutor o tutorías de iguales (*peer-tutoring*), en la cual los estudiantes de cursos superiores asumen la tutoría de los estudiantes de cursos inferiores con el objetivo de ayudarlos en el proceso de inserción en la universidad y en la adquisición de la metodología de trabajo universitaria.

Como se ha analizado, la tutoría aborda el carácter personalizado de la educación y parte de considerar al estudiante como una persona diferenciada, con características particulares e individuales, rechazando simplificaciones genéricas.

Para Isus (1995) las principales personas implicadas en la tutoría son:

- ✓ El tutor quien coordina y dinamiza el proceso orientador.
- ✓ El equipo de profesores que posibilita la integración de la orientación en el currículo.
- ✓ El especialista en orientación quien da soporte a los tutores en la programación y el desarrollo de la acción tutorial.

Por su parte, Lázaro (1997) establece que el tutor ha de:

- ✓ Facilitar el desarrollo personal de los estudiantes.
- ✓ Supervisar el progreso de los estudiantes.
- ✓ Servir de puente entre el estudiante y las autoridades académicas.
- ✓ Presentarse como un adulto responsable en el cual los estudiantes pueden confiar.

Isus (1995) desarrolló una investigación para detectar las características y las necesidades de los estudiantes que acceden a la universidad en relación con la orientación educativa. A partir de este trabajo, la autora indica que la función tutorial y orientadora se desarrolla teniendo en cuenta las líneas de trabajo que se desprenden de las áreas: situacional, cognitiva, afectiva, conativa y acomodativa; como se muestra en la figura # 2.2

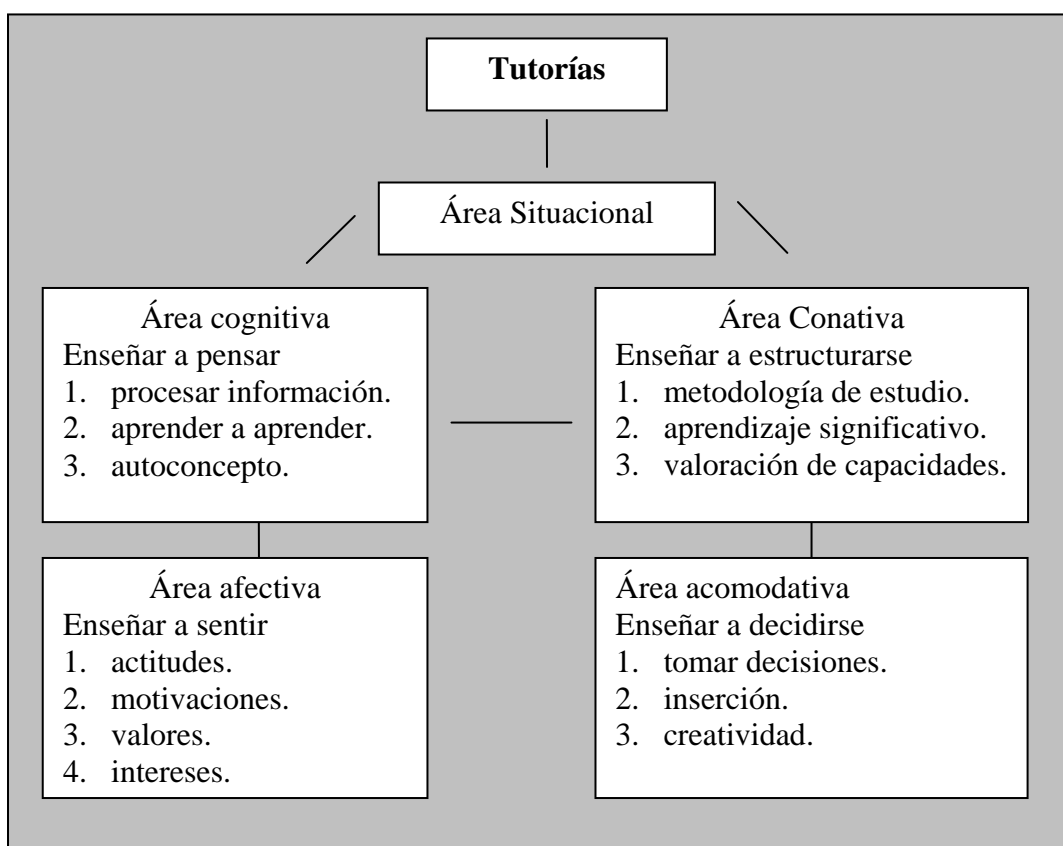


FIGURA # 2.2 ÁREAS DE LA TUTORÍA. FUENTE: S. ISUS (1995)

Monereo (2001), Gallegos (2000) e Isus (1995) identifican las siguientes líneas de actuación a partir de las áreas antes descritas.

- Área situacional: orientar al estudiante para que pueda situarse en la universidad y tome conciencia de la trayectoria académica, de su estatus actual y de las posibilidades que la institución le ofrece. El objetivo que se persigue en esta área es: desarrollar un plan de acción tutorial que proporcione al estudiante conocimientos del mundo físico y social que los envuelve, sus posibilidades y limitaciones.
- Área cognitiva: en esta área interesa que el estudiante adquiera información positiva y significativa respecto a sí mismo y su contexto, ya que el mejor potencial de aprendizaje y de cambio está en su propia dinámica interna. Los objetivos que se persiguen en esta área: guiar al estudiante en la resolución de problemas, en la adquisición de autonomía personal y en la mejora de su autoconcepto; secuenciar adecuadamente el conocimiento impartido, anticiparse en la manera que se pueda a las dificultades generales de aprendizaje de los estudiantes, y desarrollar estrategias para resolver los problemas académicos de los estudiantes, con la reflexión posterior sobre el proceso según el resultado obtenido.
- Área afectiva: en esta área se busca el logro de objetivos para fomentar la adquisición de actitudes positivas para el estudio y la cultura general; ayudar al estudiante a revisar sus actitudes, motivaciones, metas personales y profesionales, y crear espacios de reflexión grupal sobre los motivos que impulsan las acciones que frenen ellos mismos o otras personas.
- Área conativa: esta área tiene como objetivo ayudar al estudiante en la mejora de sus hábitos, métodos y estrategias de estudio personal.
- Área acomodativa: la actividad académica, que parte del modelo de enseñanza y aprendizaje basada en la impartición de conocimientos, presupone que existe una autoridad en la materia que es quien trasmite conocimientos y unos estudiantes que han de aprender estas cuestiones. Esta situación propia del ámbito académico está creando pautas de conducta que se repiten de manera automática en otras situaciones de la vida. En correspondencia con esto, en esta área se persiguen los objetivos de facilitar la formación necesaria para que la opcionalización sea real;

desarrollar la autonomía personal y social; promover la participación en actividades de organización y gestión de la universidad, etc.

A estas cinco áreas, Monereo (2001) y Gallego (2000), han agregado una sexta: el área vocacional y profesional, ya que según estos autores en la orientación educativa cada día cobran más protagonismo las actividades dirigidas a la orientación vocacional y profesional. También las recomendaciones de la Comunidad Europea indican la necesidad de orientar a los jóvenes y adultos en el período de transición de la etapa formativa al mundo laboral. La orientación vocacional y profesional trata de establecer una adecuada relación entre los estudiantes, el mundo laboral y los sistemas de formación inicial y continuada; así como de ayudar a los estudiantes en la inserción socio- profesional. De esta manera el objetivo que se persigue es ayudar al estudiante en la decisión sobre itinerarios formativos, estudios de tercer ciclo, participación en la vida universitaria, participación en investigaciones y transición al mundo laboral. A partir de estos elementos, Reyes Carretero (2003), esquematiza las áreas de la tutoría de la siguiente forma: (Ver figura # 2.3)

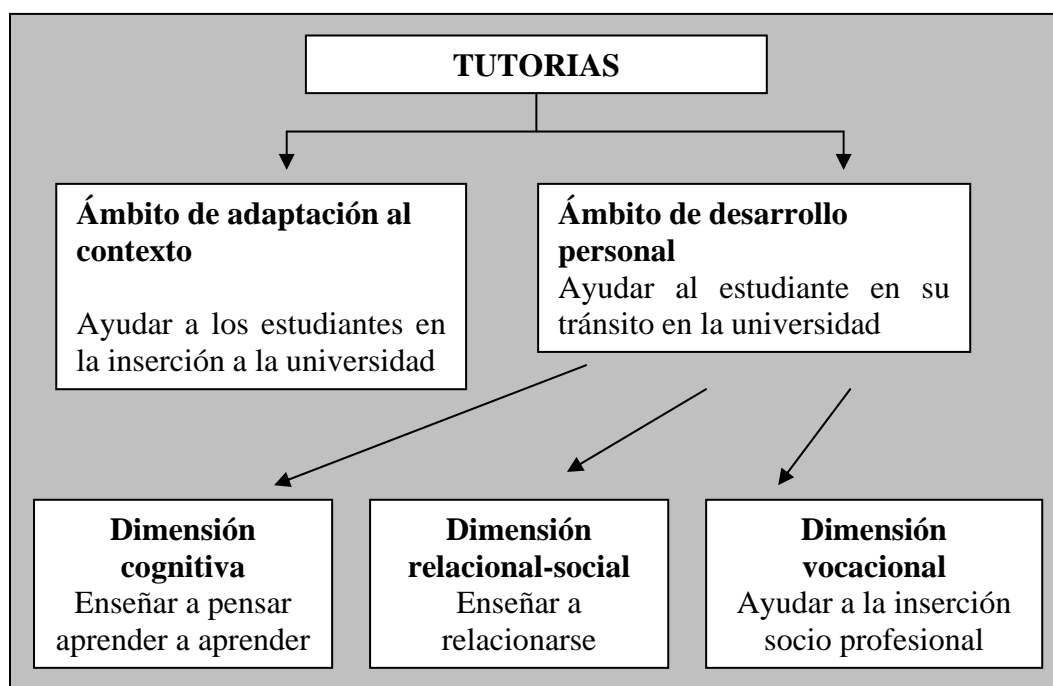


FIGURA # 2.3 ÁREAS DE LA TUTORÍA. FUENTE: REYES CARRETERO (2003)

Otro elemento importante a tener en cuenta cuando se analiza la temática de las tutorías resulta lo relacionado con sus funciones.

Algunos autores como Corominas (1997) y Gallegos (2000) diferencian las funciones de la tutoría en correspondencia con el ciclo en que está el estudiante y definen, concretamente, como funciones de cada ciclo:

Primer ciclo universitario:

- Ayudar al estudiante en la transición a la universidad.
- Facilitar al estudiante la inserción a la universidad.
- Facilitar al estudiante metodología de estudio universitaria.
- Ayudar al estudiante en el inicio de la confección de su itinerario formativo.
- Ayudar al estudiante en la toma de decisiones respecto a la elección de asignaturas, especialidades.....

Segundo ciclo universitario:

- Facilitar la transición universidad – mundo del trabajo.
- Estimular la búsqueda de información sobre posibles salidas profesionales.
- Estimular la continuación de estudios de tercer ciclo.
- Orientar a la investigación de algún campo concreto.
- Facilitar la conversión en términos de competencias profesionales de los aprendizajes académicos.

Tercer ciclo universitario.

- Supervisar investigaciones.
- Facilitar la metodología de la investigación.
- Dar soporte a la inserción profesional.

Por otra parte y muy relacionado con esto, el Informe Universidad 2000 Bricall, expresa que la tutoría debería de incluir las diferentes fases de la vida académica del estudiante. En este informe se presentan como funciones de la tutoría:

- Tutorías previas al ingreso a la universidad para ayudar a los futuros estudiantes a tomar decisiones razonadas y responsables respecto a los cursos, las materias más adecuadas a sus preferencias, las becas, las residencias, etc.
- Tutorías para la preparación y el desarrollo de habilidades educativas, para capacitar a los estudiantes a ser independientes y autónomos.
- Tutorías para ayudar a planificar sus estudios en función de la oferta curricular.
- Soporte especial en casos de crisis y dificultades especiales.
- Tutoría para ofrecer ayuda y soporte en los casos en que los estudiantes no progresen suficientemente.
- Participación en la evaluación de los estudiantes.
- Orientación profesional para preparar a los estudiantes durante la carrera a adaptarse a las posibles ofertas profesionales.

Las actuaciones que concretan la acción tutorial se suelen especificar al ámbito de centro en un proyecto de actuación conjunta de todos los tutores: el proyecto de acción tutorial (PAT). Una elaboración reflexiva y un desarrollo eficaz del proyecto obligarán a explicitar la dimensión orientadora que el centro desarrolla.

Una última reflexión relacionada con la figura del tutor es la que hacen Arnáiz y Riat (1999), para los cuales el tutor es la persona que lleva a término la función tutorial, y para la cual asumir esta tarea implica las consideraciones siguientes:

- El tutor ha de poseer una aptitud, unas cualidades de pensamiento y un carácter que le permitan estar especialmente apto para desarrollar las tareas que implica la acción tutorial.
- Ha de poseer conocimientos adecuados al ejercicio de su actividad profesional, conocimientos de dinámica de grupo, habilidades sociales.....,de manera que le permitan sentirse seguro en interactuar con los estudiantes como un tutor.

- Ha de tener una madurez afectiva y personal adecuada. Una persona sin una estabilidad emocional o afectiva no puede ser un buen tutor.

Sin embargo Blanchard y Muzás (1997) presentan la figura del tutor como un mediador y lo conciben más o menos como:

“la persona que está entre el estudiante y la realidad de los centros educativos, para matizar, ayudar, transmitir y aportar las claves; porque interpretan y utilizan las posibilidades que el contexto les ofrece”
(Blanchard y Muzás, 1997, 12)

Para que esta relación mediadora tenga lugar, según los propios autores, es necesario un marco de aceptación, confianza y respeto mutuo; un clima de relaciones afectivas que contribuya a la seguridad y a la formación de una autoimagen positiva y realista de los estudiantes; una intervención que posibilite a los estudiantes las vías para superarse y lograr las respuestas más adecuadas; y una situación en que el profesor tenga en cuenta las capacidades de los estudiantes para, a partir de estas capacidades, hacerlos avanzar.

Una última reflexión necesaria sobre este tópico sería lo relacionado con los beneficios que aporta la tutoría; no solo a los alumnos que son partícipes de ellas, sino también a la propia Facultad o Carrera. Algunos autores revisados en la literatura coinciden en plantear que la tutoría facilita en el estudiante, el logro de la autonomía personal y madurez social, haciendo mejor uso de su potencial interno y superando sus debilidades para lograr expresarse a través de elecciones acordes con sus intereses, capacidades y situación personal; favoreciendo, la confianza en sí mismo, desde la perspectiva de conducirlo hasta su formación integral, motivándolo para el uso de una libertad responsable y participada. En cuanto a la Facultad o Carrera, también resulta muy valiosa la información que obtiene de primera mano y que es recogida a través del profesor-tutor, la cual puede ayudar a detectar y corregir los puntos débiles de esta y minimizar o evitar algunos problemas coyunturales.

En este sentido puede inferirse que a través de la tutoría, resultaría más fácil llegar a la autorrealización, al cumplir con uno de los propósitos delineados por la UNESCO que son los *cuatro postulados o pilares de la educación para toda la vida*:

<u>Aprender a conocer.</u>	(Aprender conocimientos)
<u>Aprender a hacer.</u>	(Habilidades o medios)
<u>Aprender a convivir.</u>	(Vivir con los demás, aplicación de conocimientos y medios)
<u>Aprender a ser.</u>	(Decidir ser tú mismo, primero por ti)

Asesoramiento en orientación y tutoría.

Algunos autores establecen relación entre el asesoramiento y la formación del profesorado y los procesos de innovación educativa, Murrillo (1997), por ejemplo, propone un proceso de asesoramiento en orientación y acción tutorial basado en el modelo metodológico de la formación en centros.

La propuesta se concreta en un modelo de actuación flexible y abierta a las adaptaciones oportunas que en cada caso concreto se pueden realizar en función de la demanda y la situación inicial de los grupos con los cuales se trabaja. Se caracteriza por ser un proceso continuo y sistémico, realizado fundamentalmente en grupo, contextualizado, basado en la reflexión sobre las propias prácticas y que incorpora mecanismos de evaluación que informan sobre la marcha del proceso. Los objetivos del asesoramiento son conseguir que el profesorado sea capaz de planificar y ejecutar consciente y autónomamente sus actuaciones adecuándolas a su propia realidad. Esta pretensión de que el asesoramiento siga un modelo de formación del profesorado que intente fomentar el trabajo en grupo, que permita tomar conciencia de las propias necesidades y que facilite el ámbito de la comunicación y la preparación necesaria para el desarrollo de los propios proyectos.

La propuesta concreta tiene tres niveles diferentes:

Nivel 1: Este nivel tiene como objetivo la motivación y la información del profesorado. Se trata de generar procesos grupales de reconstrucción de conocimientos de la teoría e intervención de la orientación educativa. Sus contenidos son:

- Incluye la orientación dentro del proceso educativo.
- Definir las tareas específicas del profesor tutor y dotarlo de técnicas y recursos.
- Promover el interés del profesorado por su propio perfeccionamiento.
- Formar grupos de trabajo.

Nivel 2: En este nivel es abordado el marco teórico conceptual y conseguido un nivel de conocimiento necesario; se intenta elaborar proyectos de actuación igualmente grupales, que sean susceptibles de desarrollarse en los centros. El contenido básicamente sería:

- Análisis del que se está formando y cómo se está formando.
- Estudio y análisis de documentos y experiencias que sirvan de ilustración.
- Elaboración de lo que se quiere hacer.

Nivel 3: En este nivel se pretende implementar los planes elaborados en el nivel anterior y contrastarlos a través de procesos de reflexión, y también evaluar procesos y resultados e insertar en el centro los planes de actuaciones.

Antes de finalizar este capítulo sería necesario hacer una última reflexión. La orientación educativa en el contexto universitario asume hoy un amplio marco de intervención que está determinado, en lo fundamental, por el modelo que se adopte. De esta manera la bibliografía especializada que aborda esta temática refiere diferentes modelos como: el modelo de Counseling, modelo de Consulta, modelo Tecnológico, modelo de Servicios, modelo de Programas y modelo de Servicios pero actuando por programas.

En la investigación objeto de esta tesis se decide utilizar el modelo de intervención a través de programas, por considerarlo el más adecuado a las características del contexto en el cual se aplicó; el que mejor asume los principios y funciones de la nueva concepción de la orientación que pretendemos desarrollar y el que de una mejor manera logra la implicación de los diferentes agentes educativos. Se ha decidido, además, que esta intervención fuera apoyada por un asesoramiento colaborativo que pautara la forma de interrelación que se desarrolló entre la asesora del programa y los profesores participantes.

Partiendo de estas reflexiones, en el próximo capítulo abordaremos las principales supuestos teóricos del modelo escogido y del tipo de asesoramiento que le sirvió de soporte.

CAPITULO III LA INTERVENCION A TRAVÉS DE PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN

En este capítulo se revisa el modelo de orientación a través de programa, como estrategia de intervención capaz de dar respuesta al problema planteado en el contexto específico de investigación y su materialización a través de un Proyecto de Acción Tutorial. Además se hace una revisión sobre el asesoramiento colaborativo como la perspectiva a desarrollar para poner en marcha el programa.

En la primera parte, referida a la intervención a través de programas, se abordan elementos relativos a sus conceptos y funciones, los requisitos que demanda su implantación y las diferentes fases que conforman el proceso de intervención. A partir de esta conceptualización general, en un segundo momento, se profundiza en el PAT como un tipo específico de programa de orientación y se revisan sus características más importantes, los diferentes agentes y ámbito donde se materializa el proyecto de acción tutorial y los elementos que lo conforman.

En la parte final del capítulo se analizan algunas ideas en relación con el asesoramiento; tales como la estructura de interacción que se construye entre las partes implicadas y, específicamente, el modelo de colaboración como asesoramiento que se lleva a término. Todo este análisis permite ganar claridad en el diseño e implementación del programa de orientación que resultará de este trabajo.

3.1 El modelo de intervención a través de programas de orientación

En el capítulo I de esta investigación se ha realizado con anterioridad, un análisis de lo que el término modelo significa a la luz de la interpretación de diferentes autores, por lo que en este momento solo retomaremos la idea de lo importante que resulta adecuar este concepto a las particularidades del ámbito de estudio en el cual nos encontramos, porque los modelos adoptan particularidades en dependencia de la ciencia en la cual se desarrollan.

En correspondencia con esta idea Rodríguez Espinar (1993), plantea cuatro tipos de modelos que se dan o pueden darse en la intervención orientadora:

“Modelos de intervención directa e individualizada (Modelo de Counseling), Modelos de intervención directa grupal (Modelo de Servicio, Modelo de Servicio actuando por programas y Modelo de intervención por programas), Modelos de intervención individual y/o grupal (Modelo de consulta) y Modelos de intervención a través de medios tecnológicos (Modelo Tecnológico)”. (Rodríguez Espinar, 1993, 155)

Como ya se ha explicado con anterioridad esta investigación ha optado por el Modelo de intervención directa grupal y dentro de este, por una intervención por programas.

3.1.1 Los programas de orientación: conceptos y funciones

La revisión bibliográfica realizada ha permitido comprender que todo concepto de programa contiene un núcleo referido a la oferta educativa que ha de realizarse- el programa propiamente dicho- y un conjunto más o menos amplio de características o condiciones que han de reunir esa oferta. Si se integran todos los aportes realizados por los diferentes autores que han estudiado la temática, un programa podría describirse de la siguiente manera:

- Está constituido por una oferta orientadora referida al ámbito del desarrollo personal y/o social de los destinatarios a los que se dirige.
- Al mismo tiempo es una oferta de desarrollo profesional para los gestores del programa.
- Su finalidad puede abarcar cualquier planteamiento de intervención – preventivo, remedial o de desarrollo- y los objetivos del programa han de estar explícitamente formulados.
- Comprende un curriculum propio; es decir, precisa la selección de un conjunto de contenidos coherentes con las necesidades de los destinatarios, con los objetivos del programa y con las características del contexto de intervención.
- Se constituye en una propuesta metodológica en los ámbitos didácticos y relacional que contempla actuaciones concretas, actividades, sesiones de trabajo, tareas, etc, con una organización y unos medios definidos.

La idea fundamental que subyace en todas las aproximaciones al concepto de programa es que este es algo muy diferente a la improvisación, a la selección coyuntural de contenidos o a la recolección intuitiva de actividades en las más diversas fuentes y su reunificación bajo la bandera de “programa para....”

Comparando algunas, de las muchas definiciones de “programas de Orientación” que han sido formuladas a lo largo del tiempo, es posible encontrar las regularidades que están de base. El cuadro # 3.1 lo muestra seguidamente.

AUTOR	DEFINICIÓN
Veláz de Medrano Ureta, 1998, p. 256	“Un programa de Orientación es un sistema que fundamenta, sistematiza y ordena la intervención psicopedagógica comprensiva orientada a priorizar y satisfacer las necesidades de desarrollo o de asesoramiento detectadas en los distintos destinatarios de dicha intervención”.
Repetto y otros, 1994, p. 714	“Se entiende por programa de Orientación el diseño, teóricamente fundamentado, y la aplicación de las intervenciones psicopedagógicas que pretenden lograr unos determinados objetivos dentro del contexto de una institución educativa, de la familia o de la comunidad, y que ha de ser sistemáticamente evaluado en todas sus fases”
Montane y Martínez, 1994, p. 83	“...es una actividad sistemática dirigida a una población para conseguir los objetivos educativos previstos de antemano”
Rodríguez Espinar y otros, 1993, p.223	“ Se pueden definir los programas de Orientación como acciones sistemáticas, cuidadosamente planificadas, orientadas a unas metas, como respuesta a las necesidades educativas de los alumnos, padres, profesores insertos en la realidad de un centro”
Bisquerra, 1992, p. 18	“...acción planificada encaminada a lograr unos objetivos, con los que se satisfacen unas necesidades”
Aubrey, 1982, p. 53	“.... es un plan o sistema bajo el cual una acción está dirigida a la consecución de una meta”
Morrill,1980, p.332	“... experiencia de aprendizaje planificada, estructurada y diseñada para satisfacer necesidades de los estudiantes”

CUADRO # 3.1 DEFINICIONES DE PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN. FUENTE: VÉLAZ DE MEDRANO (1998)

Todas estas definiciones convergen en una serie de puntos claves para conceptualizar los programas de Orientación: “la intervención planificada” en un determinado “contexto”, y orientada a la “consecución de unos objetivos” con el fin de satisfacer “necesidades concretas”. Todos estos son aspectos en los que coinciden los distintos autores que se han ocupado de definir el concepto de “programa”.

Carlos Asensio (1999), ha planteado que “el enfoque basado en programas no atiende a las funciones y a las competencias profesionales del orientador en primerísimo lugar”, sino que este debe ser considerado como una propuesta realista y concreta a lograr en un determinado contexto; lo que implica un detallado análisis de la situación, un preciso conocimiento de las necesidades, un adecuado planteamiento de los problemas y de los recursos existentes que permitirán darle solución, además de una mirada objetiva de aquello que puede ser atendido por el equipo y un planteo ajustado de los objetivos, metas, tiempos, estrategias y formas de evaluación.

Un enfoque sobre la base de Programas, es un compromiso técnico científico con un grupo humano necesitado de apoyo para alcanzar por sí mismos aquellas disposiciones operativas que le capaciten para obrar con mayor orden, mayor certeza y menos riesgos en la exigente tarea de ser personas.

3.1.2 Requisitos para la implantación de un programa de orientación

Ahora bien, aún siendo consecuentes con los elementos conceptuales manejados sobre los programas de orientación, existe un grupo de requisitos intrínsecos y extrínsecos que los programas de orientación necesitan reunir y que se representan a continuación en la figura # 3.1.

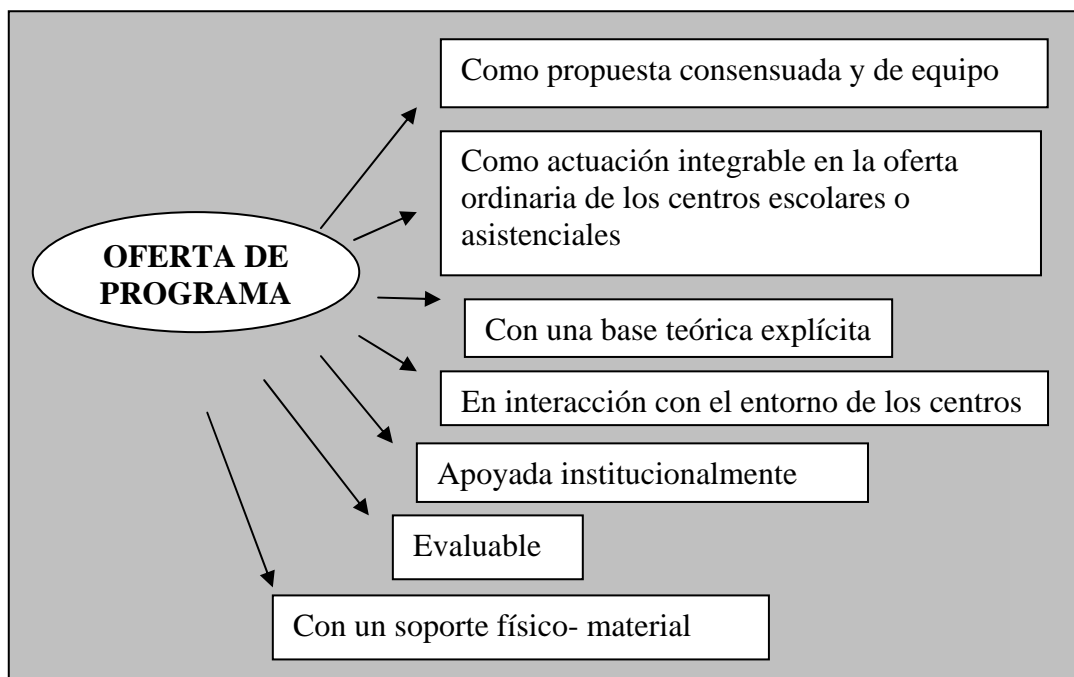


FIGURA # 3.1 ALGUNOS REQUISITOS BÁSICOS DE LOS PROGRAMAS. FUENTE: ÁLVAREZ ROJO Y HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ (2000)

Todos estos elementos manifiestan, que en el campo de la orientación, como en cualquiera de los demás ámbitos de la intervención psicopedagógica, un programa es inseparable, conceptualmente y en la propia práctica del contexto en que va a implantarse. No es posible, por tanto, considerar únicamente las virtudes intrínsecas del programa (condición necesaria); sino que para que sea viable en un ambiente dado es preciso que, al menos, los factores aludidos se hallen suficientemente presentes.

3.1.3 El proceso de intervención a través de programas de orientación

Una vez asumido el modelo de programa para realizar la orientación; hacer referencia a intervención, es sugerir una serie de fases y tareas que comienzan cuando el orientador detecta una necesidad y piensa en un hipotético programa; pero cuyo final no se precisa con claridad, pues se trata de un proceso recurrente de diseño-evaluación-rediseño-aplicación.... Teniendo en cuenta estos elementos la intervención por programas no puede concebirse separada de una serie de procesos de evaluación convergentes: evaluación de las necesidades de los usuarios, evaluación del funcionamiento del

programa diseñado, evaluación de la estrategia de aplicación, evaluación de los resultados.... (Álvarez, V. y Hernández, J: 2000)

Ahora bien, relacionado con la delimitación de las fases que componen este proceso, en la literatura revisada al respecto se aprecia que existen casi tantas propuestas como autores que las realizan; no obstante, las diferencias son más formales que conceptuales y es posible vislumbrar un cierto acuerdo a la hora de señalar las fases básicas de este proceso, las cuales aparecen representadas en la figura # 3.2 que aparece a continuación.

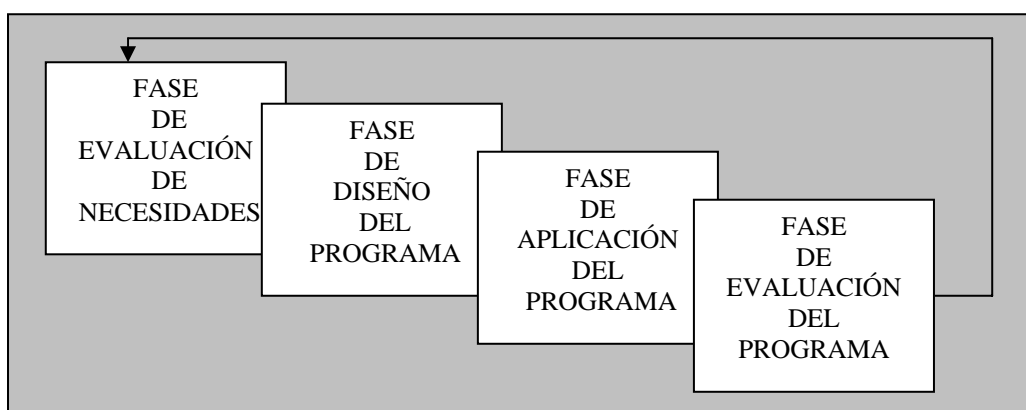


FIGURA # 3.2 FASES DEL PROCESO DE INTERVENCIÓN POR PROGRAMAS. FUENTE: ÁLVAREZ ROJO, V Y HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, J (2000)

La primera fase o fase de *Evaluación de necesidades de orientación* incluye tres aspectos fundamentales. En primer lugar la definición del programa, que significa reconocer la importancia de la orientación como parte del proceso educativo y definir en términos de metas, las competencias que desarrollarán los sujetos como resultado de su implicación en este. Esta definición incluye además, la concepción de objetivos que se elaboran a partir de las necesidades observadas en el centro y los alumnos. En segundo lugar la justificación, que ofrece las razones por las cuales los alumnos a los que se dirige el programa necesitan adquirir las competencias que este les proporcionará. Y por último la fundamentación teórica, que da cuenta de los presupuestos de base que mantiene el orientador en relación con las metas y objetivos que se ha propuesto. Estas bases teóricas ayudan también, a seleccionar las áreas en las que se debe intervenir y las formas de cómo efectuar esta intervención.

La segunda fase o fase de *Diseño del programa* acontece una vez que se han delimitado las áreas prioritarias sobre las que se va a incidir. Consiste en definir las actividades concretas para su consecución. Autores como Rodríguez Espinar (1993), plantean que

“en un modelo de planificación de tipo lineal supone responder a cuestiones como: contenidos del programa, destinatarios, actividades, recursos materiales y humanos, temporalización y costo.”(Rodríguez Espinar, 1993, --)

Otros autores como Álvarez, M. (1998), citado por Bisquerra (1998), han hecho alusión a dos tipos de diseño de los programas de orientación.

- a.) *Los diseños “expertos”*: que es una propuesta que realiza un profesional especializado en un determinado ámbito educativo. Es una propuesta elaborada desde planteamientos científicos-disciplinares para que pueda ser utilizada en un conjunto amplio de situaciones- tipo; por lo que se presenta como una propuesta cerrada, externa a cualquier institución concreta y que responde a un modelo prescriptivo de intervención.
- b.) *Los diseños en colaboración*: se construyen sobre la base de una amplia participación de los implicados en una situación educativa que resulta problemática. En este tipo de diseño el orientador juega un papel central en ayudar a los implicados en el tránsito de una situación problemática percibida de manera colectiva, a la vertebración de estrategias sistemáticas de enfrentamiento a dicha situación. Los programas diseñados y aplicados mediante esta estrategia de diseño responden a un modelo de intervención de tipo deliberativo.

La tercera fase o fase de *Aplicación del programa* supone la puesta en marcha del programa diseñado; en ella se debe partir de considerar este como un proceso social y no solo técnico, en el que las decisiones son en gran medida arbitrarias, pues dependen de diferentes factores personales o de grupo; entre los que vale la pena destacar el bagaje científico ideológico, el posicionamiento profesional, el conflicto o consenso entre intereses, etc.

El proceso de aplicación- implementación de los programas es uno de los elementos dentro del modelo de intervención por programa que menos atención ha suscitado entre los teóricos que han abordado el tema, de manera que ni siquiera es considerado. En relación postulan que aplicar un programa es hacer lo que se había programado.

Varias han sido las propuestas que se han elaborado para esta fase, pero una de las más clarificadoras es la de Oldroyd y Hall (1991), que propone el diseño de tres estrategias:

- una estrategia de apoyo a los gestores del programa, con actuaciones antes y durante la aplicación; lo que supone la formación para el manejo del programa y el asesoramiento respecto a los problemas y demandas surgidos en el momento de la realización de las diferentes actividades.
- una estrategia de ayuda y seguimiento para los destinatarios del programa: antes (difusión, motivación y preparación), durante (atención a necesidades emergentes) y una vez finalizado el programa (oferta de atención grupal o individualizada)
- una estrategia de control y supervisión sobre todos los elementos del programa, materiales y personales, que permita la toma de decisiones respecto a las contingencias de la aplicación.

Finalmente, la cuarta y última fase o fase de *Evaluación del programa* ha sido la que quizás haya recibido una mayor atención en el campo disciplinar de la intervención, lo cual es considerado por muchos autores a la necesidad que tienen los gestores de programas de demostrar la efectividad de sus propuestas de acción.

La evaluación, aunque de manera formal se sitúa al final del proceso, debe irse concibiendo paralelamente al programa; ya que ella guarda relación con todas las fases anteriormente descritas y proporciona una necesaria retroalimentación. Esto permite valorar el proceso a partir de detectar la funcionalidad, eficiencia y eficacia del programa y no concentrarse solo en sus resultados finales. De esta manera podemos decir que hay evaluación en cada una de las fases del programa que han sido explicadas.

Una mejor idea de lo que significa este planteamiento que acabamos de realizar puede tenerse si se analiza este punto con más detenimiento.

1) Evaluación de necesidades.

A criterio de Tejedor (1990), esta debe ser la primera actividad a llevar a cabo en la puesta en marcha de un programa de intervención; otros autores suelen concederle a este paso el mismo énfasis que la evaluación del programa.

Analizando estos elementos, a consideración nuestra, es más oportuno concebirla como una fase en dicho proceso y concentrando sus objetivos; fase que siendo consecuentes con Witkin y Altschuld (1995), tiene entidad propia y es susceptible de ser analizada con un esquema completo de investigación evaluativa.

2) Evaluación del diseño.

Supone la preocupación por la secuencia de los pasos a seguir, por la claridad de formulación de los objetivos planteados, por la calidad de los instrumentos o técnicas de obtención de información, por la suficiencia de la muestra fijada, por la adecuada localización de las unidades muestrales, por la procedencia de las actividades sugeridas, por la adecuación de las técnicas de análisis, (Bartolomé, 1990). Se pretende valorar el plan de acción (diseño) y los recursos del programa, a fin de seleccionar las estrategias que permitan satisfacer más adecuadamente las necesidades detectadas y que mejor se adapten al grupo de personas al que el programa va dirigido.

En este punto también se hace referencia en la literatura a las posibilidades de evaluación del propio diseño, y autores como Anguera (1990), sugiere la conveniencia de llevar a cabo una revisión previa de las posibilidades evaluativas del programa.

3) Evaluación de la implementación.

Este tipo de evaluación pretende analizar el funcionamiento del programa y determinar si existen diferencias entre el funcionamiento real y el previsto inicialmente; en caso de que esto fuera afirmativo, entonces se trataría de encontrar las causas y, de ser posible, subsanar las deficiencias (Finnegan y otros, 1988), citado por Tejedor (2000)

La evaluación adecuada del proceso supone la consideración de todos sus elementos; por lo que se sugiere un esfuerzo previo de reconsideración respecto a las fases anteriores de ejecución del programa (necesidades, objetivos, diseño,). Algunos de los elementos a considerar serán: utilización adecuada de recursos, temporalización de las actividades, implicación de los destinatarios en las actividades, obtención de información.

4) Evaluación de resultados.

Hasta hace poco era el único tipo de evaluación que se llevaba a cabo tras la finalización de las actividades que implicaba la ejecución del programa. En sentido general se trata de analizar el grado en que el programa consigue los resultados previstos o no previstos inicialmente. Se intenta determinar hasta qué punto pueden vincularse los logros obtenidos con los efectos del programa, lo que tiene especial interés en los diseños de intervención dada la dificultad para establecer nexos de causalidad y covariación entre las variables consideradas en el programa.

Este tipo de evaluación tiene, en la literatura revisada, dos modalidades diferentes: *evaluación de verificación*, que su objetivo es efectuar comprobaciones sobre la base de patrones claramente identificados, tanto en base a datos cuantitativos como cualitativos, y *evaluación comprensiva*, que pretende ampliar o profundizar la comprensión de situaciones y que utiliza básicamente datos cualitativos.

Esta temática es muy amplia y compleja y aparece tratada en la bibliografía con diferentes términos: evaluación del producto, de la efectividad, de la eficiencia, de la eficacia, ... (De la Orden, 1985, 1990). Los principales elementos a considerar dentro de

ella serían: calidad de la información obtenida, posibilidad de valorar la consecución de objetivos a partir de la información disponible, calidad de los análisis y adecuación a los datos disponibles, propuesta para la toma de decisiones, pertinencia de las decisiones tomadas.

Otro elemento importante a considerar cuando de programas de orientación se comenta, es que cada una de estas fases que han sido explicitadas implica la toma de decisiones constantes por parte de sus los responsables. Álvarez y Hernández (2000), analizan el factor de toma de decisiones en el proceso de intervención por programas y sintetizan sus cuestiones más relevantes en el cuadro # 3.2 que se muestra a continuación.

FASE DE EVALUACION DE NECESIDADES	FASE DE DISEÑO DEL PROGRAMA	FASE DE APLICACIÓN	FASE DE EVALUACIÓN
Decisiones sobre:			
<ul style="list-style-type: none"> • Ámbitos y variables a evaluar. • Criterios para la determinación de la población destinataria. • Los métodos y técnicas de evaluación a emplear. • Pautas para la priorización de necesidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tipo de programa y de oferta que se hará a los destinatarios. • Estrategia de diseño a emplear. • Metodología a utilizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. • Resultados esperables. • Condiciones para su aplicación. • Recursos a utilizar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dispositivo de control y toma de decisiones. • Estrategia de apoyo a gestores y destinatarios antes y durante la aplicación. • Sistema de seguimiento de los destinatarios después de finalizado el programa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tipo de evaluación deseable. • Modelo de evaluación a utilizar. • Organización de la recogida de datos. • Estrategia para el análisis y la valoración de los resultados.

CUADRO # 3.2 TOMA DE DECISIONES EN EL PROCESO DE INTERVENCIÓN POR PROGRAMAS. FUENTE: ÁLVAREZ ROJO, V Y HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, J (2000)

3.2 El PAT como programa de orientación

La Acción tutorial ha sido definida por [Monereo y Solé \(1996\)](#) como:

“la realización consciente de la tarea de orientación que todo profesor, con distinto grado de implicación y diferentes funciones, materializa de forma inherente a su práctica docente”(.....)

Esta acción tutorial se realiza en los centros de Educación Superior a través de un proyecto de actuación conjunta, o lo que es lo mismo el Plan de Acción Tutorial, plan que no puede ser concebido como una serie de actuaciones puntuales desarrolladas por cada tutor de forma aislada; sino como líneas de trabajo comunes que a partir de que son aceptadas por toda la comunidad educativa, se materializan en un proyecto de trabajo.

El PAT, como cualquier otro programa, debe definir sus objetivos y contenidos, delimitar el contexto en el que se llevará a cabo y las estrategias metodológicas más convenientes para su desarrollo, los diferentes agentes que intervendrán, la distribución de sus funciones y, como es lógico, los mecanismos para su evaluación.

3.2.1 Características más importantes del PAT

Si se pretende que este programa se convierta en una herramienta útil de trabajo y no sea percibido como una carga o un trabajo más a realizar, se debe velar cuidadosamente porque cumpla ciertas características.

[Monereo, C. Y Solé, I. \(1996\)](#), reconocen como más importantes, diez características de los PAT, que en este trabajo se ha decidido agrupar en seis para un entendimiento más completo.

- *Claridad de objetivos.* Los propósitos o metas que el proyecto persigue deben estar claros para todos los miembros implicados, ya que esto permite justificar su diseño y puesta en práctica.

- *Consensudado y contextualizado* . Esto implica que el proyecto considere los factores determinantes dentro del contexto como los alumnos, los profesores y los recursos y que, además haya sido aprobado por toda la comunidad educativa que será partícipe a partir de su elaboración conjunta.
- *Global y viable*. Debe incidir sobre todos los factores de la comunidad educativa, pero trazándose objetivos que se puedan cumplir y que se adapten a la situación concreta.
- *Fundamentado teóricamente*. Debe poseer rigor científico y apoyarse en los principios teóricos que lo sustenten y justifiquen.
- *Inmerso en el currículum e integral*. Debe existir un currículum flexible que permita que la acción tutorial impregne a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y abarque a todos los alumnos en su formación integral como personas.
- *Flexible y dinámico*. Debe ser una herramienta que responda a los cambios en el contexto a partir de su adaptabilidad a las diferentes situaciones, pero al mismo tiempo debe poseer mecanismos de revisión que posibiliten hacer los cambios que impidan su efectiva ejecución.

3.2.2 Agentes y ámbitos donde se materializa el Proyecto de Acción Tutorial

Si como se ha referido con anterioridad, la acción tutorial debe estar presente en todas las tareas educativas; esta tendrá que abordarse de forma conjunta por los diferentes agentes que conforman la comunidad educativa.

Monereo y Solé (1996), reconocen como los agentes que intervienen en la acción tutorial a: *la Jefatura de estudios, el psicopedagogo /a, y al grupo de tutores*.

Según este autor, la Jefatura de estudios, o específicamente el Jefe de estudios, debe estar implicado en la elaboración del PAT, tanto para ofrecer el apoyo y cobertura organizativa necesaria, como para comprometerse desde su condición de último responsable de la acción tutorial.

El psicopedagogo, por su parte, cumple dos funciones en paralelo. De una parte, coordina que existan líneas comunes de actuación en todas las tutorías. Esto lo promueve desde dentro del grupo de tutores, ya que debe formar parte de este como un miembro más y desde donde procura dar coherencia al proceso; pero sin establecer de forma unilateral el camino que ha de tomar el PAT. Desde otra posición, como especialista en orientación, sirve de apoyo a los tutores en el cumplimiento de sus funciones; aunque no lo sustituye ni asume sus funciones, solamente lo asesora cuando la problemática abordada sobrepasa su preparación.

El tutor, por su parte, pasa a ser un coordinador de todo un equipo educativo y los profesores que inciden en un grupo tienen que lograr un profundo conocimiento de los grupos clases con los que trabajan; lo que implica que conozcan a sus alumnos de forma individualizada, las dinámicas de su funcionamiento como grupo, sus necesidades, intereses y problemáticas a fin de poder tomar decisiones.

Ahora bien, sin perder de vista la formación integral del alumno, los PAT se inscriben en un contexto específico, con un clima determinado y es en ese marco donde hay que ubicar las diferentes actuaciones. Monereo y Solé (1996), definen como los siguientes ámbitos de acción tutorial:

- Cada alumno en particular.
- Las familias.
- El grupo clase.
- El equipo educativo
- Otros sectores e instituciones de dentro y fuera del centro.

Considerando los objetivos de esta investigación, se explicarán más detenidamente los ámbitos que competen al grupo clase y a cada alumno en particular.

a) El grupo clase

En los procesos de acción tutorial el grupo clase se convierte en un elemento esencial si se parte de considerar que constituyen una experiencia fundamental, no solo en el proceso de enseñanza aprendizaje, sino también en los de socialización.

Las tutorías en este ámbito deben apuntar, además de conseguir que el grupo de profesores se conviertan en un equipo que influya adecuadamente en el aprendizaje y desarrollo personal de los alumnos; a que los propios alumnos se conviertan en algo más que la unión de varias individualidades y formen un verdadero grupo cuyo funcionamiento favorezca el aprendizaje.

La función del tutor aquí ha de ser la de “potenciar la comunicación e interacción entre los compañeros, resolver los conflictos y, en definitiva, crear un clima que desarrolle las relaciones sociales aceptadas y favorecedoras del aprendizaje.” Monereo y Solé (1996).

En relación con esta función del tutor, sus actuaciones en el contexto del centro deben ir encaminadas, esencialmente, a coordinar los procesos de aprendizaje de los alumnos miembros del grupo; así como garantizar la cohesión de este y favorecer su integración en la vida del centro.

b) Cada alumno en particular

En este ámbito de las tutorías adquiere nota de valor, sobre todo, el nivel de conocimiento que los tutores lleguen a alcanzar de sus alumnos. Autores como Monereo y Solé (1996), reconocen como:

“información relevante que el tutor debe conocer de cada alumno” aspectos relativos a: “niveles generales de competencias curriculares, habilidades para desarrollar procedimientos de aprendizaje, descubrimiento y análisis de sus modos de pensar, su sistema de valores, explicaciones que da a sus conductas e interacción con los demás, su punto de vista acerca del clima de la clase y de las interacciones con el profesorado, sus expectativas de futuro, etc” (.....)

Este nivel de conocimiento permite a los tutores poder hacer un seguimiento personalizado del aprendizaje de sus alumnos; hacerse una idea general de las peculiaridades de la personalidad de cada uno a fin de facilitar su autoconocimiento y en correspondencia cooperar en el proceso de toma de decisiones.

3.2.3 Elementos del PAT

Autoras como Villar y Font- Mayolas (2007), que más recientemente han abordado el tema del Plan de Acción Tutorial, conciben como elementos medulares de este a las tutorías y al perfil de aprendizajes.

Así, relacionado con las tutorías, plantean que el plan de acción tutorial se desarrolla a lo largo de la carrera siguiendo una estructura que define cuáles son los objetivos fundamentales que deben irse logrando durante cada curso.

Pero lo más interesante es lo planteado en relación con el perfil de aprendizaje como elemento del PAT. A decir de estas autoras:

“el perfil de aprendizaje es una herramienta de evaluación continua del proceso de aprendizaje que realiza el tutor y va acompañado de un feedback continuo de los resultados que consigue el alumnado y de una orientación personalizada”. (Villar y Font- Mayolas, 2007, -----)

El principal valor de este perfil de aprendizajes es que le permite al propio estudiante ir llevando un registro de sus logros más relevantes durante los estudios en las diferentes dimensiones, ya sea académica, personal o profesional. Además de que posibilita a los profesores un seguimiento personalizado y una conducción más acertada en la consecución de la formación integral de los alumnos.

3.3 El asesoramiento colaborativo como estrategia de implicación de los profesores en los programas de orientación

3.3.1 Ideas generales sobre el asesoramiento

La palabra *asesoramiento* hace referencia a un conjunto amplio de prácticas profesionales surgidas en campos diversos de la acción asistencial, que se caracteriza como una práctica de soporte a profesionales, que están comprometidos con la oferta de posibilidades de desarrollo profesional a quien es asesorado. “*El asesoramiento es, por definición, un servicio indirecto, y en el mundo educativo, su función está mediatizada por la mejora o el desenvolvimiento profesional de los miembros de la organización educativa*” (Nieto Cano, 2001)

Reyes Carretero (2003), define como las características más importantes del asesoramiento las siguientes:

- *Es un proceso interactivo en el cual, la calidad del proceso de interacción que se genera, es netamente significativo.*
- *En él se articulan tanto los conocimientos del asesor como los conocimientos de los profesores no estableciéndose entre ellos ningún tipo de superioridad jerárquica.*
- *Existe siempre la voluntad de resolver problemas, de modificar o mejorar la práctica educativa.*
- *Existe una corresponsabilidad mutua tanto en la definición del problema o ámbito de mejora como en la generación de respuestas al problema o el diseño de las mejoras.*
- *El asesor adopta un rol de agente de cambio. Asesora los equipos docentes y directivos y sirve de nexo entre el ámbito educativo y la comunidad. (Reyes Carretero, 2003, -----)*

3.3.2 El asesoramiento desde la estructura de interacción que se construye entre las partes implicadas



Como ya se ha expuesto anteriormente, el asesoramiento refiere una práctica profesional con un propósito deliberado que consiste en prestar apoyo o ayuda a otros profesionales.

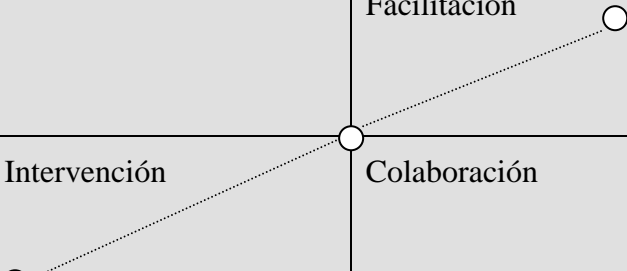
Nieto Cano (2001), destaca de esta relación de ayuda dos componentes fundamentales: el componente de tarea y el componente psicosocial.

En el componente de tarea, la parte asesora hace un esfuerzo para prestar cooperación o poner los medios de los que se vale la parte asesorada para el logro de alguna meta de su interés. Lo importante en este componente son los aspectos informacionales e instrumentales que van a determinar la eficacia de los procesos y tareas insertas en la relación, tanto como la pericia o capacidad de las partes implicadas para afrontar problemas.

Mientras que en el componente psicosocial las partes implicadas crean, en su interacción, un escenario social en el cual ocupan posiciones y realizan transacciones sobre la base de expectativas que influyen en el sentido de sus previsiones conceptuales respectivas. En este caso la relación de ayuda está mediatizada constantemente por aspectos cognitivos y afectivos-emocionales que son inseparables del hecho de compartir significados y experiencia.

Estos dos componentes esenciales de la relación de ayuda y que están, por demás ligados entre sí, constituyen indicadores para identificar y diferenciar tres modelos generales de asesoramiento. Lo cual se representa en el cuadro # 3.4 que se muestra a continuación.

Conocimiento – experiencia del profesor		Facilitación 
Conocimiento – experiencia del asesor	Intervención 	Colaboración
Elementos Tipificación	Relaciones dominadas por el ASESOR	Relaciones dominadas por el PROFESOR



CUADRO # 3.4 MODELOS DE ASESORAMIENTO. FUENTE: NIETO CANO, J.M. (2001)

A partir de este cuadro Nieto Cano (2001), define tres modelos de asesoramiento:

- 1) Modelo de intervención: este tipo de modelo define un asesoramiento educativo centrado en el punto de vista de la parte asesora. Es el asesor quien interpreta y define, de acuerdo con su propio marco conceptual, la realidad de la parte asesorada; determina las discrepancias entre lo que esta es o está haciendo y lo que debería ser o hacer, y prescribe aquellas actividades que van a permitir solucionar sus problemas, superar sus necesidades o compensar sus deficiencias.
- 2) Modelo de facilitación: en este caso el modelo de asesoramiento que se plantea está más centrado en el punto de vista de la parte asesorada. Básicamente, el sentido de las decisiones y de las acciones de cambio es también unilateral, pero en este caso la iniciativa es ejercida por el profesor. Desde este modelo el papel del asesor estriba en averiguar cómo ayudar al profesor para que sea él mismo quien diagnostique su problema y encuentre su solución.
- 3) Modelo de colaboración: la colaboración define un tipo de asesoramiento educativo basado en la interdependencia entre la parte asesora y la parte asesorada. En esencia, la toma de decisiones que afectan a la resolución de problemas es consensual, ejercida por asesor y profesor en condiciones de igualdad de estatus y responsabilidad compartida, siendo la influencia bilateral y paritaria.

En la investigación que se presenta hemos optado por desarrollar un tipo de asesoramiento a partir del modelo de colaboración, por lo cual haremos un aparte para profundizar en las particularidades del mismo.

3.3.3 Asesoramiento colaborativo

El asesoramiento a partir de la utilización del modelo de colaboración hace referencia a un tipo de interrelación entre asesor y asesorado y donde se comparte la responsabilidad en el análisis de las necesidades, la formulación de objetivos, la búsqueda de estrategias, el establecimiento de planes de acción y por qué no, la responsabilidad de evaluarlos. Todo ello, visto de esta manera, concede al modelo un fuerte carácter práctico que va a permitir solucionar problemas significativos para la comunidad educativa.

En este modelo se cuestiona la existencia de un conocimiento cierto, autoritario, estático, neutral que, como tal, puede y debe impartirse a otros. Expresiones como *corresponsabilidad práctica, adaptación mutua, experiencia compartida o convergencia de perspectivas* resaltan un tipo de asesoramiento que hace su fuerte en la reciprocidad de los respectivos bagajes de conocimiento y experiencia en un continuo dar y tomar, haciendo de las diferencias una fuente de aprendizaje mutuo. (Nieto Cano, 2001)

Como señala Nieto Cano (2001), algunos autores consideran que en una relación de este tipo, las partes han de satisfacer ciertas condiciones dentro de las que mencionan:

- Reafirmar la mutua consideración, aceptando que los conocimientos y habilidades del otro son tan importantes y valiosos como los propios, y asumiendo que constituyen una fuente de aprendizaje mutuo, en el marco de una comunicación clara y honesta entre profesionales que comparten información en las dos vías.
- Buscar acuerdos en metas y expectativas sobre la base de clarificar y revisar abiertamente los intereses previos de cada una de las partes. Explorar formas de

hacer la educación y la propia relación de ayuda, más significativa y provechosa para sí mismos y para los demás

- Implicarse activamente en la resolución del problema. La participación efectiva en los procesos y el compromiso en cultivar relaciones de colaboración (el medio), se muestran tan importantes como aquellos que les da sentido (el fin).

El asesoramiento colaborativo tiene como un fin básico el aumento de la autonomía profesional del profesorado. El asesor colabora con los profesores en el proceso de resolución de problemas de manera compartida, posibilitando a los centros la ayuda necesaria que permite superar los obstáculos en el proceso. El asesor da soporte y facilita, pero no toma el liderazgo, ni transmite soluciones. Desde este punto de vista, los colaboradores externos representan una influencia positiva que impulsan a una reflexión crítica, cooperativa y comprometida con una mejora progresiva de la realidad docente. (Reyes Carretero, 2003)

3.3.3.1 El asesoramiento colaborativo como un proceso de resolución de problemas.

En los últimos tiempos autores como Jiménez, Bisquerra, Álvarez y Cruz (1998), Solé (1998) y Sánchez (2000), consideran que el asesoramiento consiste en la intención de resolver los problemas planteados por los profesores que demandan ayuda y que, como tal, es por eso considerado un proceso de resolución de problemas.

Desde esta perspectiva son varias las estrategias que el asesor puede utilizar en el proceso de resolución del problema. Por ejemplo Sánchez (2000), señala que el asesor puede ayudar a través de un proceso en el cual se pueden identificar tres tipos de actividades básicas:

- a) Identificar cuáles son los problemas y delimitar las metas que hay que plantearse respecto a estos mismos problemas (construcción del espacio problema).
- b) Buscar, seleccionar y organizar los medios para intentar lograr las metas delimitadas.
- c) Evaluar los resultados y reformular, si se considera necesario, las metas de cambio inicialmente elaboradas: supervisión y evaluación de proceso.

Por su parte Pérez y Carretero (2000), presentan un modelo direccional con diferentes etapas o fases, que integran diferentes ideas y metodologías y que pueden orientar las actuaciones colaborativas. Así reconocen cinco fases que relacionan con: construcción de una relación profesional, reconocimiento y aclaración de la situación problemática, comprensión y reestructuración, plan de acción e intervención e institucionalización y finalización del asesoramiento. En cada una de estas fases conciben además objetivos y tareas a cumplir.

En el asesoramiento colaborativo, el asesor tiene en todo momento que potenciar y promover el desarrollo de dinámicas de trabajo en equipo, por tanto, debe asumir un papel de observador participante de los procesos grupales.

3.3.3.2 La relación interpersonal en el asesoramiento colaborativo

Desde el punto de vista relacional, el modelo de colaboración resalta las semejanzas entre las partes en detrimento de sus diferencias. El asesoramiento no sólo supone establecer una estructura de interacción directa para realizar las tareas de un modo específico; conlleva una *experiencia vital* para las personas que se vinculan de forma activa y responsable en condiciones de igualdad. (Nieto Cano, 2001)

Sánchez (2000), en este aspecto ha identificado dos dimensiones diferentes, aunque íntimamente relacionadas: el proceso en sí de resolución conjunta del problemas, al cual atribuye un carácter básicamente cognitivo y a la creación de una relación de colaboración, a la cual este autor atribuye un carácter más motivacional y emocional; ya

que se trata de favorecer las condiciones interpersonales y personales necesarias para que el trabajo conjunto de resolución pueda tener lugar.

Para este autor se trata de favorecer la creación de un clima de aceptación, valoración y confianza mutua que facilite la expresión de las propias ideas y su revisión.

En cuanto al carácter afectivo del asesoramiento, Roji (1988), citado por Reyes Carretero (2003), identifica en esta dimensión dos aspectos: el primero, incluye atributos como la calidez, la empatía y la autenticidad. El segundo, aglutina todos aquellos aspectos que tiene que ver con la influencia del asesor y que se relacionan, tanto con la competencia profesional como por la distancia social que el asesor crea en la relación.

Las habilidades sociales a partir de las cuales se consigue una relación profesional adecuada se pueden definir de la siguiente manera.

Calidez: Aceptación incondicional de los asesorados por parte del asesor, que ha de procurar evitar los juicios de valor y también la escucha atenta y el trato personalizado.

Empatía: Capacidad de comprender a las personas desde su propio marco de referencia, más que desde el marco de referencia propio. Es la capacidad de ponerse en el lugar del otro.

Autenticidad: comportamiento espontáneo y sincero.

También es importante que la relación de ayuda entendida como colaboración se comprenda como un proceso emergente y dinámico; continuamente reestructurado a través de transacciones y negociaciones que se cimenten, tanto en creencias y expectativas individuales, como en el contexto social y normativo de la organización educativa. (Nieto Cano, 2001)

Concluido este capítulo, y con él la primera parte de la investigación, se contó con un basamento teórico conceptual para comenzar a desarrollar la segunda parte de la investigación. En el capítulo IV, que se muestra seguidamente, se refiere todo lo relacionado con el proceso de investigación llevado a cabo.

SEGUNDA PARTE:

**MARCO METODOLÓGICO DE REFERENCIA DE
LA INVESTIGACIÓN**

Conformado el marco teórico referencial que permitió dar soporte a la investigación, a partir de la concepción de la orientación y tutoría como aspectos que han sido considerados determinantes de la calidad de la Educación Superior y planteados los aspectos teóricos conceptuales fundamentales que se le relacionan; en esta segunda parte se muestra el enfoque metodológico adoptado y se define el contexto de intervención.

Así, en el *capítulo IV* de esta tesis, luego de asumida la perspectiva interpretativa de investigación y definido como marco metodológico el cualitativo, se enuncian los objetivos generales y específicos que se propuso el estudio y en correspondencia se presenta el proceso de investigación que se llevaría a cabo. En este capítulo se describen además cada una de las cuatro fases fundamentales que conforman dicho proceso de investigación enfatizando en cada caso en sus informantes claves, los instrumentos utilizados para la generación de datos y los procedimientos de análisis de la información obtenida en cada momento.

En tanto, en el *capítulo V* se describe el marco institucional en el cual se desarrolla la investigación, el cual consideramos relevante por incidir en la naturaleza de la intervención que se propone llevar a término y además por considerar que sus características pueden ser determinantes del éxito o fracaso de la puesta en práctica del programa de tutoría. Por todo esto en este capítulo se analiza y describe el contexto universitario cubano, con marcado énfasis en las particularidades de los estudios universitarios en la ciudad de Sancti Spíritus y específicamente la evolución que ha presentado la facultad de Contabilidad y Finanzas como escenario concreto donde tendrá lugar la intervención. En resumen en este capítulo se justifica el estudio desde el punto de vista de la necesidad institucional de llevarlo a cabo.

CAPITULO IV PROCESO DE INVESTIGACIÓN

En este capítulo se define la perspectiva teórico - metodológica de la investigación, se exponen los fundamentos metodológicos seguidos en la misma, o sea, los objetivos, el procedimiento, los instrumentos de recogida de información y el proceso de análisis de los datos. En otras palabras, se presenta el proceso seguido durante el trabajo.

4.1 Perspectiva teórico - metodológica de partida de esta investigación

La siguiente investigación se desarrolló desde la perspectiva interpretativa de investigación, la cual aparece a partir de los años sesenta en los que se genera un movimiento que cuestiona el positivismo imperante hasta ese momento y aboga por la incorporación de factores históricos y contextuales en las explicaciones del conocimiento científico.

En esta perspectiva el interés que guía la investigación es comprender el sentido que las personas atribuyen a los hechos y a las realidades. El investigador debe penetrar en los acontecimientos sociales ofreciendo una visión desde dentro de la propia situación, convirtiéndose en parte del proceso y a partir de las personas y los significados que la constituyen (Taylor y Bogdan, 1984).

Investigar desde esta perspectiva no se concibe como una recolección de información acerca de un objeto que el investigador observa y manipula desde una posición idealmente distante. El investigador es un participante en interacción permanente, que reflexiona como parte de su práctica interactiva e investigadora. Investigación e intervención se alimentan mutua y circularmente y se vuelven dos modos posibles de describir la interacción.

Erikson (1989), señala que la investigación interpretativa hace referencia, fundamentalmente, a un conjunto de enfoques de investigación que utilizan la observación participativa. Es, por tanto, un término que incluye otros enfoques de

investigación – como la investigación ecológica, la investigación crítica o la investigación en la acción,- ya que incluye todos aquellos enfoques que comparten:

“el interés por los significados que los actores otorguen al fenómeno estudiado en su dimensión social y en el análisis y exposición por parte del investigador” (Erikson, 1989:196)

Por su parte Pakman (1999), señala que en esta perspectiva de investigación:

“se elimina la necesidad o el mandato de la objetividad, que obligaba a eliminar al sujeto y sus circunstancias de la investigación, remplazando todo lo personal por lo impersonal”. (Pakman, 1999, 360)

Eliminar este principio de la objetividad significa, al mismo tiempo, terminar con la habitual separación entre investigación e intervención. Intervenir se considera una condición de la investigación. El investigador asume que su propia experiencia puede ser tratada como un campo de análisis y reflexión, es decir, como un objeto de investigación. En este sentido, en palabras de Schon (1993), citado por Reyes Carretero (2002),

“el profesional que interviene en una realidad social es un participante permanente, que reflexiona como una parte de su práctica interactiva en la que investigación e intervención se alimentan mutua y circularmente”. (Reyes Carretero, 2002, 196)

Tanto el proceso de investigación como el de intervención acontecen en interacción permanente. Intervención e investigación pueden ser consideradas como posiciones que se adopten en el decursar de la práctica profesional, de manera alternativa.

La investigación interpretativa define la investigación educativa *“como una actividad intelectual dirigida a lograr un conocimiento positivo y objetivo sobre la educación”* (Escudero, 1987:79) en no centrar los resultados y la eficacia en función de los objetivos. En ella se parte de la idea que las personas crean interpretaciones significativas de los objetos físicos y conductuales que los envuelven y eso supone reconocer que las personas actúen desde la perspectiva de las propias interpretaciones y desde la significación que se otorga a las situaciones, ya que una vez elaboradas estas interpretaciones, se consideran como si fuesen reales, como una cualidad efectiva de los objetos o situaciones.

Imbernon, (2002), a partir de toda la literatura sobre investigación interpretativa sintetiza algunos de los supuestos más relevantes de esta perspectiva, y entre ellos señala:

- *La naturaleza del conocimiento educativo no es objetiva sino subjetiva.*
- *Existen muchas realidades educativas y no una realidad única y objetiva.*
- *La educación es una construcción, una invención social elaborada a través de las experiencias subjetivas de las personas y de sus interacciones con los otros.*
- *Interesa la manera cómo las personas actúan en las situaciones educativas, cómo dan sentido a sus prácticas, cómo interactúan, negocian y consensuan en las situaciones educativas, definiéndose de esta manera la naturaleza de estas situaciones.*
- *Las teorías son práctica, es decir, construidas desde la práctica y configuradas y constituidas por “normas”, no por leyes. (Imbernon, 2002, 37)*

El marco metodológico que se utiliza en esta perspectiva es la metodología cualitativa y sus métodos son naturalistas; tales como la investigación-acción, la etnografía, la Grounded Theory, la investigación evaluativa o el análisis del discurso.

Para Sandín (2003), la metodología cualitativa presenta las siguientes características:

- ⇒ La primera es el énfasis que desde esta metodología se otorga al contexto. La experiencia humana se perfila y tienen lugar en contextos específicos y no es posible entenderla al margen de estos contextos.
- ⇒ Los contextos son contextos naturales, lo que quiere decir que el investigador estudia los fenómenos en los mismos lugares naturales en los que suceden.
- ⇒ La experiencia de las personas se aborda de manera global.
- ⇒ El investigador recoge los datos a través de su interacción con las personas y los
- ⇒ contextos naturales.

El análisis de este enfoque metodológico nos permite abordar nuestro objeto de estudio, así como plantearnos nuestros objetivos de investigación.

4.2 Objetivos

El propósito de la presente investigación se centra en traer al ámbito universitario reflexiones sobre la necesidad de la orientación y la tutoría, a partir de la confección de un marco referencial específico que permita intervenir en este contexto. Considerando esta idea general, el trabajo investigativo se plantea los siguientes objetivos:

Objetivos generales:

1. Identificar las posibilidades que ofrece en la actualidad el contexto universitario cubano para la práctica de la orientación y la tutoría.
2. Formular propuestas concretas sobre el diseño de programas de tutorías, considerando las características que han de tener estos en el marco universitario y adaptando sus principales aspectos a los contextos específicos en los que se ha de aplicar.

Para dar respuesta al primer objetivo general, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Identificar y describir, en los diferentes niveles institucionales, los documentos establecidos que pautan el proceso de orientación y tutoría.
- Describir el estado de la orientación en Cuba.

Por su parte para lograr el segundo objetivo general, se formulan los siguientes objetivos específicos:

- Asesorar el diseño e implementación de un programa de orientación para ser aplicado en el contexto del Centro Universitario de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”.
- Evaluar la implementación del programa de orientación para identificar los principales factores que favorecen o entorpecen su puesta en práctica y realizar las correcciones correspondientes.

La figura # 4.1, muestra de manera más sintética los objetivos de la investigación.

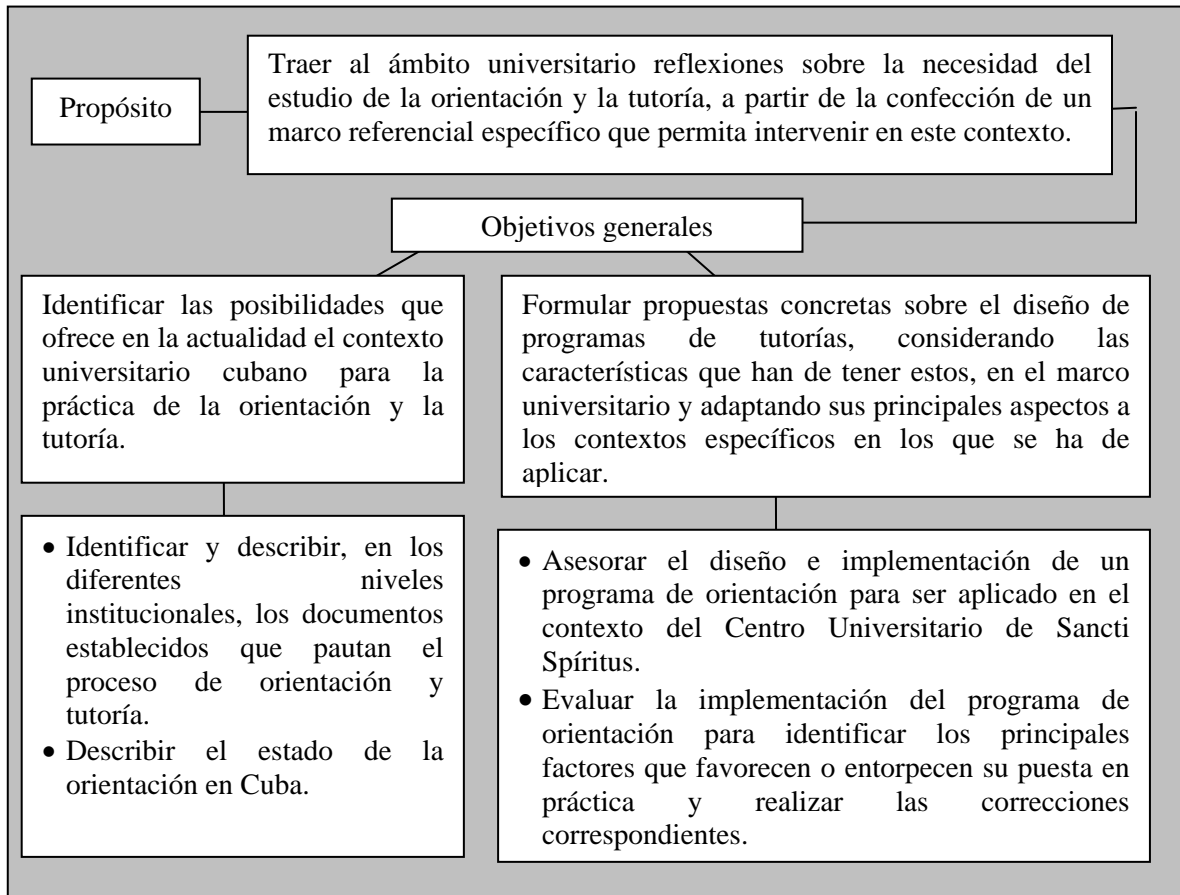


FIGURA # 4.1 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

4.2.1 Unidades de análisis en relación a los diferentes objetivos

OBJETIVOS	UNIDAD DE ANÁLISIS
Identificar y describir, en los diferentes niveles institucionales, los documentos establecidos que pautan el proceso de tutoría.	Forma como el proceso de tutorías se refleja en los diferentes niveles institucionales.
Describir el estado de la orientación en Cuba.	Prácticas concretas que se están llevando a cabo en las universidades cubanas en relación a la tutoría y la orientación.
Asesorar el diseño e implementación de un programa de orientación para ser aplicado en el contexto del Centro Universitario de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”.	La actividad de colaboración que llevan a cabo profesores y asesora para diseñar e implementar un plan de tutorías.
Evaluar la implementación del programa de orientación para identificar los principales factores que favorecen o entorpecen su puesta en práctica y realizar las correcciones correspondientes.	Aspectos fuertes y débiles del plan de tutorías diseñado e implantado en el Primer año de la carrera de Contabilidad y Finanzas del Centro Universitario de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”.

CUADRO # 4.1 UNIDADES DE ANÁLISIS EN RELACIÓN A LOS DIFERENTES OBJETIVOS.

4.3 Contexto e informantes claves de la investigación

Durante el curso 2003-2004 la dirección del Centro Universitario de Sancti Spíritus “José Martí Pérez” y de su Facultad de Contabilidad y Finanzas me encargan un trabajo que permitiera impulsar un sistema de atención personalizada al alumnado que lo condujera a transitar con mejores resultados por la universidad. Esta demanda me fue solicitada como psicóloga e investigadora perteneciente al contexto y con posibilidades de incidir en él. En el momento en que me llega esta demanda había concluido la suficiencia investigativa de un doctorado curricular y estaba pensando en la realización de mi tesis doctoral sobre el tema de la orientación educativa en la universidad. Finalmente se toma la decisión de investigar sobre el proceso de innovación académica que se pretendía poner en marcha.

Investigar en este contexto nos permitía una alta accesibilidad, porque formamos parte del claustro de esta facultad; lo que nos facilita acceder al campo e intercambiar con sus principales informantes cada vez que fuera necesario. Además, consideramos que este

contexto es perfectamente representativo de lo que en cada una de las universidades y facultades del país debe estar aconteciendo en materia de orientación y/o tutoría, pues todas se rigen por políticas y normativas similares.

Una vez tomada esta decisión se procedió a definir el contexto así como sus principales características. Esta caracterización del contexto de investigación puede verse en el capítulo V de esta tesis.

Delimitado el contexto donde tendría lugar el estudio, fue preciso seleccionar los informantes claves, que según cada objetivo y unidad de análisis, aportarían la información más valiosa a la investigación. El cuadro # 4.2, que aparece a continuación muestra esta selección de informantes en forma clara y precisa.

OBJETIVO	UNIDAD DE ANÁLISIS	CONTEXTO DE INVEST	INFORMANTES CLAVES
Identificar y describir, en los diferentes niveles institucionales, los documentos establecidos que pautan el proceso de tutoría.	Forma como el proceso de tutorías se refleja en los diferentes niveles institucionales.	Facultad de Contabilidad y Finanzas	Director de Formación del Profesional del MES
Describir el estado de la orientación en Cuba.	Prácticas concretas que se están llevando a cabo en las universidades cubanas en relación a la tutoría y la orientación.		6 Profesores del 1er Año de la Carrera de Contabilidad y Finanzas
Asesorar el diseño e implementación de un programa de orientación para ser aplicado en el contexto del Centro Universitario de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”.	La actividad de colaboración que llevan a cabo profesores y asesora para diseñar e implementar un plan de tutorías.		Colectivo de Profesores tutores del 1er Año de la Carrera de Contabilidad y Finanzas. (14 Profesores Tutores)
Evaluar la implementación del programa de orientación para identificar los principales factores que favorecen o entorpecen su puesta en práctica y realizar las correcciones correspondientes.	Aspectos fuertes y débiles del plan de tutorías diseñado e implantado en el Primer año de la carrera de Contabilidad y Finanzas del Centro Universitario de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”.		2 Expertos en tutoría y el Colectivo de Profesores tutores del 1er Año de la Carrera de Contabilidad y Finanzas.

CUADRO # 4.2 INFORMANTES CLAVES DE LA INVESTIGACIÓN.

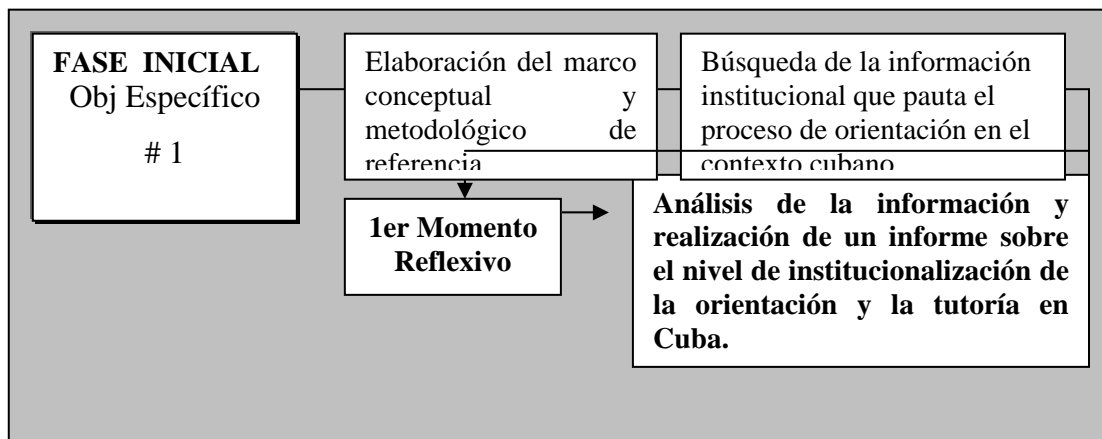
4.4 Procedimiento

Como ya hemos comentado, la investigación que se presenta tuvo como punto de partida la preocupación manifiesta, tanto por la dirección del Centro Universitario de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, como por la Facultad de Contabilidad y Finanzas, en relación con la calidad con que se estaba desarrollando la formación integral del graduado de la carrera de esta especialidad. Preocupación que se puso de manifiesto finalizando el curso escolar 2003- 2004 y que generó una demanda de intervención que se relacionó, en lo fundamental, con la necesidad de impulsar un sistema de atención

personalizada al alumnado que lo condujera a transitar con mejores resultados por la universidad.

A partir de la demanda de intervención efectuada, se definió el propósito general de la investigación, los objetivos generales y específicos que la conducirían y se diseñó el procedimiento general de la investigación y en el que se diferenciaron 4 fases fundamentales: fases inicial, descriptiva, empírica y valorativa, cada una de las cuales se corresponden con cada uno de los objetivos específicos que fueron determinados.

4.4.1 Fase Inicial



Concebida la investigación en términos generales, decidimos en esta primera fase comenzar por identificar y describir, en los diferentes niveles institucionales, los documentos establecidos que pautan el proceso de tutoría, lo cual posibilitaría realizar un estudio detallado de las proyecciones que, desde el Ministerio de Educación Superior en Cuba, el Centro Universitario de Sancti Spíritus “José Martí Pérez” y en la Facultad de Contabilidad y Finanzas, se tienen en relación con esta problemática y cómo está orientado que sea su tratamiento. Para alcanzar este objetivo se proyectaron tres tareas en esta fase de investigación.

4.4.1.1 Descripción de las tareas fundamentales de esta fase de investigación

A. Elaboración del marco conceptual y metodológico de referencia

Esta primera fase se inicia con la elaboración de un marco conceptual de referencia y con la concreción del diseño metodológico que se seguirá en la investigación.

En el marco conceptual se definieron los aspectos centrales así como los núcleos temáticos a tratar dentro de cada uno de estos aspectos, considerando la orientación o tutoría como elemento que podría dar respuesta a la demanda. Así en este marco teórico se abordan, de forma general, elementos del referente histórico conceptual de la orientación, la orientación educativa en el contexto universitario y la intervención a través de programas como modelo factible a ser utilizado en nuestro contexto.

Al mismo tiempo, se optó por un diseño metodológico de corte cualitativo, basándonos en el proceso de intervención en la investigación acción. Estas decisiones metodológicas nos permitieron conocer el estado inicial de la orientación y la tutoría en el Centro Universitario de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”; diseñar e implementar un Plan de acción tutorial muy ajustado a las necesidades del contexto y evaluar dicha implementación.

B. Búsqueda de la información institucional que pauta el proceso de orientación en el contexto cubano

Una vez determinado el diseño metodológico y considerando el primero de los objetivos específicos, comienza un proceso de búsqueda, selección y análisis de la información institucional que pauta el proceso de orientación y tutoría en el contexto universitario cubano, información que se obtiene desde diferentes fuentes documentales y orales.

Considerando el objetivo específico de la fase, así como la unidad de análisis definida, se determinaron las fuentes de información, los instrumentos para la generación de

datos y el registro que sería empleado. El cuadro # 4.3 que se muestra a continuación refleja esta información.

F A S E I N I C I A L	OBJETIVO	UNIDAD DE ANÁLISIS	FUENTE DE INFORMACIÓN	INSTRUMENTOS PARA LA GENERACIÓN DE DATOS	REGISTRO
	Identificar y describir, en los diferentes niveles institucionales, los documentos establecidos que pautan el proceso de tutoría.	Forma como el proceso de tutorías se refleja en los diferentes niveles institucionales.	Documentales	Selección y lectura de documentos	Documentos normativos (Dn) Otros documentos (Do)
		Orales	Entrevista en profundidad al Director de Formación del Profesional del MES.	(Ep)	

CUADRO # 4.3 FUENTES E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN DE LA FASE INICIAL.

a) Fuentes documentales

- Selección y lectura de documentos

La selección y lectura de documentos es considerada por algunos autores como una técnica indirecta que puede cumplir diferentes cometidos dentro de la investigación cualitativa, dentro de los que se mencionan: apoyar a otros métodos más directos de recogida de datos, tales como la observación participante o la entrevista; validar y contrastar la información obtenida; reconstruir acontecimientos y generar hipótesis.

Los documentos que son estudiados en una investigación cualitativa pueden tener carácter oficial o personal. (Álvarez, 1999)

Los documentos oficiales incluyen registros, resoluciones, actas de evaluación, de reuniones, cartas oficiales, fotografías, anuncios oficiales e institucionales, etc.

En esta fase de la investigación, los documentos oficiales revisados han sido las Resoluciones Ministeriales vigentes para el trabajo docente educativo y otro documento emitido por el Ministerio de Educación Superior (MES) en Cuba y que guarda relación con la orientación y/ o tutoría.

- La Resolución Ministerial 269 / 91, es la resolución vigente que rige el Trabajo Docente y Metodológico en la Educación Superior Cubana, puesta en vigor a partir del 1991. **(Dn 1)**

Este documento rige el trabajo que se realiza en la modalidad de estudio de los Cursos Regulares Diurnos y los Cursos para Trabajadores. La misma se organiza en tres capítulos en los cuales se reglamenta todo lo referido a: Trabajo metodológico, Trabajo docente y Evaluación del aprendizaje. Dentro de cada uno de estos capítulos se insertan un número considerable de artículos que especifican, en cada caso, cuestiones importantes de cada uno de ellos.

Este es el documento rector para el trabajo en cada Centro de Educación Superior y el Ministerio de Educación Superior, en las personas que la representan velan por su adecuado cumplimiento.

(Este documento puede ser consultado en el anexo 1.1 del volumen de anexos)

La Resolución 106/ 05 ó Reglamento sobre los aspectos organizativos y el régimen de trabajo docente y metodológico para las carreras que se estudian en las SEDES Universitarias. **(Dn 2)**

Este reglamento pauta los aspectos organizativos y el régimen de trabajo docente y metodológico que deberán regir la modalidad de Continuidad de Estudios y que tienen lugar en las SEDES Universitarias Municipales.

Es importante aclarar que esta modalidad de estudios surge en Cuba al calor de la Batalla de Ideas, la cual abre nuevas oportunidades de acceso a la Educación Superior, al asegurar de forma masiva los estudios universitarios en el tercer nivel de enseñanza a todo lo largo y ancho de la Isla, para lograr mayor equidad y justicia social. Los jóvenes y trabajadores que ingresan a estas SEDES provienen de los distintos programas de la revolución y de otras fuentes de ingresos autorizadas.

Este reglamento se organiza en XI capítulos que abordan cuestiones referentes a: Los objetivos y contenidos del proceso docente educativo en las SEDES universitarias; Del ingreso y la matrícula; Del expediente y carné estudiantil; De la asistencia; las bajas y el término de duración de estudios; De los traslados; De la convalidación de asignaturas;

Del trabajo metodológico; Del trabajo docente; De la evaluación del aprendizaje y Del movimiento de alumnos ayudantes.

Al igual que en la resolución 269 / 91, cada uno de estos capítulos tiene diferentes artículos que especifican el trabajo a realizar.

(Este documento se recoge en el anexo 1.2 del volumen de anexos)

- Documento rector del MES sobre “La figura del tutor en la Sedes Universitarias Municipales” **(Do)**

Este constituye el primer documento teórico que sobre temas de tutoría se escribe en Cuba; su autor es el Doctor Sánchez Noda, director de Marxismo Leninismo del Ministerio de Educación Superior. En el mismo se aborda la cuestión de la tutoría en el contexto cubano actual, enfocado en lo fundamental al trabajo del tutor en las Sedes Universitarias Municipales.

El material se organiza en 5 apartados que van desde una introducción, antecedentes de la temática en Cuba, el proceso tutorial en la Sedes Universitarias Municipales, el tutor y la labor educativa y la preparación y superación de los tutores. Es un documento de 14 páginas que ofrece una primera aproximación al tema y que aún no está institucionalizado en todo el país.

(Este documento se recoge en el anexo 1.3 del volumen de anexos)

b) Fuente oral

• **Entrevista en profundidad**

El tipo de entrevista utilizado en esta fase de la investigación es la entrevista no directiva o entrevista en profundidad como también se le conoce en la literatura. En esta las cuestiones surgen de forma natural en el curso de las conversaciones espontáneas. Se caracteriza por ser flexible, dinámica y no directiva ni estructurada, donde se establece un guión de aspectos que serán explorados durante la realización de la entrevista; la forma y orden de las preguntas es libre, de manera que prima la espontaneidad y el estilo coloquial.

Esta entrevista se utilizó para profundizar en algunos de los temas aparecidos en los documentos revisados.

Los temas sobre los que nos interesaba profundizar fueron:

1. Sí existen en Cuba decretos, leyes o resoluciones que de forma específica pauten el proceso de orientación y/o tutoría
2. Sí tenía conocimiento de la existencia de otro tipo de documento emitido por el Ministerio que aborde la cuestión de la tutoría.
3. Información sobre lo que el Ministerio desea en materia de tutoría.

La entrevista fue aplicada al Director de Formación del profesional en el Ministerio de Educación Superior Cubano, por considerar que su posición jerárquica; su nivel de conocimiento e incidencia sobre lo actualmente legislado en Cuba para la Educación Superior y sus años de experiencia dentro de este organismo lo hacen conocedor de un grupo importante de informaciones que podrían ser de interés a la investigación, por lo que lo clasificamos como informante clave en esta fase. Este directivo fue contactado por correo electrónico y entrevistado aprovechando la ocasión de una visita integral al Centro Universitario de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”.

Para el mejor procesamiento de la información decidimos clasificar esta entrevista como (Ep) La preparación de la entrevista y la transcripción realizada aparece en el anexo 1.4 del volumen de anexos.

C. Análisis de la información y realización de un informe sobre el nivel de institucionalización de la orientación y la tutoría en Cuba

Concluido todo el proceso de búsqueda de la información institucional que pauta el proceso de orientación en el contexto cubano, fue posible realizar un primer momento reflexivo, en el cual se procedió al análisis de la información obtenida y a la realización de un informe sobre el nivel de institucionalización de la orientación y la tutoría en Cuba.

Para el procesamiento de toda esta información obtenida a partir de las fuentes documentales y orales se decidió emplear el análisis temático.

✓ Análisis temático

Para la realización de este análisis temático se llevaron a cabo dos tareas principales; una de *Preanálisis*, que fue el primer contacto con la información que aportan los documentos y otra de *Análisis*, que permitió desarrollar categorías, codificar los datos y separarlos en función de las categorías ya definidas.

Durante la tarea de preanálisis hemos realizado una lectura de toda la información obtenida de los documentos y la entrevista con el objetivo de familiarizarnos con la información que ofrece.

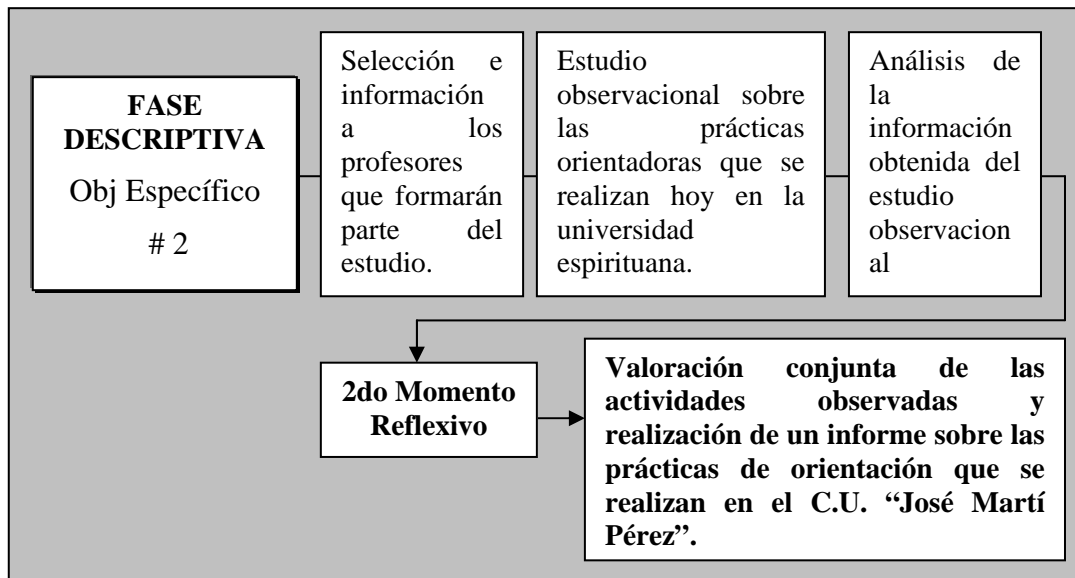
A partir de esta lectura y en correspondencia con el objetivo específico de la fase, se definieron las categorías a través de las que se analizaría la información, las cuales se correspondieron con:

OBJETIVO	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS
Identificar y describir, en los diferentes niveles institucionales, los documentos establecidos que pautan el proceso de tutoría.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estructura de los documentos. ▪ Concepto de tutoría que evidencian. ▪ Figura responsabilizada con el proceso de orientación, a quien se atribuye el rol de tutor y funciones que debe cumplir. ▪ Tipo de tutoría de que se habla en los documentos, conocimientos exigidos al tutor, forma en que pueden darse y contenido de las mismas. ▪ Forma organizativa del proceso docente donde se materializa la orientación y/o tutoría.

A partir de estas categorías definidas se volvió a revisar las transcripciones realizadas, y se fueron elaborando matrices con lo que se decía sobre cada categoría a partir de que se iban identificando en el texto de los documentos o de la entrevista con un color previamente definido.

Finalmente, para concluir esta fase de la investigación, se procedió al análisis de toda la información obtenida y a la elaboración de un informe sobre el nivel de institucionalización de la tutoría en Cuba. En el mismo se muestra una descripción de la estructura de los documentos y los resultados fundamentales encontrados en relación con cada una de las categorías de análisis que fueron definidas con anterioridad, y que posibilitaron intercambiar, tanto con la información obtenida de los documentos, como de la entrevista. Este informe puede ser consultado en el capítulo VI de la tesis.

4.4.2 Fase Descriptiva



Siendo consecuentes con los objetivos generales definidos previamente a la investigación, en esta segunda fase, que denominamos descriptiva, el objetivo principal fue *describir el estado de la orientación en Cuba*, para lo cual decidimos llevar a cabo un estudio observacional sobre las prácticas orientadoras que se desarrollan en el Centro Universitario de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”. Como ya hemos comentado en este mismo capítulo, la vinculación de la investigadora con el centro determinó el contexto del estudio. Para desarrollar esta fase nos hemos auxiliado de cuatro tareas de investigación que se describen seguidamente.

4.4.2.1 Descripción de las tareas fundamentales de esta fase de investigación

A. Selección e información a los profesores que formaran parte del estudio

La selección de los profesores fue llevada a cabo en el Consejo de Dirección de la facultad, que está integrado por el Decano, los Vicedecanos que atienden las diferentes áreas de resultados claves y los jefes de cada uno de los departamentos que integran la facultad. Asistieron también representantes de las organizaciones políticas y de masas, así como la investigadora.

Como resultado de esta reunión, este Consejo de Dirección decidió que los profesores seleccionados para participar de la investigación, fueran del Colectivo que imparte docencia al primer año de la carrera de Contabilidad y Finanzas, porque son los primeros en acceder al alumno que ingresa en la universidad, además se analizó la posibilidad de ir introduciendo la intervención – el Plan de acción tutorial- como un proceso paulatino en cada año.

Posteriormente, el Decano de la facultad, en nombre del Consejo de Dirección, informó a los profesores seleccionados de las intenciones de la investigación, así como de lo que para ellos supondría en cuanto a tiempo, trabajo y posibles beneficios, si se comprometían a participar.

B. Estudio observacional sobre las prácticas orientadoras que se realizan hoy en la universidad espiritana

Seleccionados e informados los profesores implicados resolvimos comenzar a analizar las prácticas orientadoras que venían desarrollando, sobre todo para poder delimitar dónde estaban las principales cuestiones positivas y negativas de este trabajo. Para realizar este análisis decidimos apoyarnos en un estudio observacional utilizando como instrumento la observación participante y la entrevista.

- **Observación participante**

Considerada como la principal técnica de recogida de datos en la metodología cualitativa, la observación participante, supone la interacción social entre el investigador y grupos sociales. Su objetivo es recoger datos, de modo sistemático, a través de un contacto directo en contextos y situaciones específicas.

Su mayor peculiaridad estriba en que no responde a un diseño rígido de investigación en el que se tienen delimitadas y planteadas las cuestiones que se van a responder. Su carácter flexible y abierto permite al investigador partir de algunas interrogantes generales como base para la recogida de datos, como tarea inicial para generar hipótesis de trabajo. La naturaleza y el grado de participación pueden variar de acuerdo con los

objetivos, la temática y el objeto de la investigación. Esta tarea se propuso para ser realizada durante el curso escolar 2003-2004 y las principales decisiones a las cuales nos enfrentamos fueron: Determinar qué actividades se observarían y a qué profesores afectaba la observación.

Para determinar las actividades que serían observadas se fijó como criterio de selección que fueran actividades donde se diera la interacción profesor- alumno y por tanto, se pudiera dar acción orientadora.

Después de aplicar estos criterios las actividades que finalmente se seleccionaron para observar, se correspondieron con:

- Actividades docentes. (Clases)
- Actividades de atención al grupo de alumnos con dificultades académicas.
- Actividades de orientación para realizar la práctica profesional del año.
- Actividad de visita a la residencia estudiantil.
- Actividad de acogida a los alumnos.
- Actividad de orientación vocacional.

Cada una de estas observaciones se desarrolló sobre la base del consentimiento de los implicados.

Para la selección de los profesores que serían observados, al igual que con las actividades, se determinaron los criterios de selección que serían utilizados, los cuales versaron sobre:

- Que todos fueran profesores del 1er año de la especialidad de Contabilidad y Finanzas.
- Que se incluyeran a todos los profesores de las asignaturas de la profesión que se imparten en el año.
- Que fueran profesores que ese no fuera su primer año impartiendo docencia universitaria.

En correspondencia con estos criterios se observaron un total de 6 profesores que se correspondió con un profesor para cada tipo de actividad. Estos profesores fueron observados por considerar que la forma en que conducen sus procesos de orientación son representativos del resto de los profesores del año.

En el cuadro # 4.4 que aparece seguidamente se detalla cada actividad observada y el profesor seleccionado en cada caso.

ACTIVIDADES OBSERVADAS	PROFESOR SELECCIONADO
Actividad docente	Profesor 1 Asignatura: Matemática Financiera Años de experiencia: 3
Actividad de atención al grupo de alumnos con dificultades académicas	Profesor 2 Asignatura: Contabilidad Básica I Años de experiencia: 5
Actividad de orientación para realizar la práctica profesional del año	Profesor 3 Asignatura: Asignatura integradora Años de experiencia: 7
Actividad de visita a la residencia estudiantil	Profesor 4 Asignatura: Economía Política Años de experiencia: 24
Actividad de acogida a los alumnos	Profesor 5 Coordinadora de año Años de experiencia: 3
Actividad de orientación vocacional	Profesor 6 Asignatura: Costo Básico Años de experiencia: 3

CUADRO # 4.4 RELACIÓN ACTIVIDAD OBSERVADA- PROFESOR SELECCIONADO.

La comunicación a los profesores de que serían observados, así como su confirmación de cooperación, la obtuvimos durante la realización de una reunión de Colectivo de Año, en la cual el Decano de la facultad ofreció una explicación detallada acerca de las nuevas orientaciones que se venían dando en Cuba relacionadas con los procesos de

orientación y tutoría y sobre la investigación que se estaba desarrollando en nuestro contexto.

Durante la realización de las observaciones se fueron tomando notas de campo de tipo narrativo que tenían como propósito describir las prácticas donde se llevan a cabo actividades de orientación, de manera tal que se pudiera dar cuenta de qué se hacía de orientación en cada una de ellas.

En las observaciones se tomaron notas de campo de tipo narrativo de todo lo que aconteció en cada observación efectuada.

Las notas de campo tomadas, en cada una de las observaciones realizadas, pueden ser consultadas en el anexo 2.1 del volumen de anexos.

Con el objetivo de poder procesar toda la información obtenida de estas observaciones directas de una mejor manera, se decidió registrar las notas de campo tomadas, especificándose la actividad observada.

Al finalizar estas observaciones se fue desarrollando con cada uno de los profesores una entrevista informal que permitió esclarecer algunas cuestiones que no quedaban suficientemente claras durante el proceso de observación y que eran de importancia para la investigación.

Los aspectos sobre los que versó esta entrevista giraron alrededor de:

- El proceso de detección de necesidades educativas en los alumnos.
- La preparación de los profesores para realizar la orientación.
- La planificación del proceso de orientación.
- La ejecución del proceso de orientación.

En el anexo 2.2 del volumen de anexos se puede encontrar la guía de esta entrevista y las transcripciones efectuadas.

Con la finalidad de que la información aportada por este instrumento fuera recogida de forma clara en el capítulo de resultados, tomamos la decisión de denominar a esta entrevista **(Ei)** y especificar el sujeto que había sido observado y el tipo de actividad que se le observó.

Un resumen de las fuentes e instrumentos que permitieron la realización de esta tarea de investigación puede apreciarse en el cuadro # 4.5 que aparece a continuación.

	OBJETIVO	UNIDAD DE ANÁLISIS	FUENTE DE INFORMACIÓN	INSTRUMENTOS PARA LA GENERACIÓN DE DATOS	REGISTRO
F A S E D E S C R I P T I V A	Describir el estado de la orientación en Cuba.	Prácticas concretas que se están llevando a cabo en las universidades cubanas en relación a la tutoría y la orientación	Profesores / tutores.	Observación participante Entrevistas informal	Actividad docente (Oc) Actividad de atención al grupo con dificultades académicas (Oda) Actividad para orientar la práctica profesional (Opp) Actividad de visita a la residencia (Ovr) Actividad de acogida a los alumnos (Oa) Actividad de orientación vocacional (Ov) (Ei)

CUADRO # 4.5 FUENTES E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN DE LA FASE DESCRIPTIVA.

C. Análisis de la información obtenida del estudio observacional

Para procesar toda la información obtenida a partir de las observaciones y las entrevistas informales realizadas, se llevó a cabo un proceso de categorización de la información. Las categorías fueron definidas a priori, a partir del marco teórico conceptual que habíamos elaborado con relación a la orientación. Las categorías en cuestión definidas fueron:

Objetivo	Categorías de análisis	Subcategorías
Describir el estado de la orientación en Cuba	Dimensiones de la orientación	Académica Personal Vocacional
	Destinatarios	Individuo Grupo Organización Comunidad
	Tipo de intervención	Directa Indirecta
	Funciones de la orientación	Prevención Desarrollo Intervención social
	Preparación de los profesores para realizar las prácticas de orientación	Teórica Práctica
	Diferentes fases del proceso de orientación que llevan a cabo los profesores	Detección de necesidades Planificación de la orientación Ejecución de la orientación Evaluación del proceso orientador que han estado realizando los profesores

Luego de determinadas las categorías y subcategorías, a cada una de ellas se les asignó un color, el cual permitiría en las revisiones de las notas de campo tomadas durante las observaciones y las transcripciones efectuadas a las entrevistas informales, ir codificando la información que pertenecía a cada una de las categorías.

D. Valoración conjunta de las actividades observadas y realización de un informe sobre las prácticas de orientación que se realizan en el Centro Universitario de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”

Los resultados del análisis de las observaciones y de las entrevistas, permitió efectuar un nuevo encuentro con los profesores, donde se realizó un análisis colectivo de las tutorías observadas con el propósito de determinar los puntos fuertes y débiles del proceso de orientación que han estado realizando; identificar las principales causas que originan dificultades en este proceso de orientación y sugerir soluciones para eliminar estas dificultades.

Para la realización de este análisis conjunto nos auxiliamos del debate de grupo como método.

El debate de grupo es considerado una herramienta muy potente (McKernan, 1999; Alberich, 2000), ya que el discurso constituye su núcleo y el debate y no la palabra escrita, es el medio principal de comunicación durante la vida del hombre.

Cuando se emplea este instrumento, además del ahorro de tiempo y recursos que supone, se destacan los elementos de dinámica de grupo y debate entre los participantes que se logran generar. Algunos autores como Blumer (1969), manifiesta que “un pequeño número de individuos, reunidos como un grupo de debate, supera en muchas veces el valor de cualquier muestra representativa”.

Los temas sobre los que versó el debate estuvieron relacionados con:

- Puntos fuertes y débiles de las actividades de orientación que se llevan a cabo.
- Principales causas que originan dificultades en el proceso de orientación.
- Qué se podría sugerir para eliminar estas dificultades.

La convocatoria de participación de los profesores para este debate de grupo fue realizada a través de correo electrónico, enviándoseles un email donde se les explicó los objetivos de la actividad y se les informó el día y la hora para la realización de la

misma. En el anexo 2.3 del volumen de anexos aparece la preparación y las transcripciones realizadas en este debate grupal.

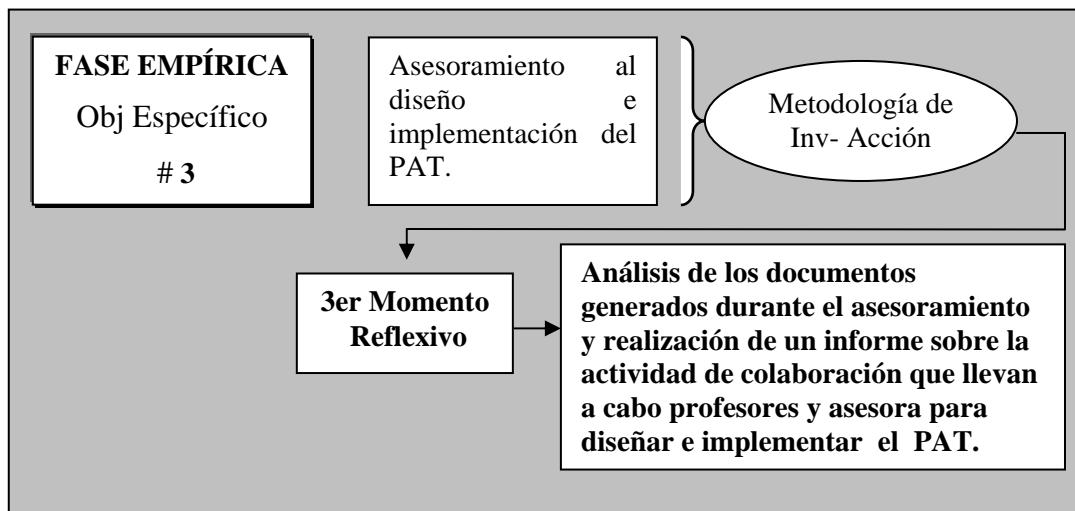
Para su realización, se prepararon tres pancartas donde fueron recogidas, de forma clara y legible, las principales dificultades detectadas durante el estudio observacional, las cuales fueron agrupadas por: Dificultades en sus prácticas de orientación, Dificultades en su preparación para realizar las prácticas de orientación y Dificultades en las diferentes fases del proceso de orientación que han llevado a cabo.

Estas pancartas se colocaron de forma tal que todos los profesores pudieran verlas sin dificultad y se pidió, por parte de la asesora, que analizaran cada una de estas dificultades señaladas a sus prácticas a fin de adecuarlas o enriquecerlas. Concluido este paso se les pidió comentaran o debatieran qué podía estar generando la dificultad y qué podrían sugerir para eliminarse.

Es válido aclarar que se trabajó en un local con magníficas condiciones para realizar este tipo de ejercicio, que además fue organizado adecuadamente. La asesora trató en todo momento de conducir y guiar la actividad, pero respetando los criterios de los profesores.

Todo este trabajo permitió, finalmente, realizar un informe sobre la situación de las prácticas de orientación y tutoría que se estaban realizando en el contexto de investigación (Ver capítulo VII de la tesis), a partir del cual se jerarquizaron prioridades y se consensuaron objetivos de mejora, que posibilitaron acordar las líneas de actuación siguientes, relacionadas en lo fundamental con la introducción de un Plan de Acción Tutorial.

4.4.3 Fase Empírica



Cumplimentados los objetivos específicos de la fase inicial y descriptiva, no dimos a la tarea, en esta tercera fase de la investigación, de *asesorar el diseño e implementación de un programa de orientación para ser aplicado en el contexto del Centro Universitario de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”*. Para llevar a cabo este asesoramiento se realizaron dos tareas de investigación y nos apoyamos en una metodología basada en la investigación- acción.

4.4.3.1 Descripción de las tareas fundamentales de esta fase de investigación

A. Asesoramiento al diseño e implementación del PAT

El diseño e implementación del PAT partió de una propuesta que realicé como asesora, a partir de mi preparación teórica sobre los aspectos fundamentales que debía incluir el PAT, relacionado sobre todo, con su presentación y justificación; presentación de las tutorías, sus objetivos, las funciones de los tutores; el espacio en que se desarrollaría la tutoría; la coordinación de tutores de la facultad y una propuesta inicial de diferentes tipos de actividades. La propuesta se realizó en una reunión con todos los tutores. Todos los puntos propuestos fueron ampliamente debatidos y enriquecidos por las opiniones y sugerencias de los profesores tutores y finalmente, se llegó a acuerdo del documento que comenzó a regir el trabajo.

Periódicamente las actividades programadas se evaluaban y se diseñaron nuevas actividades en correspondencia con las necesidades y de la discusión colectiva que se hizo de esto en el grupo. Para ello se realizaron un total de 10 reuniones con los profesores tutores implicados, las cuales tuvieron una frecuencia mensual, lo cual permitió realizar las modificaciones y ajustes correspondientes a las actividades.

A estas reuniones asistían, además de los 12 profesores tutores del año, el coordinador y el guía de grupo que eran las personas encargadas de conducir estas actividades, las mismas eran previamente preparadas con la asesora de la investigación. También eran invitados el Decano de la facultad o alguno de los Vicedecanos, de forma tal que siempre algún miembro del Consejo de Dirección estuviera presente y pudiera dar alguna apreciación o idea que, desde fuera del trabajo, tuviera; o los implicados en el PAT pudieran analizar algún problema de recursos para la realización de este. Todas estas reuniones se celebraron en el salón de reuniones del Centro Universitario de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”.

B. La Investigación – Acción como soporte al proceso de asesoramiento

El método de investigación – acción como estrategia de intervención e investigación ha generado diferentes conceptos y también diferentes denominaciones, aunque han sido más sus puntos comunes que sus discrepancias.

En nuestra investigación decidimos apoyarnos en este método porque a decir de autores como Homero (1999),

“en los momentos actuales este tipo de investigación adquiere una gran importancia en el campo educativo, no por sus grandes hallazgos, ni por su relevancia académica, ni por los resultados que en un futuro próximo pudiera aportar, sino que merece una especial consideración al ofrecernos una vía especialmente significativa para superar el binomio teoría-práctica, educador-investigador”. (Homero, 1999, 25)

Analizados los diferentes modelos de investigación-acción desarrollados, el trabajo realizado con los tutores para diseñar e implementar el PAT se basó en el modelo de Kurt Lewin, interpretado por Kemis (1980) y citado por Elliot (2000), el cual puede ser apreciado en la figura # 4.2 que aparece seguidamente.

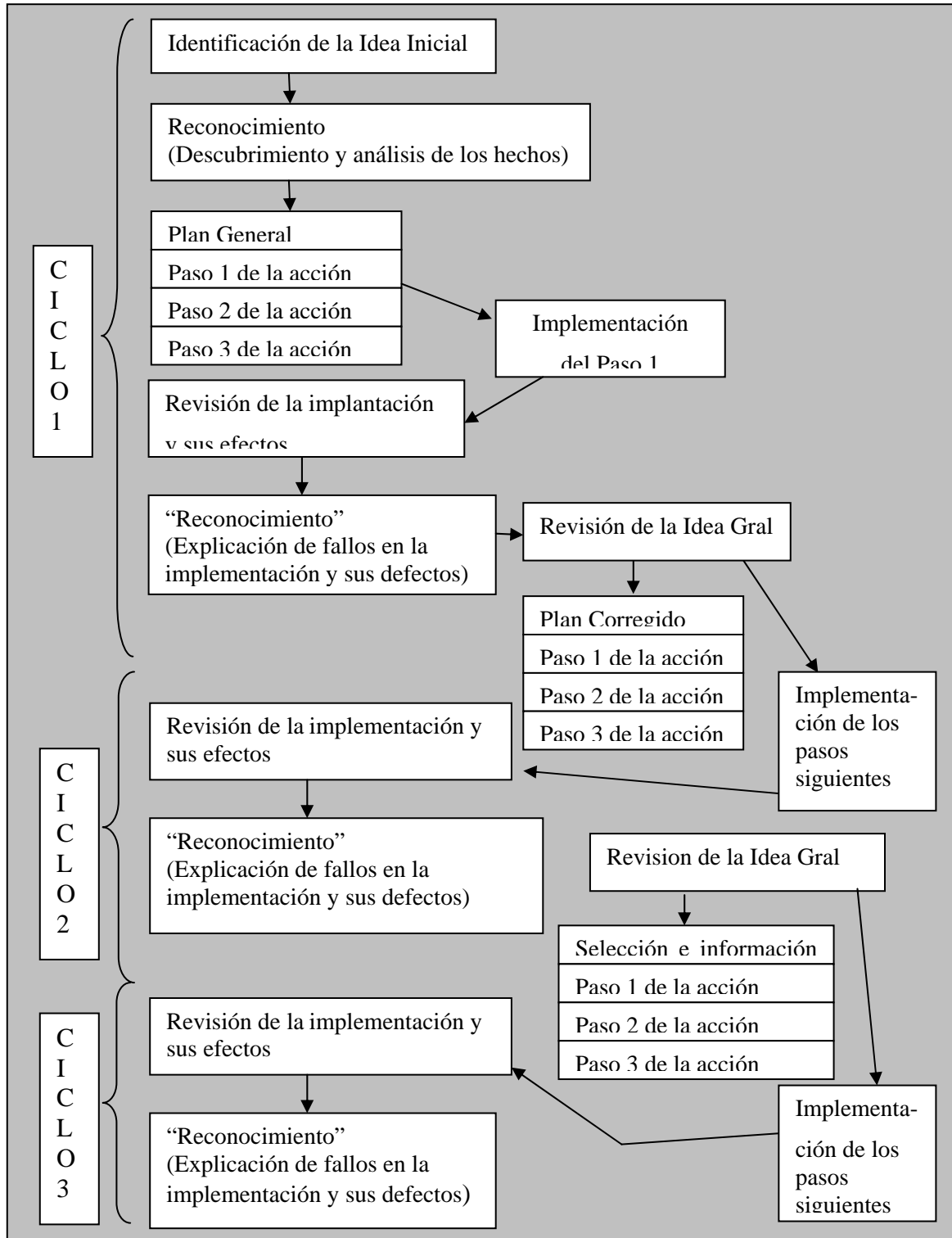


FIGURA # 4.2 MODELO DE INVESTIGACIÓN- ACCIÓN DE KURT LEWIN. FUENTE: J. ELLIOT (2000)

Ahora bien, a decir de la mayoría de los autores que han puesto en práctica este proceso, el mismo se caracteriza por ser sinuoso, cíclico y dialéctico. Exige muchas veces avanzar y retroceder en un proceso constante de aprendizaje abierto.

En el trabajo, esta estrategia nos permitió reflexionar sobre el problema de la necesidad de introducir la tutoría en el contexto universitario, de manera tal que se cumpla la estrategia educativa de la universidad; y a partir de esto ir diseñando con los implicados el correspondiente programa de tutoría para ser aplicado, sobre un continuo de reflexiones y acciones del programa que se va poniendo en práctica.

El estudio en concreto, se desarrolla sobre la base de los siguientes principios de partida que pautan la intervención:

1. Negociar colectivamente la demanda entre las partes implicadas y explicitar los objetivos concretos y finales a conseguir.
2. Determinar colectivamente las decisiones importantes, los compromisos adquiridos, las tareas y el tiempo a emplear.
3. Diseñar técnicas de investigación con acciones conjuntas: trabajos en grupos, entrevistas, observaciones participantes, análisis de documentos, etc.
4. Desarrollar sesiones de devolución de información.
5. Planificar actividades que generen cambios y análisis evaluativo de su realización práctica.

C. Análisis de los documentos generados durante el asesoramiento y realización de un informe sobre la actividad de colaboración que llevan a cabo profesores y asesora para diseñar e implementar el PAT

Concluido el diseño e implementación del PAT, realizado de conjunto entre asesora y profesores tutores, fue posible efectuar un tercer momento reflexivo en el cual la doble condición de asesora e investigadora, me permitió tener acceso a una serie de documentos a través de los cuales fue posible la realización del análisis del proceso y la elaboración del informe. Los documentos consultados fueron:

- Documentos oficiales generados del trabajo con los profesores tutores.
- Documentos personales elaborados por la asesora.

1) Documentos oficiales generados del trabajo con los profesores tutores

Orden del día y Actas de las reuniones

La convocatoria y actas de las reuniones son documentos que proponemos realice la coordinadora de año. En la convocatoria se plantea el diseño e implementación del PAT, previa coordinación con la asesora del trabajo. En el orden del día de cada reunión se incluyen los aspectos que son de interés para ser analizados. La agenda debe ser enviada con antelación a las personas implicadas, puede utilizarse el email como vía de divulgación de este orden del día.

Las actas, por su parte, deben describir lo que ha sucedido durante la reunión y deben ser un instrumento valioso a la hora de reconstruir el proceso seguido y algunas decisiones tomadas.

(Estos documentos se recogen en el anexo 3.1 y 3.2 del volumen de anexos)

Plan de acción tutorial

Este es un documento que refleja el trabajo que desarrollaron los tutores. En esta investigación, el PAT ha partido de una propuesta que presenta la asesora al colectivo de profesores tutores, sobre la cual se comienza a trabajar haciéndose las modificaciones y adaptaciones en función de las valoraciones que estos tutores le realizan. Al finalizar el curso escolar se analiza cómo ha sido el cumplimiento de sus objetivos y propósitos y en función de esto se reelabora el PAT del nuevo curso escolar.

El Plan de acción tutorial, como documento escrito, ofrece información relacionada con los siguientes elementos:

Presentación y justificación del plan de tutoría a la Facultad de Contabilidad y Finanzas.

Presentación de la tutoría. (Qué significado tiene la tutoría en el ámbito universitario)

Objetivos de la tutoría a la Facultad de Contabilidad y Finanzas.

Funciones del tutor.

Espacio en que se realiza la tutoría.

Coordinación de tutores a la Facultad de Contabilidad y Finanzas.

Propuesta de actividades para desarrollar la acción tutorial.

(Este documento puede ser consultado en el anexo 3.3 del volumen de anexos)

Memorias de los encuentros

Este es un documento que se escribe al finalizar el curso 2004 –2005, por parte de la coordinadora de año y la asesora del PAT. En él se hace una síntesis de todas las actividades realizadas, con el propósito de ofrecer una idea global de estas actividades y de las valoraciones que sobre ellas se han emitido. En este documento de memorias se describen además, los nuevos objetivos para el próximo curso.

(Este documento se recoge en el anexo 3.4 del volumen de anexos)

1) Documentos personales elaborados por la asesora

Diario de las sesiones

Este documento es un registro personal y retrospectivo de lo que acontece en cada una de las sesiones de trabajo que se desarrollan durante el diseño e implementación del PAT. Es elaborado por la asesora y se considera un recurso que facilita la reflexión sobre lo que se ha estado haciendo.

Las descripciones recogidas en él se caracterizan porque permiten tener una visión global de las reuniones realizadas, y al mismo tiempo, permiten comprender e interpretar la dinámica de lo que acontece durante las sesiones de trabajo con los profesores tutores, a partir de las percepciones, reflexiones y vivencias de la autora. En el diario se describen todas las reuniones que se van a desarrollar durante el proceso de diseño e implementación del PAT.

Este es un documento personal de la asesora que comparte con el coordinador y el guía del grupo para conocer sus opiniones acerca de la descripción de la sesión de trabajo que se ha realizado. (Este documento aparece en el trabajo en el anexo 3.5 del volumen de anexos)

A partir de toda la información obtenida producto del intercambio con los profesores tutores durante el diseño e implementación del PAT y que fue recogida en los documentos antes mencionados, se decidió utilizar nuevamente el Análisis de contenido temático para procesar esta información.

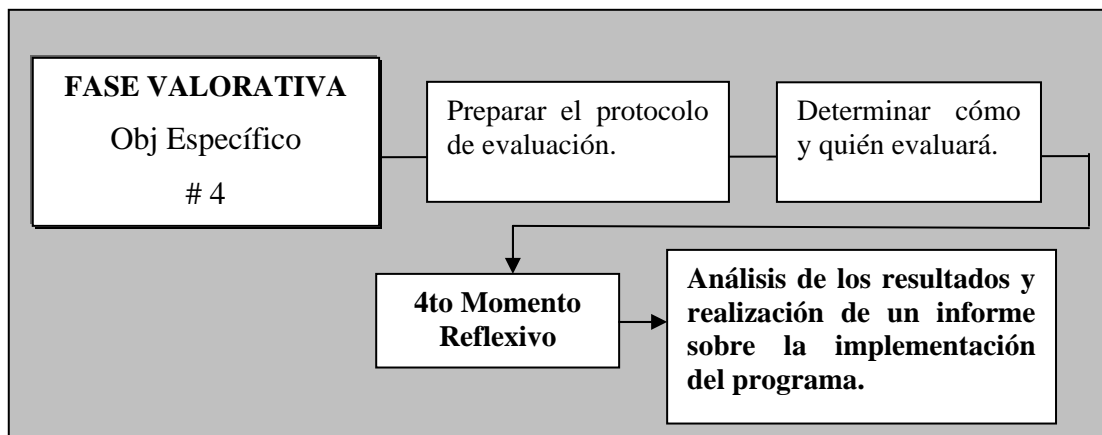
Efectuada una primera lectura de todos estos documentos generados del proceso de colaboración entre profesores tutores y asesora para diseñar e implementar el PAT, se definieron las categorías de análisis, las cuales estuvieron relacionadas con:

- La demanda de intervención.
- Las personas implicadas.
- La estrategia de intervención.
- Las reuniones desarrolladas para el diseño e implementación del PAT.
- El apoyo institucional al proceso.

Una vez definidas las categorías, volvimos una vez más sobre los documentos y las transcripciones efectuadas, lo que nos permitió elaborar matrices con el contenido de cada categoría.

Finalmente, a partir de los resultados del análisis se elaboró un informe que describe la actividad de colaboración llevada a cabo entre profesores tutores y asesora para diseñar e implementar el PAT, el cual aparece en el capítulo VIII de la tesis y en el que se reflejan los aspectos más relevantes relacionados con la demanda de intervención, la estrategia de intervención, las personas implicadas, las reuniones desarrolladas con los profesores tutores; así como el apoyo institucional al proceso.

4.4.4 Fase Valorativa



En esta última fase, para demostrar la eficacia y pertinencia del programa de tutoría que se ha desarrollado, como sistema de atención personalizado al estudiante universitario, y por lo tanto, como acción que potencia la calidad de los estudios; se determinó la realización de un proceso evaluativo del programa. Partiendo de esta idea fue que el propósito fundamental que nos trazamos para esta fase final de la investigación fue *evaluar la implementación del programa de orientación para identificar los principales factores que favorecen o entorpecen su puesta en práctica y realizar las correcciones correspondientes.*

Las tareas fundamentales que se llevaron a cabo para proceder a la valoración del programa se describen seguidamente.

4.4.4.1 Descripción de las tareas fundamentales de esta fase de investigación

A. Preparar el protocolo de evaluación

La preparación del protocolo de evaluación implicó un reencuentro con la bibliografía especializada y un nuevo enfrentamiento con la toma de decisiones que fueron trascendentales para la investigación.

Se hizo necesario determinar cuáles serían los momentos más oportunos para evaluar el programa; qué aspectos podrían ser objeto de valoración, cuáles son los indicadores o criterios concretos a evaluar y cómo quedarían formuladas las preguntas de evaluación. Así fue que, como consecuencia de todo este análisis, nos fue posible conformar el cuadro # 4.6 que se muestra seguidamente, y en el cual se reflejan, de forma sintética, las principales decisiones tomadas.

MOMENTOS DE LA EVALUACIÓN	OBJECTO	CRITERIOS	PREGUNTAS DE EVALUACIÓN
Al Inicio: El programa en sí mismo	Contenido del programa	Coherencia entre el programa y las bases teóricas en las que se sustenta	¿Hay coherencia entre el programa y las bases teóricas en las que se sustenta?
		Actualización	¿Los contenidos del programa están actualizados?
	Adecuación al contexto	Existencia de unos objetivos previos y de los procedimientos para conseguirlos	¿Se ha formulado de manera clara lo que se espera conseguir con el programa a llevar a cabo? ¿Los objetivos previstos y los procedimientos para conseguirlos están especificados de forma clara y precisa?
		Coherencia interna	¿Hay coherencia interna entre los diferentes elementos principales del programa? (presentación y justificación, objetivos, funciones, espacio, coordinación y actividades)
		Carácter orientador y facilitador de estos componentes	¿Los objetivos y actividades son adecuados para mejorar la formación integral del graduado? ¿Se han definido con claridad las funciones de las personas implicadas? ¿Han participado los implicados de las decisiones que dieron lugar al PAT?
	Respuesta a necesidades	Existencia de un diagnóstico de necesidades	¿Se ha efectuado un análisis de necesidades?
		Coherencia entre las necesidades detectadas y las priorizadas en el programa formulado	¿Las actividades propuestas en el programa priorizan el tratamiento a las necesidades educativas detectadas? ¿El programa con sus objetivos y actividades está en condiciones de satisfacer las necesidades educativas detectadas en los alumnos del 1er año de la carrera de Contabilidad y Finanzas?

	Viabilidad: posibilidad que el programa se pueda llevar a cabo.	Congruencia del programa con las características del Centro Universitario de Sancti Spíritus “José Martí Pérez” y las de su claustro, así como del marco social en el que la institución está enmarcada	¿El programa responde a una política claramente definida? ¿El programa es compatible con el funcionamiento del centro? ¿El programa se ajusta a las características de la facultad y su claustro?
		Grado de acuerdo, apoyo y participación de la comunidad educativa, nivel de implicación y nivel de consenso	¿Se han implicado a los actores claves (profesores/tutores y alumnos) en el diseño e implementación? ¿Se ha implicado a los directivos de la facultad y el centro en el apoyo al programa?
	Factibilidad: disponibilidad de recursos requeridos y condiciones necesarias para desarrollar las acciones.	Suficiencia	¿El personal responsable del desenvolvimiento del programa es el adecuado? ¿La formación de este personal es adecuada? ¿Las metas y recursos son suficientes para llevar a término el programa?
Durante: El programa en su desarrollo	Ejecución	Actividades y secuencia	¿Es adecuada la calidad y organización de las actividades que conformaron el PAT? ¿Las actividades desarrolladas durante la implementación del PAT se corresponden con la secuencia en que fueron planificadas? ¿La secuencia con que fueron desarrolladas las actividades permitió alcanzar los objetivos del PAT?
		Temporalización	¿Consideran que el tiempo y el trabajo invertido en el desarrollo del PAT han permitido conseguir los objetivos propuestos?

		Flexibilidad	¿Ha sido implementado el PAT con suficiente flexibilidad como para que cada profesor tutor ajustara las actividades a las diferentes situaciones individuales que se presentaron a sus tutorados?
		Funcionamiento	¿Las decisiones tomadas durante el desarrollo del programa fueron pertinentes? ¿Consideran adecuado el contenido de la acción tutorial?
		Clima	¿Se ha generado un clima de colaboración y participación entre los actores principales del PAT?
Al Final: El programa en sus resultados	Resultados alcanzados	Resultados conseguidos en relación con los resultados previstos, los recursos utilizados y las necesidades educativas detectadas	¿Se han conseguido los objetivos planteados inicialmente en el PAT? ¿El PAT ha posibilitado a los alumnos lograr mejoras en el ámbito académico, personal y profesional? ¿Se han incrementado los resultados integrales de los alumnos?
		Nivel de interrelación entre los principales actores del programa	¿Están satisfechos con la relación que establecieron con sus tutorados?
		Uso responsable de los recursos	¿Se ha usado responsablemente los recursos asignados al programa?
		Plan de seguimiento	¿Se han previsto las acciones a seguir para dar continuidad al programa durante el próximo curso?
		Los puntos fuertes y débiles del PAT implementado	¿Qué aspectos consideras fuertes y débiles dentro del plan de acción tutorial implementado?

CUADRO # 4.6 PROTOCOLO DE EVALUACIÓN.

B. Determinar cómo y quien evaluará

Preparado el protocolo de evaluación, procedimos a determinar qué instrumento sería el más adecuado para realizar la evaluación del programa propuesto; cómo se aplicaría y quienes podrían ser los informantes claves, que en esta fase y en correspondencia con cada momento de evaluación definido, permitirían dar cuenta y evaluar el programa introducido.

El cuadro # 4.7 que aparece a continuación refleja estas decisiones tomadas.

MOMENTOS DE LA EVALUACIÓN	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN	EVALUADOR
Al Inicio: El programa en sí mismo	Cuestionario	Experto en tutoría
Durante: El programa en su desarrollo	Grupo de discusión	Profesores tutores
Al Final: El programa en sus resultados		

CUADRO # 4.7 RELACIÓN ENTRE EL MOMENTO, LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN Y EL EVALUADOR SELECCIONADO.

✓ **Cuestionario**

Para algunos especialistas en metodología de la investigación (Rodríguez, G. G.; Gil, J. F. y García, E. J. 1996), el cuestionario, no es una de las técnicas más representativas de la investigación cualitativa; no obstante, puede ser un valioso instrumento de recogida de datos en esta metodología si se respetan algunas exigencias como:

- Que sea un procedimiento de exploración de ideas y creencias generales sobre algún aspecto.
- Que sea una técnica más, complementaria y no la única, ni la fundamental.

- Que su elaboración parta de esquemas de referencia teóricos y experiencias definidos por un colectivo determinado y en relación con el contexto del que son parte, entre otros aspectos.

En esta investigación decidimos utilizar el cuestionario para conocer la opinión de un experto en el tema de tutorías con relación al primer momento de evaluación del programa, es decir, “el programa en sí mismo”, teniendo en cuenta que no contábamos con tiempo suficiente para utilizar otras técnicas.

La selección de expertos fue realizada a partir de considerar los siguientes criterios:

- Que fuera un profesional con un alto nivel académico y científico.
- Que tuviera una vasta experiencia en la realización y conducción de investigaciones relativas a la temática de la orientación y/o tutoría.
- Que fuera un especialistas conocedores del contexto de investigación, es decir, del sistema de Educación Superior cubano.

Una vez aplicados estos criterios, la caracterización de la experta seleccionada puede ser apreciada en el cuadro # 4.8 que se muestra debajo.

EXPERTOS	NIVEL ACADÉMICO Y CIENTÍFICO	AÑOS DE EXPERIENCIA EN LAS INVESTIGACIONES SOBRE ORIENTACIÓN Y/O TUTORÍA	AÑOS DE EXPERIENCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	REGISTRO
Experto 1	Profesora Titular, Doctora en Ciencias.	9 años	22 años	(E)

CUADRO # 4. 8 CARACTERIZACIÓN DE LOS EXPERTOS SELECCIONADOS.

Las preguntas incluidas en el cuestionario se correspondieron con las elaboradas previamente y que estaban recogidas en el protocolo de evaluación.

Para la realización del cuestionario la experta fue contactada de manera personal; se le informó el propósito del encuentro; se demandó su cooperación y les fueron entregados los materiales necesarios para realizar la evaluación, los cuales se correspondieron con: un documento escrito donde se recoge el plan de acción tutorial y un documento explicativo del trabajo llevado a cabo con los profesores.

La información recogida a través de este cuestionario puede ser consultada en el anexo 4.1 del volumen de anexos.

✓ **Grupo de discusión**

El grupo de discusión es una técnica de investigación cualitativa cuya aparición data de los años cuarenta con los trabajos pioneros de Merton y sus colaboradores. En él participan un conjunto reducido de personas reunidas con el propósito de interactuar en una conversación acerca de un tema o temas objeto de investigación, durante un período de tiempo que suele oscilar entre una hora y una hora y media. Es precisamente esa interacción, lo que constituye el hecho distintivo del grupo de discusión y lo que le proporciona su interés y potencia. La discusión, efectivamente, no tiene como objetivo la búsqueda del consenso entre los participantes; más bien, lo que posibilita es recoger un amplio abanico de opiniones y puntos de vista que pueden ser tratados extensamente. La situación de grupalidad produce un desplazamiento del control de la interacción que va desde el investigador hacia los participantes, lo cual favorece un mayor énfasis, respecto de otras formas de entrevista, en los puntos de vista de los participantes, hecho que permite una profundización en los temas propuestos a discusión que difícilmente se consigue de otra manera.

Para la realización de la técnica se trabajó con el total de los profesores tutores que participaron en el diseño e implementación del PAT, los cuales fueron seleccionados

por considerar que, como protagonistas fundamentales del diseño e implementación del PAT, fueron los que de una mejor manera evaluaron lo acontecido en cuanto al programa en sí mismo y su impacto.

El guión utilizado se correspondió con las preguntas elaboradas previamente y que estaban incluidas en el protocolo de evaluación.

Los profesores tutores fueron contactados para la realización del grupo de discusión a través de un email donde se les informó sobre el propósito del encuentro, su fecha de realización y se demandó además, su cooperación.

La información generada de este grupo de discusión fue grabada y posteriormente transcrita. De acuerdo con el volumen de información se tomó la decisión de realizar una transcripción temática e identificar en ella las ideas fundamentales emitidas por los profesores tutores relacionadas con cada criterio evaluado, asignando un número a cada profesor tutor. Estas transcripciones pueden ser consultadas en el anexo 4.2 del volumen de anexos.

C. Análisis de los resultados y realización de un informe sobre la implementación del programa

Finalmente, a partir de la información aportada por el cuestionario y el grupo de discusión, fue posible llegar a un resultado por cada uno de los objetos y criterios analizados que posibilitaron ofrecer una evaluación a cada uno de los momentos definidos en el programa.

Una explicación detallada de estos resultados se recoge en el informe que conforma el capítulo IX de esta tesis.

Como se ha explicado a lo largo de este capítulo, las diferentes tareas que se efectuaron en cada una de las fases de la investigación y que condujeron, en todos los

casos, a la realización de un informe conclusivo, permitieron orientar las nuevas decisiones a tomar para proseguir con el trabajo.

En la redacción de estos informes se partió de considerar la naturaleza de la investigación, la cual, como ya se ha definido en el primer apartado de este capítulo, se ubica en una línea metodológica interpretativa, por lo que predominó en todos ellos un estilo de redacción mas bien informal, de corte narrativo donde se hacen citas textuales y se trata de ilustrar lo que ha estado aconteciendo.

Finalmente, un análisis integral de los cuatro informes de resultados de las diferentes fases de la investigación, permitieron redactar las conclusiones finales de la investigación, las cuales se dieron a conocer a la Dirección de la facultad y el Centro a fin de que fueran establecidas políticas en relación con la problemática investigada. La figura # 4.3 que aparece seguidamente representa de forma esquematizada todo este procedimiento de investigación que ha sido descrito.

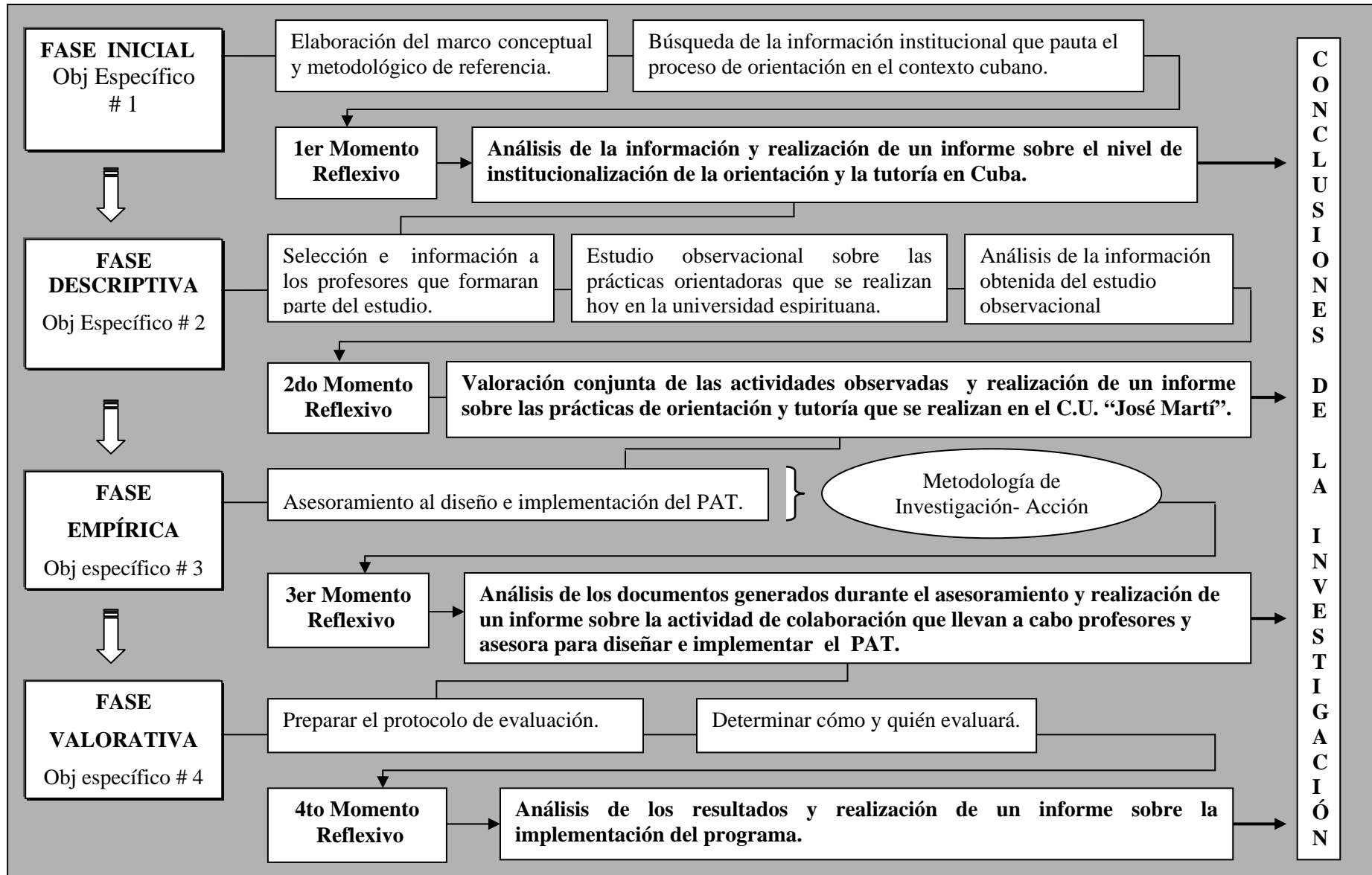


FIGURA # 4.3 PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN.

Antes de concluir este capítulo y considerando los aspectos que pueden desmeritar nuestro proceso de investigación interpretativa, hemos tenido en cuenta los criterios de calidad que son defendidos por Guba y Lincoln y que cita M. Pla (1999). Para estos autores la calidad de las investigaciones está determinada por lo que Guba define como “*confiabilidad*” y la cual se basa en criterios como la credibilidad, la transferibilidad, la dependencia y la confirmabilidad.

La *credibilidad* es definida como “*el valor de verdad de la investigación, en términos de que sea creíble*”, aunque en opinión de Pla (1999) esta credibilidad no se plantea en los estudios interpretativos desde la objetividad positivista; sino desde un consenso comunicativo entre los agentes implicados en la situación objeto de estudio. Existen algunos procedimientos que podrían ser empleados por los investigadores para atenuar estas limitaciones, entre los que cabe mencionar la explicación detallada del modo de recogida de datos; la realización de observaciones extensas e intensivas; triangular datos, métodos e investigadores; obtener retroalimentación de los informantes; documentar e ilustrar los datos con ejemplos específicos.(Guba, 1989; Pla, 1999)

En la investigación que desarrollamos, la credibilidad se logra a partir de la utilización de diferentes fuentes documentales; de la ilustración de los datos con ejemplos específicos; de la descripción detallada de lo que acontece en cada fase de la investigación y de las constantes observaciones en el contexto objeto de estudio.

Otro criterio es la *transferibilidad* la cual hace referencia al “*grado en que pueden aplicarse los descubrimientos de la investigación a otros sujetos y contextos*”. Para Pla (1999), en este sentido se debe hacer énfasis en controlar y explicitar el tipo de muestreo; ya que las decisiones tomadas son la clave para decidir si se pueden comparar o no los resultados con los de otro contexto.

A partir de los criterios de estos autores en la tesis que se presenta, se define el tipo de muestreo utilizado y además, se hace una amplia descripción del contexto objeto de estudio, que va de los aspectos más generales- evolución histórica de la universidad en Cuba-, hasta la descripción de la Facultad de Contabilidad y Finanzas como escenario de intervención.

La *dependencia*, denominada también consistencia, se asocia usualmente a la estabilidad de los datos (replicabilidad). Para Pla (1999) este es uno de los criterios más controversiales; ya que el logro de la estabilidad es imposible cuando se estudian contextos reales e irrepetibles. Los procedimientos encaminados a suplir esta limitación ayudarían a conseguir una menor inestabilidad de los datos. En este propio capítulo se hace una explicación detallada de las técnicas de recogida de datos y de análisis de estos; se recogen en los anexos casi la totalidad de los documentos originales consultados; así como los que fueron fruto del estudio y se explica cada una de las decisiones que se fueron tomando en el transcurso de la investigación.

Finalmente, *la confirmabilidad*, nos remite a la neutralidad del investigador, neutralidad que según Marga Pla no debe confundirse con la supuesta “neutralidad científica”, libre de valores; sino que simplemente se mantiene en la aspiración ética de mostrar los posibles sesgos del investigador en todo el proceso. El procedimiento para lograr la confirmabilidad está relacionado fundamentalmente, con explicar el posicionamiento del investigador; aunque también está relacionado con recoger registros concretos, transcripciones textuales y citas directas, comprobar los supuestos con los participantes y la recogida mecánica de la información. En nuestro caso hemos optado por recoger transcripciones textuales; comprobar los supuestos con los participantes a partir de comparar la información que hemos obtenido como conclusiva en diferentes etapas. Además hemos utilizado la recogida mecánica de información a través de la utilización de grabaciones de audio en algunas fases del procedimiento.

Evidentemente, todo este proceso que ha sido descrito en este capítulo y que permitió llevar a término la investigación, no surgió en abstracto; sino que estuvo determinado por las características del contexto en el cual se desarrolló. Un análisis detallado de las características fundamentales del contexto objeto de estudio se presenta en el capítulo que aparece a continuación.

CAPITULO V ANÁLISIS DEL CONTEXTO DONDE SE DESARROLLA LA INVESTIGACIÓN

Las universidades a lo largo de su devenir histórico han ido transformando sus misiones y objetivos, lo cual hace posible hablar hoy de aspectos comunes que comparten las instituciones de Educación Superior y que las convierten en escenarios propicios para la innovación y el cambio; aspectos estos que no deben descuidar el imprescindible soporte de recursos que se necesita para implementarlos.

Por otra parte, el estudio de la orientación en el contexto universitario, a pesar de no ser una cuestión novedosa, ha cobrado un reciente interés en los últimos años, lo cual ha incidido en que exista cierto consenso entre algunos autores de estos temas acerca de que la orientación a los estudiantes, constituye un elemento de calidad de la enseñanza y en correspondencia con esto se han desarrollado diferentes estrategias de intervención.

Pero la intervención orientadora no es independiente del contexto institucional en el que se lleva a cabo, por ese motivo en este capítulo presentamos el resultado de la revisión bibliográfica y documental realizada con la finalidad de analizar la institución universitaria cubana como contexto institucional de la intervención orientadora.

En el análisis hemos adoptado un punto de vista en el que se prioriza la descripción, la interpretación y los aspectos sociales, descuidando los aspectos normativos y estructurales. Pensamos que la adopción de una perspectiva, más cultural que normativa, nos ayudará a comprender los significados que están en la base de la universidad y de lo que en ella se lleva a cabo.

En primer lugar, vamos a presentar una revisión histórica de la evolución de la universidad cubana; ya que entendemos que la historia puede ayudarnos a comprender mejor sus características y funciones, teniendo en cuenta los dos principales momentos que han marcado esta evolución en nuestro país. Posteriormente vamos a presentar los nuevos retos que la universidad del presente tiene planteados como consecuencia de los cambios sociales y económicos que se están generando. Por último, vamos a centrarnos en la

Universidad de Sancti Spíritus como contexto concreto de la intervención orientadora objeto de este estudio.

5.1 Evolución histórica de la Universidad en Cuba

Comenzaremos este capítulo analizando cuál ha sido el devenir histórico que ha matizado el desarrollo de la Educación Superior en Cuba, lo cual ha estado marcado por dos momentos importantes; la etapa pre-revolucionaria y la etapa después del triunfo de la Revolución; todos estos elementos permitirán conocer mucho mejor las características fundamentales que ha desempeñado la Universidad; así como las diferentes funciones que ha cumplido, a fin de entender mucho mejor como se ha concebido el proceso orientador desde el surgimiento de la Universidad cubana hasta nuestros días.

5.1.1 La Universidad en la etapa pre- revolucionaria

En Cuba los primeros indicios de estudios universitarios se remontan a mediados del siglo XVI cuando se asienta en La Habana La orden de los Hermanos Predicadores de Santo Domingo. No es hasta mediados del siglo XVII que comienzan los estudios conventuales en el Convento de San Juan de Letrán.

Por esta época nuestro país se encontraba bajo la dominación de la corona española; por lo que los Dominicos, a pesar de contar con un programa de estudios superiores ya establecido, necesitaron de la autorización real para dar categoría universitaria al currículo del Convento y poder expedir títulos académicos por primera vez en Cuba. Así, se fundó el 5 de enero de 1728 la Real y Pontificia Universidad de San Gerónimo de La Habana.

Con posterioridad en el siglo XVIII se crearon otras instituciones de educación superior (IES), como el Colegio Seminario de San Carlos y San Ambrosio en la ciudad de La Habana y el Seminario de San Basilio en la ciudad de Santiago de Cuba. Estas instituciones estaban vinculadas a la iglesia y a la monarquía española y tenían como objetivo una preparación especial para la carrera eclesiástica o las humanidades.

Se observaban ya desde finales de este siglo XVIII, ciertos reclamos de modernización de los estudios superiores en Cuba, cuya figura principal era la del Padre José Agustín Caballero.

En las primeras décadas del siglo XIX, el ilustre Presbítero Félix Varela Pérez, desde la cátedra de Filosofía del Seminario de San Carlos y San Ambrosio, a quien considera nuestra historia “el primero que nos enseñó a pensar” y el educador José de la Luz y Caballero, calificado por José Martí como “el silencioso fundador”; comenzaron a enjuiciar lo escolástico y verbalista de nuestra enseñanza, combatiéndolo y promoviendo una enseñanza científica y experimental que influye en la Universidad de La Habana y que contribuye a sentar las bases de un pensamiento científico más profundo. Se entendía ya, que la misma no daba respuesta a las urgentes transformaciones que necesitaba el país. Aunque ante estos reclamos sólo hubo oídos sordos.

La enseñanza universitaria de aquella época era réplica de la que se impartía en la Península. En los Estatutos Universitarios aprobados por el Rey de España se determinaban los años de estudio a cursar, las disciplinas contenidas en cada carrera y la manera de obtener los grados que otorgaban las facultades; aunque los estudios no se regían por un plan sistematizado, a la usanza de hoy en día.

En el año 1842 ocurre la secularización de la Universidad de La Habana y es elaborado un Plan General de Enseñanza para las islas de Cuba y Puerto Rico, quedando el resto de las Instituciones de Educación Superior (IES) dependientes de la Real y Literaria Universidad de La Habana. Estos hechos constituyeron una reforma en el ámbito universitario, la cual dio origen a otras acontecidas durante el período colonial.

Durante esta etapa la educación universitaria cubana se caracterizó, entre otros rasgos, por continuar siendo una enseñanza memorística y formalista, aún después de desaparecer o convertirse en laicas las primeras IES existentes.

Los cambios en la enseñanza universitaria continúan en 1880, con medidas tales como el establecimiento del reglamento para el ingreso de los catedráticos, la unificación del profesorado de la Isla al de la Península en un mismo escalafón y modificaciones en las

estructuras organizativas de las facultades. Unos años después, aproximadamente en el año 1892, se suprime el doctorado en todas las facultades; argumentándose el reducido número de licenciados que optaban por obtenerlo, la reducción de los presupuestos y finalmente, razones políticas. Los recortes presupuestarios para la Isla y la supresión del doctorado, dejaron cesante a un gran número de catedráticos y ayudantes, lo que condujo a una airada oposición de profesores y estudiantes. Como resultado de tales protestas, fue restituido el doctorado nuevamente por la metrópoli.

A partir de estos momentos y hasta el instante en que cesó, dada la ocupación norteamericana, el coloniaje español en todo el territorio cubano, hubo pocas variaciones en la enseñanza superior.

La ocupación militar norteamericana (1899 – 1902) influyó en distintas esferas de la nación, entre ellas en la educación, ocasionando la interrupción y tergiversación del legado pedagógico de avanzada de notables pensadores cubanos como Félix Varela, José de la Luz Caballero y José Martí, entre muchos otros.

A principios del siglo XX la enseñanza universitaria recibió la influencia de los preceptos del insigne cubano Enrique José Varona, el cual proclamaba la necesidad de romper con los círculos estrechos en que se desarrollaba la enseñanza universitaria y ponerla a tono con la vida moderna y los requerimientos de una nación despedazada por la guerra. Varona fue defensor de la función social de la educación, de la formación moral del hombre como su principal objetivo, de la individualidad del proceso de enseñanza – aprendizaje y de la combinación de la teoría y la práctica, entre otros cambios necesarios.

La Reforma de Córdoba en 1918, como movimiento universitario con vocación latinoamericana, plantea un legado que puede resumirse en: autonomía universitaria, elección de los cuerpos directivos universitarios por la propia comunidad universitaria, concursos de oposición para seleccionar el profesorado, docencia y asistencia libres, gratuidad de la enseñanza, reorganización académica, asistencia social a los estudiantes, extensión universitaria; así como unidad latinoamericana y lucha contra las dictaduras y el imperialismo (F. Vecino 1996).

Durante los años veinte, se habían agudizado las contradicciones que padecía el sistema de dominación neocolonial impuesto a Cuba por los Estados Unidos de América desde principios de siglo. La crisis estructural de la economía neocolonial cubana provocó un significativo deterioro en el nivel de vida de la población, que unida a la corrupción administrativa y otros males, desencadenaron reacciones de descontento popular. Este movimiento tuvo ecos y respuestas en los universitarios cubanos y en la dirección de la universidad.

Sin lugar a dudas, la década del veinte fue la máxima expresión de la insatisfacción social por las malogradas intenciones y de la necesidad de realizar cambios. Bajo la influencia de Julio Antonio Mella, en esta etapa se funda la Federación de Estudiantes Universitarios y su Directorio; se desarrolló el I Congreso Nacional de Estudiantes, a partir de cuyas demandas se logró la autonomía universitaria, la depuración del claustro, el co-gobierno, la reforma de los planes de estudio, la adquisición de equipos para la docencia y se crea la Universidad Popular “José Martí”.

En la década del treinta, se aplastan las conquistas anteriores y comienza un nuevo período de huelgas estudiantiles y cierre de la universidad. Las manifestaciones de oposición al servilismo expuesto por las autoridades universitarias hacia el gobierno durante estos años, la pujanza del movimiento revolucionario por la autonomía universitaria, las abstenciones de matrícula en el año académico 1936 – 1937, las demandas propuestas a la Asamblea Nacional Constituyente de 1940 y la Reforma de los Estatutos del año 1942, estaban dirigidas a reafirmar la autonomía docente, económica y administrativa para mantener a la institución universitaria fuera de la corrupción generalizada en el país.

De forma general puede decirse que, hacia el interior de la vida universitaria, los objetivos de los cambios propuestos estaban orientados a erradicar la enseñanza dogmática y arcaica, el fraude académico, los profesores incapaces, inmorales y ausentistas, entre otras indeseables prácticas académicas; mientras se reclamaba la restauración de las edificaciones, la adquisición de instrumental para los laboratorios y una mejor proporción de alumnos por profesor, que las disponibilidades de fondos no permitían.

Como resultado de la lucha del claustro y del estudiantado, entre los años 1944 y 1952, ya la Universidad había logrado la ampliación de la matrícula gratis, la reorganización de su régimen administrativo, el remozamiento de los programas de estudio, la creación de bibliotecas y el concurso – oposición para el ingreso de los profesores, entre otros aspectos. Durante la década de los años cincuenta, la enseñanza superior cubana contaba con tres universidades estatales: la Universidad de La Habana (año 1728); la Universidad de Oriente (año 1947) y la Universidad Central de Las Villas (año 1952); pero la composición de carreras existente, en modo alguno respondía a las necesidades del desarrollo económico – social nacional, y la investigación científica era casi nula. Los rasgos comunes que caracterizaban a estas tres universidades al triunfo de la Revolución eran: una exigua matrícula, contenidos obsoletos, formas y métodos de enseñanza pasivos y memorísticos practicados por una parte del claustro; aunque esto se apreciaba con mayor intensidad en la Universidad de La Habana, así como la ausencia generalizada de trabajos de investigación científica.

En esta década las universidades estatales se enfrentaban a una situación nueva; el surgimiento de universidades privadas, creadas unas, por la burguesía en el afán de cerrar puertas a la rebeldía estudiantil y preparar graduados de carreras más adecuadas a sus intereses; otras, por gente inescrupulosa que ofrecían “carreras fáciles” en centros que se convirtieron en fábricas de títulos espúreos.

El régimen de Fulgencio Batista, sin fundamento legal o constitucional, amparó las llamadas universidades oficializadas que comprendían: la llamada inicialmente Universidad de Pinar del Río y que después tomó el nombre de Universidad de Occidente; la Universidad de Camagüey; Universidad de Holguín y que un tiempo después se hizo llamar Universidad del Norte de Oriente. Con el triunfo de la Revolución se promulga la Ley No. 11 que derogó estas pseudo-universidades.

Existían también en esa época universidades privadas tales como: La Universidad de Villanueva, y las llamadas Universidades de Belén, Candler, Masónica y de La Salle las que jugaron un determinado papel en el espacio nacional.

En 1958, la dictadura apoyándose en la creación de estos centros de enseñanza superior privados, pretendía el traspaso de las Universidades de La Habana, Oriente y Las Villas a un patronato privado, y para 1959, preveía la desaparición de las mismas.

5.1.2 La Universidad en la etapa revolucionaria

Al triunfo de la Revolución, la educación superior en Cuba se encontraba alejada del pueblo. La matrícula total de las tres universidades era de unos 15 000 estudiantes, expresión de las escasas posibilidades de acceso a las grandes masas. Asimismo, su distorsionada estructura de carreras se encontraba de espaldas a las verdaderas necesidades de formación y superación de los profesionales en el país. Por ello, la universidad cubana tenía imperiosamente que producir profundas transformaciones en su misión, gestión y en su influencia en la sociedad.

En 1959 fue declarado el carácter gratuito y democrático de la educación en Cuba, como una de las primeras medidas de la revolución, que significó que todos, independientemente de su raza, sexo, credo religioso o procedencia social, tienen acceso a la educación; que el Estado garantizaba la escolarización de todos los niños y jóvenes en edad escolar y brindaba múltiples facilidades a los jóvenes y adultos que estaban en disposición de continuar estudios especializados y superiores, la educación superior cubana comenzó a cambiar.

Evidentemente, en el año 1960 y ante la ausencia de un sistema de educación superior articulado y que no respondía a las necesidades de la nación, se crea el Consejo Superior de Universidades, órgano que definiría las nuevas orientaciones a seguir por el conjunto de universidades del país.

En junio de 1961, se decretó la Ley de Nacionalización de la Enseñanza. Cerradas las universidades privadas, la Revolución abrió las puertas de la Educación Superior a los hijos de los obreros y campesinos. Se hacía realidad uno de los principios proclamados por la Reforma de Córdoba y algunas de las aspiraciones de la década del veinte.

Todo este largo período permitió sentar las bases de la universidad cubana; universidad de la que surgieron los profesionales, que al propiciarse las condiciones políticas, dadas por la Revolución, elaboran la Reforma Universitaria de 1962.

Esta reforma constituyó la primera gran orientación de la Educación Superior cubana revolucionaria, la cual comprendió, entre otras medidas:

- La modificación del régimen de gobierno.
- La reorganización de la estructura universitaria.
- El desarrollo de la investigación científica.
- La creación de un mayor número de especialidades.
- La fundación del sistema de becas universitarias.
- El cambio de la estructura de matrícula según las necesidades del país.
- El establecimiento de la relación del estudio con el trabajo.
- La proscripción del verbalismo, el memorismo, el pasivismo y el establecimiento de una enseñanza consciente y participativa.
- La creación de la Comisión de Integración Universitaria con el propósito de desarrollar los valores intelectuales, morales, cívicos, estéticos y corporales entre los estudiantes universitarios.
- La creación de la Comisión de Extensión Universitaria para la integración Universidad – Pueblo.

En este período se desarrollaron cursos de nivelación para decenas de miles de ciudadanos que no se habían podido formar como bachilleres, para de esta forma preparar a los futuros estudiantes que ingresarían a la universidad.

Los años que se sucedieron desde 1962 hasta 1971 se caracterizaron fundamentalmente por un pobre crecimiento de egresados, cuya cifra sólo ascendía a los 2500; un ritmo de crecimiento muy discreto en la matrícula universitaria hasta el curso 1969-1970; el éxodo de personal docente primó en los primeros años, obligando a la creación del Movimiento

de Alumnos Ayudantes, cantera principal para la formación de los futuros profesores universitarios; en el curso 1969-1970 existían 4,5 miles de alumnos ayudantes. En 1967 el Ministerio de las Fuerzas Armadas Revolucionarias crea el Instituto Técnico Militar "José Martí", y en 1971 se producen los primeros intentos de universalización de la enseñanza, como proceso tendiente a volcar las universidades al sector productivo.

En el período 1970-1976 se produjeron toda una serie de hechos que marcaron pautas en el desarrollo de la Educación Superior, como fueron la realización del Primer Congreso Nacional de Educación y Cultura, donde se trazan las políticas a seguir en los años venideros; la constitución del Consejo Nacional de la Federación de Estudiantes Universitario (FEU); la fundación de la Universidad de Camagüey, primera creada por la Revolución; el surgimiento, en el curso 1973-1974, de las sedes de Pinar del Río, Matanzas y la Isla de la Juventud; cuatro filiales en Holguín, Sancti Spíritus, Cienfuegos y Matahambre; así como varias Unidades Docentes en centros de producción y servicios y, finalmente, la realización del Primer Congreso del Partido en 1975.

La Tesis sobre Política Educacional en esta etapa expresaban:

“Debemos extender la educación superior a diversas zonas del país atendiendo a los intereses nacionales de manera que se armonicen los aspectos territoriales con los ramales. Es necesario además, que las estructuras universitarias y de los centros docentes superiores se correspondan con las exigencias del avance técnico-científico de la educación superior y con la estructura de especialidades y que se conforme racionalmente la red de centros encargados de la enseñanza de nivel superior, tomando en cuenta la ubicación de los grandes centros de producción y los planes nacionales correspondientes al desarrollo del país, la división administrativa de la nación y otras condiciones existentes”. (Primer Congreso del PCC, 1975, 39)

El 31 de julio de 1976, se publicó en la Gaceta Oficial de la República la Ley No. 1 306, dictada por el Consejo de Ministros. A través de la misma, se creaba el Ministerio de Educación Superior (MES), como respuesta a la necesidad de alcanzar los fines del perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación, en particular en el subsistema de educación superior. Como expresa uno de sus “Por Cuantos”:

“...es conveniente separar las funciones que hasta el presente han recaído en el Ministerio de Educación, de forma tal que se pueda lograr una atención especializada de dicho nivel educacional y una mejor correspondencia con las

exigencias de organización, dirección y desarrollo de la economía nacional”.
(Gaceta Oficial de la República, 1976, 3)

El Ministerio de Educación Superior tiene a su cargo aplicar la política en este nivel educacional, que dirige metodológicamente y al que le está subordinado directamente una parte de las Instituciones de Educación Superior. Desde la creación de este ministerio hasta nuestros días, el sistema universitario cubano se ha sustentado en los principios y estrategias esenciales de la política educativa de nivel superior, donde han primado las decisiones colegiadas en un órgano en el cual participan todos los rectores del país, representantes de las organizaciones estudiantiles y sindicales de profesores y trabajadores. El sistema en su totalidad, se ha visto enriquecido a partir de las peculiaridades de cada Institución de Educación Superior.

Con igual fecha, en la misma Gaceta Oficial de la República N° 14, se publicó la Ley 1 307, dictada igualmente por el Consejo de Ministros, ilustrativa del desarrollo educacional del momento. Definía la estructura organizativa de la educación superior a fin de lograr su más completa armonía y eficacia.

A partir de 1976 se genera un proceso de reestructuración organizativa del Estado; se implementa un nuevo sistema de dirección económica y, entre otras medidas, se aprueban las leyes que crean el Ministerio de Educación Superior: la nueva estructura de carreras y la red de IES, que constituyen hechos trascendentales para el desarrollo universitario a partir de entonces.

Así es que se definen los siguientes tipos de IES:

Universidad: es el centro encargado de la formación de profesionales, fundamentalmente en los campos de las ciencias naturales y exactas, ciencias sociales y humanísticas y ciencias económicas, aunque de acuerdo con el desarrollo de la red en su conjunto y de algunos centros específicos; este tipo de institución puede formar profesionales en otros campos.

Instituto Superior Politécnico: es el centro encargado de la formación de profesionales en el campo de las ciencias técnicas, fundamentalmente para varias ramas de la economía nacional.

Instituto Superior: es el centro encargado de la formación de profesionales para un campo específico y en correspondencia con una rama concreta del desarrollo del país.

Centro Universitario: este tipo de centro tiene, básicamente, un carácter transitorio en la dinámica del desarrollo de la red, pudiendo ser independiente o dependiente de otro centro de educación superior. Agrupa en su facultades y dependencias la formación de profesionales de diferentes ramas, según se le autorice, hasta tanto su desarrollo posibilite adecuarlo a uno de los tipos de centros antes mencionados y según le corresponda.

En la expresada Ley, se estableció la red nacional de Centros de Educación Superior (CES), la que por años ha venido incrementándose con la creación de otros nuevos, determinándose cuáles se subordinan integralmente al Ministerio de Educación Superior y cuáles, por necesidad del propio desarrollo, se subordinan a otros organismos para su mejor atención.

A partir de 1976, y como parte de la política ya trazada desde el Primer Congreso del Partido, fueron creadas quince nuevas IES en lugares donde hasta el momento no existía ningún centro universitario. En este período la Red de IES en el país se caracterizó por un marcado énfasis en la formación de pregrado, con carreras con un tronco común en los primeros años, seguidas de especialidades y especializaciones conocidos como Planes "A", vigentes desde el 1977-1982; Planes "B" vigentes desde 1982-1989, que eliminaron algunas especialidades y especializaciones, aunque mantuvieron algunas carreras de perfil estrecho; auge del trabajo didáctico atendiendo a las características inherentes al nivel terciario de educación, aunque con concepciones rígidas.

En el curso escolar 1979-1980 surge la educación a distancia, ante la imposibilidad material de responder a las crecientes demandas de la población de continuar estudios de nivel superior; se realizan grandes inversiones en instalaciones universitarias en todo el

país, las que no se concluyeron en muchos casos por la situación económica conocida como el período especial.

La dirección de las IES a todos los niveles se ejecutaba a través de los manuales de normas y procedimientos que se caracterizaban por su rigidez; así como existía un marcado carácter centralizado de la gestión y dirección universitaria. Incuestionablemente, esta constituyó una etapa de apreciable expansión del sistema de educación superior.

En la segunda mitad de la década de los años ochenta continúa la expansión del Subsistema, pero con un ritmo de crecimiento menor; caracterizándose el período por la aplicación de medidas para su mejor desempeño.

Entre los principales cambios realizados pueden referirse los siguientes:

- La orientación de la formación profesional hacia un perfil más amplio, (se redujeron más del 50 % de los perfiles de pregrado), cuya base le ofreciera al egresado universitario una mejor adaptación a los cambios del mundo laboral. Además, se adecua la estructura de carreras a las nuevas exigencias del desarrollo económico – social, global y por territorios del país.
- La formación especializada y la ampliación y actualización de conocimientos pasan a ser objetivos del denominado cuarto nivel de enseñanza o sistema de posgrado; procurándole mayor pertinencia a sus ofertas, y mediante los procesos de superación profesional y formación académica, una mayor relación de las instituciones docentes con las empresas y organismos ramales.
- Creación de los Cursos Dirigidos (hoy Cursos a Distancia) que permitieron el acceso a la educación superior de decenas de miles de nuevos estudiantes.
- La integración sistemática de la docencia – producción – investigación, en un nivel superior durante la formación profesional
- La correspondencia de la capacitación del claustro universitario con la selección y el desempeño, como factor esencial para lograr el salto de calidad en la docencia e investigación.

- El fortalecimiento del papel de las IES en la investigación científica, contribuyendo en mayor medida con sus resultados al desarrollo de la economía nacional y de los territorios, en particular.
- El rediseño del funcionamiento y las estructuras de las instituciones para hacerlas más eficientes, reduciendo personal administrativo y cargos de dirección, siguiendo la tendencia de simplificación de las estructuras organizativas y estimulando nuevas formas de organización del trabajo.
- El perfeccionamiento del sistema de evaluación externa (inspección) y su coordinación con los procesos de autoevaluación.
- El establecimiento de un programa nacional de desarrollo de la computación.

En los años noventa, la política del Estado de mantener el desarrollo educacional determinó que, a pesar de las dificultades económicas por las que atravesó el país, se mantuvieran a todos los profesores en sus puestos de trabajo; aunque la matrícula de pregrado se contrajo, principalmente por la disminución de la demanda de profesionales, por factores demográficos y por la orientación de la matrícula de nivel medio hacia la formación técnica.

En la actualidad tiene lugar una nueva etapa en la universalización, cualitativamente superior, caracterizada por un franco proceso de despliegue que incluye, no solo las instalaciones universitarias tradicionales; sino también la incorporación de nuevas sedes y aulas universitarias en todos los municipios del país, permitiendo un acelerado incremento de nuevas fuentes de ingreso y tipos de cursos para estudios universitarios. Este desafío representa la más importante oportunidad, en toda la historia de la Revolución, para el desarrollo de las universidades en nuestro país.

5.1.3 Breve historia de la enseñanza de la Contabilidad y Finanzas en la Educación Superior en Cuba

Por la importancia que reviste para la investigación, es oportuno describir brevemente cómo fue el proceso de introducción de la carrera de Contabilidad y Finanzas en la Educación Superior Cubana.

Con la colonización, los elementos Contables Financieros se comienzan a introducir en Cuba a inicios del siglo XVI, en un proceso que inicialmente resultó lento, propiciado por el mismo desarrollo económico y social del país; pero ya en el siglo XVIII el auge de la industria azucarera, el comercio y posteriormente con la inversión de capital foráneo en la isla, caracterizaron la evolución de nuestra economía y con ello la Contabilidad y Finanzas en el contexto histórico, político y social que imperó hasta mediados del siglo XX.

La formación de profesionales universitarios en Contabilidad se inicia en Cuba en la Universidad de La Habana en el año 1927, posteriormente en 1947 se extiende a la Universidad de Oriente y en 1953 a la de Las Villas; esto hace que la carrera de Contador Público sea la de mayor antecedente en nuestro país entre las ciencias económicas, caracterizada por la calidad y competencia de sus profesionales con reconocimiento nacional e internacional, se mantuvo vigente hasta 1967.

A causa del cambio de concepción del sistema de dirección de la economía cubana y del sistema de registro económico que existía en ese momento, donde se reconocían las relaciones monetarios mercantiles entre las empresas, por otro basado en los controles de los indicadores físicos, se cierran las Facultades de Contabilidad en las Universidades de Oriente y Las Villas.

Se transforman entonces los planes de estudio y el perfil del profesional. Surge así en 1967 la Licenciatura en Control Económico, que existió inicialmente en la Universidad de La Habana, orientada al diseño y explotación de sistemas automatizados de gestión y control de las empresas.

En 1969 se inicia la formación de los profesionales de Control Económico en la Universidad de Oriente y la Universidad Central de Las Villas.

En 1972 se crean las carreras de Licenciatura en Análisis de Sistemas y Control de Gestión con una duración de tres años. Se aprecia aquí la inclusión de asignaturas del perfil profesional del Contador.

A partir del Primer Congreso del Partido Comunista de Cuba, en 1975, se reconoce la importancia de la contabilidad; del establecimiento del sistema de control de los recursos materiales y financieros, especialmente el costo, que unido a la creación en 1976 del Ministerio de Educación Superior, permiten conformar y unificar nacionalmente los planes de estudios de este subsistema.

Se continúa el perfeccionamiento del sistema de educación con cambios radicales en los programas y planes de estudios, se elaboran los planes que se denominan "A", en vigor a partir del curso 1977-1978; se da inicio a la formación en la esfera económica de las especialidades de Contabilidad, Finanzas y Crédito entre otras, que tienen en cuenta la especialidad, la especialización, en correspondencia con el Sistema de Dirección y Planificación de la Economía, así como la centralización del Sistema Nacional de Contabilidad vigente; sin embargo éstas no articulaban con la práctica internacional ni con sus normativas y principios.

Con el fin de resolver insuficiencias detectadas en el proceso de formación de los profesionales y su respuesta a los problemas de la sociedad le siguieron en 1982-1983 los planes "B", los que más tarde fueron sometidos a revisión, pues el perfil estrecho que los caracterizó no era consecuente tampoco con la práctica de este profesional.

Se reduce la cantidad de especialidades en la rama; se mantiene solamente la carrera de Contabilidad y Finanzas con la culminación de dos perfiles terminales lo que la acercaría a la formación del profesional de perfil amplio (su especialización se produciría después de transcurrido el séptimo semestre), con el fin de facilitar la ubicación laboral; esta estrategia no resultó por la falta de integración de los procesos productivo y docente y en

consecuencia se modificaron nuevamente los planes de estudios de la carrera de Licenciatura en Contabilidad y Finanzas. (Documento Base, 1987).

Aunque en otras carreras se comenzaron a aplicar los planes "C" en el curso 1990-1991, en esta particularmente, se introdujeron algunos elementos modificativos (Horruitinier S., P., 1993) que permitieron acercar el perfil al entorno económico social imperante en el país y a las exigencias del mundo contemporáneo, lo que representó un cambio sustancial en la formación de este profesional respecto a los planes anteriores.

Desde el curso 1998 – 1999 se aplica el plan “C” de forma similar a como se hace en las demás carreras; se busca un profesional de perfil amplio capaz de resolver de forma activa, independiente y creadora los problemas que se le presenten en su actividad profesional, competente y acorde con las concepciones más actualizadas de la especialidad en comparación con otros países de América y el mundo.

En Cuba en estos momentos se están comenzando a introducir en las diferentes carreras los planes de estudio “D”. Estas modificaciones surgen bajo la concepción del perfeccionamiento como proceso continuo y que en determinados momentos adquiere mayor significación.

Aunque todavía estos planes de estudios no están instituidos del todo, sí han sido descritos por el Ministerio de Educación Superior los principales lineamientos hacia los cuales deberá apuntar y que un poco se correspondan con las transformaciones que están teniendo lugar en el mundo de forma general y en la educación de forma particular; así por ejemplo, se describe como idea central para el perfeccionamiento de los planes de estudio la de transformar la personalidad del estudiantes, logrando niveles cualitativamente superiores en su cultura general integral. A tenor de esto se definen entonces que las principales transformaciones deben apuntar hacia:

- Los conceptos de perfil amplio y formación básica.
- Una mejor precisión de los objetivos y los contenidos esenciales, de forma centralizada y, unido a ello, la descentralización de los que, por sus características, pueden quedar a decisión de cada CES.
- El tiempo de duración de los estudios de cada carrera.
- Los niveles de presencialidad, con una tendencia a la disminución de la carga lectiva semanal.
- El fortalecimiento del vínculo laboral en cada carrera, en su relación con las clases y la actividad investigativa.
- Las transformaciones relacionadas con la virtualización del proceso de formación.
- Sistemas de evaluación más vinculados a la profesión, cualitativos e integradores.
- La formación humanística.
- La determinación del valor en créditos de cada uno de los elementos constitutivos del plan de estudio.

5.2 El contexto universitario cubano actual: escenario propicio de intervención

Una vez que hemos analizado las cuestiones relacionadas con el desarrollo histórico de la Educación Superior en Cuba; así como la génesis histórica del surgimiento de la carrera de Contabilidad y Finanzas en la Isla, sería necesario dedicar un pensamiento a la pertinencia que presenta en nuestros días acometer investigaciones de toda índole en nuestras Universidades; pero sobre todo de corte psicopedagógico, de manera tal que se apunte cada vez más a la mejora de su calidad institucional.

5.2.1 La universidad cubana y los cambios que en la actualidad se plantean a la institución universitaria

Es evidente que el papel de la Universidad en el nuevo entorno social cambia aceleradamente y son varios los escenarios internacionales en los que en los últimos tiempos se está haciendo un llamado a promover estos cambios. Por citar algunos ejemplos podríamos referirnos al informe final de la CRESALC (1996), en el que se apunta:

“La pertinencia radica en el papel que cumple y el que ocupa la Educación Superior en función de las necesidades y demandas de la sociedad con acciones que carecerán de sentido social, si no son anticipatorias de escenarios futuros y no manifiestan su intención de modificar la realidad vigente”
(CRESALC,1996, ----)

Otro ejemplo, un tanto más reciente, lo constituye la pasada Conferencia sobre Educación Superior, celebrada en París en junio del 2003 y auspiciada por la UNESCO, en la cual se expresaba que en ninguna etapa anterior de la historia de la humanidad, el bienestar de las naciones había dependido tan directamente de la calidad y mayor alcance de los sistemas de educación superior y sus instituciones. Esto fue ratificado por académicos y autoridades universitarias que asistieron a la Conferencia desarrollada en Brasilia a finales del propio 2003, en la cual se analizó los retos de la universidad del siglo XXI. De igual forma durante el pasado año, en la XIII Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno, fue explícitamente resaltada la importancia de la educación como factor de inclusión social para la construcción de sociedades prósperas y democráticas; esto por mencionar solo algunos ejemplos.

Relacionado con esto, Fernando Vecino Alegret, Ministro de Educación Superior en Cuba ha planteado:

“Desde finales del siglo pasado, vivimos en una sociedad denominada por muchos especialistas como la sociedad del conocimiento, en la que las instituciones de educación superior están urgidas a preservar, generar, transmitir y aplicar los nuevos conocimientos. Ello constituye un reto y una oportunidad para la educación superior, al elevar sustancialmente su papel ante las nuevas exigencias sociales” (Vecino Alegret, 2004, ----)

Pero las transformaciones que necesita la universidad para adaptarse a las demandas sociales son tan profundas que los docentes universitarios necesitamos cuestionarnos, si estamos realmente preparando a profesionales con una formación que les permita sobreponerse y vencer los paradigmas que han dominado al mundo durante siglos.

La universidad como institución social fue fruto de una época muy diferente a la actual. En sus orígenes, las universidades se convirtieron rápidamente en las instituciones que atesoraban todo el conocimiento de la sociedad. El desarrollo de las ciencias entonces posibilitaba tal situación. De igual modo, hasta la primera mitad del pasado siglo XX, era posible afirmar con bastante certeza que cuando una persona culminaba sus estudios universitarios estaba preparada para ejercer profesionalmente durante toda su vida.

Hoy nada ocurre de ese modo. Ni los conocimientos se atesoran privilegiadamente en la universidad, ni es posible pensar en tener desempeños exitosos profesionalmente sin una constante actualización. *Universidad para todos, durante toda la vida*, es el paradigma educativo que nos guía; el objetivo supremo que debe alcanzar la universidad cubana para estar a la altura de los retos planteados por el desarrollo social y económico de nuestro país, que aspira a convertirse en poco tiempo en uno de los más cultos del mundo.

Con este fin en Cuba, a partir del año 2000 y a pedido del Presidente de la República, se comenzaron a poner en vigor un conjunto de Programas de la Revolución que sucesivamente han involucrado a la educación superior, y que a partir de esa fecha constituyeron el inicio de las nuevas y profundas transformaciones que hoy tienen lugar en nuestro país, en el camino de poder garantizar el más amplio acceso de todo nuestro pueblo a la educación superior, cultivando su inteligencia y multiplicando gradualmente sus conocimientos, objetivo supremo de esta nueva etapa de la universalización.

Todo esto ha permitido que el Ministerio de Educación Superior del país, esté hablando hoy de elementos que han de caracterizar la universidad en su nuevo contexto y apunta, entre los más significativos, los siguientes:

- El *carácter científico, tecnológico y humanista* de todas nuestras instituciones de educación superior. El enfoque profesionalizante de este sistema educativo, signado por el mercado del trabajo, que obliga a muchos países a calificar aceleradamente a los estudiantes en lapsos de tiempo cada vez más breves, y acto seguido lanzarlos a una competencia brutal por su subsistencia, no caracteriza nuestra realidad.

En su lugar, la universidad cubana centra su atención principal en la formación de los valores que deben caracterizar a ese profesional para que pueda servir del mejor modo posible a su país, atendiendo, desde el contenido de cada carrera, cómo se van formando esos rasgos de su personalidad. De hecho, tanto en su concepción teórica, como en su real materialización en el proceso de formación, *la labor educativa y político ideológica* constituye la idea rectora principal de la educación superior cubana, la estrategia maestra principal.

- *La formación investigativa de sus estudiantes*, integrando al proceso de formación acciones concretas que lo preparen para desempeñarse con un alto nivel de independencia, creatividad y dominio de los métodos de la investigación científica, lo que igualmente está presente de modo esencial en cada currículo.
- *El vínculo del estudio con el trabajo*, el cual representa la integración que se logra actualmente entre la universidad y la sociedad, que se expresa en la posibilidad de que los estudiantes universitarios cubanos, en todas sus carreras, dediquen una parte importante de su tiempo de estudios a desarrollar habilidades y competencias profesionales en diferentes entidades laborales, productivas y de servicios, a todo lo largo y ancho del país.
- *La Universalización de la Educación Superior*, rasgo distintivo fundamental de la universidad cubana actual, caracteriza el sistemático proceso de transformaciones dirigidas a la ampliación de mayores posibilidades y oportunidades de acceso a la universidad, con lo cual se contribuye a la formación de una cultura general integral de la población y a un incremento paulatino de mayores niveles de equidad y de justicia social en nuestra sociedad.

Sin temor a equivocaciones, puede decirse que la Educación Superior en Cuba y en el Mundo en estos tiempos, está llamada a convertirse en escenario propicio para la

innovación y el cambio que genere niveles de calidad superior de sus egresados; lograr esto no es tarea fácil, sobre todo, porque es preciso disponer de recursos y soportes suficientes que permitan generar estos cambios. En nuestra opinión la intervención psicopedagógica en campos como la orientación educativa, puede constituir un importante recurso para que nuestras universidades generen procesos de innovación y cambio que incidan en la calidad de su producto final, sobre todo, en el contexto cubano donde este es un tema insuficientemente trabajado aún.

5.3 El Centro Universitario de Sancti Spíritus “José Martí Pérez” como contexto donde se desarrolla la investigación

Es oportuno ubicar a quien lea este trabajo, en las características generales que particularizan la provincia de Sancti Spíritus, en la cual está enclavado el Centro Universitario que será objeto de intervención.

La provincia de Sancti Spíritus fue fundada en el año 1977 como parte de la división político administrativa, cuenta con ocho municipios y una extensión general de 6731,92km. Su población arribó en 1999 a los 460 631 habitantes, o sea, el 4,1% de la población de Cuba, con una densidad poblacional de 68,42 habitantes por km² (37). Cuenta con dos ciudades (1492 y 1491) que surgieron a partir de las siete villas creadas durante la conquista por Diego Velásquez y una de ellas considerada hoy Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO.

Los estudios universitarios se inician en el territorio en el año 1976, a partir de que la Universidad Central de Las Villas (UCLV), acogiendo a la Resolución 416/73 que regulaba el procedimiento para la creación de Filiales y Unidades Universitarias, había solicitado la creación de la Filial Universitaria en la Región de Sancti Spíritus; como resultado final de este análisis el Ministerio de Educación Superior emitió la Resolución Ministerial 417/73 que disponía la creación y el reconocimiento oficial de la misma, quedando constituida oficialmente adscripta a la Universidad Central de las Villas, el 21 de Septiembre de 1973.

No es hasta enero de 1994 que se oficializa por parte del Ministerio de Educación Superior, la constitución de la Sede Universitaria de Sancti Spíritus (SUSS), subordinada a la Universidad Central de las Villas. Este hecho constituyó el colofón del proceso de integración que se gestaba entre la Filial Universitaria José Martí y la Filial de Cultura Física. Nueve años después (2003), se acuerda por el Consejo de Ministros, atendiendo al desarrollo alcanzado, declarar la Sede Universitaria de Sancti Spíritus como Centro Universitario, con personalidad jurídica propia. En octubre de ese propio año el Buró Provincial del Partido acuerda otorgar el nombre de “José Martí Pérez” a esta institución. Esta institución, con presencia en el llano y la montaña de la región más central del país, tiene como misión principal formar profesionales integrales y revolucionarios identificados con la historia y las mejores tradiciones de la nación cubana, superándolos de manera continua y sistémica, cuenta para ello con un claustro integralmente preparado y un adecuado aseguramiento material y financiero, que permite desarrollar y promover la ciencia, la cultura y la innovación tecnológica, con la finalidad de dar respuesta a las necesidades de la sociedad cubana con énfasis en el territorio y en correspondencia con la política del Partido Comunista de Cuba y los programas de la Revolución.

El cuadro # 5.1 que aparece a continuación muestra un resumen cronológico de la evolución que ha sufrido el Centro.

ETAPA	DENOMINACIÓN Ó CATEGORÍA	CARRERAS	MATRICULA MÁXIMA	CANTIDAD DE PROFESORES
1976 – 1994	Filial Universitaria	3	200 Todos en Curso Regular para Trabajadores.	30
1994 – 2003	Sede Universitaria	4	370	120
2003 - 2005	Centro Universitario	11	+ 3000	231
2005- Actual	Centro Universitario	16	10950	348

CUADRO # 5.1 RESUMEN CRONOLÓGICO DEL CENTRO UNIVERSITARIO DE SANCTI SPÍRITUS “JOSÉ MARTÍ PÉREZ”.

En estos momentos el Centro Universitario de Sancti Spíritus “José Martí Pérez” cuenta con una matrícula de aproximadamente 10950 estudiantes en pregrado, los cuales cursan dieciséis carreras universitarias; mientras que la plantilla de trabajadores asciende a 348. Existen cuatro facultades y dos departamentos independientes.

En el postgrado se responde a las necesidades de la provincia con la impartición de seis maestrías, dos especialidades, veinte y ocho diplomados y ciento setenta y dos cursos y entrenamientos en los cuales han estado matriculados más de 3500 estudiantes.

Simultáneamente crecerá en los próximos años la matrícula en las restantes fuentes de ingreso (Curso para Trabajadores, Modalidades vinculadas con los programas de la Revolución, destacando la Universalización y la Enseñanza a Distancia). De manera particular la Universidad deberá continuar atendiendo de forma ascendente la superación continua de todos los graduados universitarios que laboran en la provincia.

Para acometer todas estas tareas, tanto las que se ejecutan hoy como las que están propuestas, el Centro Universitario de Sancti Spíritus “José Martí Pérez” cuenta con dos edificios construidos en la década de los años cincuenta, separados a una distancia aproximada de 1000 metros y situados emblemáticamente en el centro de la ciudad. Ambos tuvieron como origen escuelas religiosas. En la actualidad uno constituye el edificio donde tienen lugar las actividades docentes y el otro la residencia estudiantil y el área económico administrativa que sirve de apoyo a estas actividades.

5.3.1 La Facultad de Contabilidad y Finanzas como escenario de intervención.

Panorámica general

La Facultad de Contabilidad y Finanzas surge en el curso 1976-1977. En aquel momento su objeto era solo la modalidad de cursos regular para trabajadores (CPT), lo que permitió, sin lugar a dudas, un avance significativo para el desarrollo de esta importante rama de las ciencias económicas en el territorio espirituario durante el período comprendido desde 1976 a 1989. En Septiembre de 1989 se comienza la formación del Licenciado en Contabilidad y Finanzas en la forma de curso regular diurno (CRD), lo que posibilitó a la

antigua Filial Universitaria contar por primera vez con la Federación Estudiantil Universitaria (FEU), organización que serviría para aglutinar a los jóvenes, dándole otro sentido a la vida universitaria en este centro; lo cual incidió en el desarrollo del territorio, del claustro y de la economía en general.

Su misión en la actualidad es:

“Constituir un espacio para la reflexión y la formación integral de profesionales en la Carrera de Contabilidad y Finanzas, la preparación y superación de los cuadros, la gestión de la Educación Superior y la creación y transformación de conocimientos científicos y tecnológicos con énfasis en las Ciencias Empresariales; promoviendo la presencia activa y la cooperación con otras instituciones nacionales e internacionales para contribuir al desarrollo territorial “. (Proyección Estratégica 2000- 2005, 2)

En la misma se estudia hasta este momento solo la carrera de Contabilidad y Finanzas, aunque existen proyecciones para próximos cursos de incrementar una nueva especialidad.

La especialidad de Contabilidad y Finanzas se estudia en estos momentos en cuatro modalidades de estudio diferentes, las cuales son: Curso Regular Diurno, Curso regular para Trabajadores, Continuidad de estudio y Educación a Distancia Asistida.

Considerando los objetivos que se ha trazado esta tesis; así como el contexto e informantes claves de la investigación, explicaremos a partir de este momento con más detenimiento la modalidad de estudio de Curso Regular Diurno.

La carrera de Contabilidad y Finanzas en su curso regular diurno se rige en la actualidad en todo el país por el documento denominado “Plan de estudio C’, el cual incluye los programas de estudio y perfil del especialista en esta rama y pauta como objetivo principal: formar un profesional de perfil amplio capaz de resolver de forma activa, independiente y creadora los problemas que se le presenten en su actividad profesional, competente y acorde con las concepciones más actualizadas de la especialidad en comparación con otros países de América y el Mundo.

En el plan de estudio queda establecido además, los períodos de Práctica Laboral en los cuales, previo contrato Universidad – Empresas del territorio, el estudiante pasa un tiempo de estancia durante el año académico, que le sirve para confrontar y reafirmar los conocimientos adquiridos en el aula, con el quehacer diario en las organizaciones. Esta práctica laboral está establecida en el plan de estudio una vez durante cada curso escolar.

El plan de estudio contempla además sesenta y seis asignaturas que se vinculan, ya sea de forma directa o indirecta, al perfil del profesional y que posibilitan una instrucción integral del graduado.

Este tipo de curso se desarrolla en un horario de trabajo comprendido entre las 8:00 de la mañana y las 6:00 de la tarde, en el cual sus alumnos tienen distribuida la carga docente.

Desde el punto de vista humano, la facultad cuenta con un claustro joven, con una edad promedio de 34,5 años, por lo que se encuentra en estos momentos en un proceso de elevación de las categorías docentes y científica de sus profesores.

Del total de treinta profesores con que cuenta la facultad, catorce son mujeres y dieciséis hombres. Dentro de las categorías que demuestran la calidad docente, predominan los profesores Instructores, los cuales están representados por once docentes; se cuenta además con diez profesores Asistentes, un profesor es Auxiliar y dos son titulares; el resto del claustro está compuesto por profesionales en adiestramiento. En relación con la categoría científica, el área cuenta con diecinueve máster y dos doctores.

Teniendo en cuenta toda esta información anterior se puede decir que la Facultad de Contabilidad y Finanzas necesita elevar su nivel académico, y las competencias científicas de su claustro que le permitan enfrentar con eficacia los retos de la educación actual. El cuadro # 5.4 muestra seguidamente en forma sintética la distribución por categorías docentes y científicas de los profesores de la facultad.

TOTAL DE DOCENTES	SEXO		CATEGORÍAS DOCENTE					CATEGORÍA CIENTÍFICA	
	H	M	Adiest	Instr	Asist	Aux	Titul	Master	Doctor
30	16	14	6	11	10	1	2	19	2

CUADRO # 5.4 DISTRIBUCIÓN DE CATEGORÍAS DOCENTES Y CIENTÍFICAS DEL CLAUSTRO DE LA FACULTAD DE CONTABILIDAD Y FINANZAS.

Todos estos docentes se organizan para desarrollar sus funciones en tres Grupos Multidisciplinarios que se detallan a continuación:

Grupo Multidisciplinario de Contabilidad, Auditoría y Costo. El cual incluye tres disciplinas de la especialidad.

Grupo Multidisciplinario de Finanzas y Economía. El cual incluye dos disciplinas.

Centro de Estudio de Técnicas Avanzadas de Dirección. Incluye una disciplina.

Todos estos profesores tienen una contratación a tiempo completo en la universidad, la cual les paga un salario solo para que asuman sus actividades docentes.

El resto de las asignaturas que conforman el Plan de estudio de la especialidad son impartidas por profesores de otras facultades y departamentos independientes que brindan apoyo a la facultad, pero que no es personal contratado por esta.

La matrícula total de estudiantes en el momento de comenzar la investigación en el Curso Regular Diurno era de 211, los cuales provienen de los ocho municipios con que cuenta la provincia, ya sea zona rural o urbana. El cuadro siguiente (Cuadro # 5.5) refleja la distribución de la matrícula de alumnos de este tipo de curso por año académico que cursan.

CURSO CRD	AÑO ACADÉMICO					
	1°	2°	3°	4°	5°	Total
Matrícula	50	46	39	39	37	211

CUADRO # 5.5 DISTRIBUCIÓN DE LA MATRÍCULA DE ALUMNOS POR AÑO ACADÉMICO.

La matrícula del CRD constituye un 30 % aproximadamente, del total de alumnos matriculados en otras modalidades de estudio en esta facultad.

Durante el curso 2003-2004 el índice de cierre en la enseñanza media Superior de los estudiantes que ingresaron a la carrera fue de 88,74 puntos.

El diseño de los espacios físicos en la facultad para soportar el proceso docente educativo es limitado. En lo que a áreas se refiere para realizar las distintas funciones que tiene asignada, la facultad cuenta con: tres locales para el trabajo de los profesores, en los cuales no hay mobiliario disponible para todos y los factores físico ambientales no satisfacen de manera adecuada las necesidades, y con cuatro aulas para alumnos.

Los medios de cómputo también son escasos pues todos los profesores de las disciplinas de Contabilidad, Auditoria y Costo; así como Finanzas y Economía, solo cuentan con dos PC y una impresora para asegurar sus clases; mientras que el Centro de Estudios de Dirección tiene una situación más favorable al contar con seis PC y dos impresoras.

Además de todo esto, se cuenta con un laboratorio de computación con veinte máquinas conectadas en red y con servicio de Intranet Nacional, aspecto que beneficia de algún modo, el uso de la información científica del claustro.

Llegado a este punto en nuestra investigación, luego de elaborado el marco teórico de referencia, diseñado y ejecutado el proceso de la investigación y descrito el contexto objeto de intervención, nos encontrábamos en condiciones de comenzar a analizar los resultados obtenidos, y que condujeron a escribir la tercera parte de la investigación, donde se recogen los cuatro informes de resultados. En el capítulo que continúa se presenta el primero de estos informes en el cual se da cuenta del nivel de institucionalización de la orientación y la tutoría en Cuba.

TERCERA PARTE:
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Hasta este momento hemos revisado la evolución que ha tenido la orientación a lo largo de su devenir histórico, sus principales exponentes y la valoración de sus principales concepciones. Se ha puesto énfasis en el desarrollo tan desigual que ha tenido esta temática en los diferentes niveles educativos. Además nos hemos referido a la universidad como contexto propicio para desarrollar intervenciones encaminadas en este sentido, sobre todo a partir de los cambios que se están gestando en las condiciones actuales que el mundo globalizado están imponiendo en este nivel educacional.

Por otra parte se ha definido ya la perspectiva y el marco metodológico que guiará esta investigación, así como sus objetivos y el proceso investigativo que ha resultado derivado de estos.

A continuación, en esta Tercera Parte, se recogen los resultados más significativos obtenidos a partir de la investigación desarrollada y que se han derivado de cada una de las fases que han conformado su proceso.

Como ya hemos explicado con anterioridad la investigación parte de un análisis previo que se realiza a las condiciones que hasta ese momento presentaba la institucionalización de la orientación y la tutoría en Cuba; así como se describen las prácticas de orientación que concretamente se estaban desarrollando en el Centro Universitario José Martí de Sancti Spíritus, estos resultados se recogen en los informes que se corresponden con los *capítulos VI y VII* respectivamente de la tesis.

Entre tanto en el capítulo VIII se da cuenta de los resultados obtenidos luego del asesoramiento colaborativo llevado a cabo para que los profesores tutores del primer año de contabilidad diseñaran e implementaran un plan de acción tutorial ajustado a las necesidades educativas de sus alumnos y de esta manera logaran una atención personalizada, un incremento en los resultados integrales de y un aumento de la calidad de la enseñanza

Incrementar los resultados integrales de los estudiantes durante su estancia en la Universidad, de manera tal que esto incida en el aumento de la calidad universitaria

CAPITULO VI NIVEL DE INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA ORIENTACIÓN Y LA TUTORÍA EN CUBA

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos en la fase inicial de la investigación, en la cual nos habíamos propuesto realizar un análisis de todos los documentos oficiales, que en alguna medida pautan el trabajo de orientación y tutoría que se realiza en las Universidades cubanas. Se revisaron dos resoluciones ministeriales y un documento rector del MES específico para el trabajo de la tutoría. Se realizó además una entrevista en profundidad para ampliar toda la información obtenida de las fuentes documentales.

El capítulo se organiza en dos partes fundamentales; una primera donde se explica la estructura de los documentos analizados y una segunda, donde se va dando cuenta de los resultados que se fueron obteniendo a partir del análisis de cada una de las categorías que fueron definidas, todo lo cual permitiría conocer el nivel de institucionalización de la orientación y la tutoría en Cuba.

6.1 Estructura de los documentos analizados

6.1.1 Resolución 269 / 91

La Resolución 269/91 surgió en Cuba a partir de que se reconocen cambios en la dinámica de desarrollo de la educación superior en el país, lo cual motivó transformaciones en la dirección del proceso docente educativo e impuso nuevas modificaciones a la reglamentación vigente. La misma entra en vigor en septiembre de 1991 y deroga la Resolución 188/ 88 que se había dictado en los primeros días del mes de septiembre de 1988 por el Ministerio de Educación Superior.

Las modificaciones que esta resolución plantea para la Educación Superior cubana fueron analizadas y aprobadas por el Consejo de Dirección del MES y oído el parecer de la Federación Estudiantil Universitaria. La resolución finalmente, fue emitida por el Ministro de Educación Superior Cubano en uso de las facultades que le están conferidas.

Desde su puesta en vigor esta resolución regula el trabajo con los estudios que tienen lugar en Cuba en los modelos pedagógicos de: Curso Regular Diurno, Curso Regular para Trabajadores y Cursos Libres. Sus fuentes de ingreso fundamentales son los alumnos que provienen de los Institutos Pre Universitarios, de los Politécnicos relacionados con el perfil de la especialidad de que se trate, y los alumnos que acceden a la universidad por exámenes de concurso.

La resolución 269/ 91 posee en total 22 páginas y se organiza en tres capítulos fundamentales:

- Trabajo metodológico

En este capítulo se da cuenta sobre qué es el trabajo metodológico, cuáles son sus objetivos, su contenido, las funciones principales que tiene; así como los niveles organizativos fundamentales en los que se lleva a cabo en la Educación Superior. Refiere además, las diferentes formas y tipos de trabajo metodológico; indica cómo debe ser la planificación y organización del proceso docente educativo, su control y los diferentes documentos que avalan este trabajo metodológico. En este capítulo de la resolución se dedica un apartado a cómo debe ser la organización del proceso docente educativo de los estudiantes con alto aprovechamiento.

- Trabajo docente

De igual forma, el capítulo dedicado al trabajo docente informa sobre cómo se concibe este, cuál es su objetivo esencial y cuáles son las diferentes formas organizativas en que se estructura la actividad de interacción alumno- profesor. A partir de estas cuestiones generales, desarrolla una explicación detallada de cada una de las diferentes formas organizativas del proceso docente en cuanto a qué consiste y cuáles son los objetivos instructivos fundamentales en cada caso.

- Evaluación del aprendizaje

Por su parte, en el capítulo dedicado a la evaluación del aprendizaje se define esta; los aspectos que incluye, su carácter, las diferentes formas que puede asumir. También se precisan las normativas de las calificaciones, de la planificación, organización, elaboración y realización de las evaluaciones. Se comenta qué hacer en los casos de las asignaturas que no tienen previsto evaluación final y se pautan las regulaciones que se deben seguir en cada uno de los diferentes tipos de evaluación que se aplican en la educación superior.

Cada uno de estos capítulos incluye diferentes apartados que contienen artículos que van especificando cómo debe desarrollarse el trabajo concerniente a los diferentes aspectos que tratan.

6.1.2 Resolución 106/ 05

Esta resolución también se conoce con el nombre de *“Reglamento sobre los aspectos organizativos y el régimen de trabajo docente y metodológico para las carreras que se estudian en las SEDES Universitarias”*, y aparece como una necesidad a partir de que en el país comenzaron a aparecer diferentes “Programas de la Revolución” que abren nuevas oportunidades y posibilidades de acceso a la Educación Superior, al asegurar de forma masiva los estudios universitarios en el tercer nivel de enseñanza a todas las personas interesadas.

Esta normativa fue emitida en julio del 2005 por el Ministro de Educación Superior según las facultades que tiene asignadas y entró en vigor en el curso académico 2005- 2006. A partir de ese momento fueron derogadas las resoluciones No 212, 213 y 214 del 2003.

En la actualidad la resolución 106/ 05 regula la formación de profesionales que acontece en Cuba a partir del modelo pedagógico de Continuidad de Estudios. Sus fuentes de ingreso fundamentales son los jóvenes y trabajadores provenientes de los diferentes “Programas de

la Revolución”; los estudiantes cuyo modelo de formación regular así lo establezca y otras fuentes de ingreso que se autoricen por parte del MES y del país.

El documento impreso de la resolución cuenta con un total de 17 páginas y se organiza en once capítulos que tratan aspectos del proceso docente metodológico. Estos capítulos contienen información sobre:

- **Las Sedes Universitarias**

En este primer capítulo se hace una explicación general sobre el propósito con el que fueron creadas este tipo de universidades en el contexto de los municipios del país; se especifican las facultades que les son conferidas a los rectores sobre estos centros de Educación Superior y se enuncia quiénes serán los responsables del desenvolvimiento del proceso docente educativo en las Sedes Universitarias.

- **Los objetivos y contenidos del proceso docente educativo en las Sedes Universitarias**

El segundo capítulo de la resolución se dedica a enunciar cómo debe ser la selección de las carreras que se estudiarán en las diferentes Sedes Universitarias Municipales; los planes de estudio que asumirán y las modificaciones que podrán realizar a este y las características del modelo pedagógico que lo sustenta.

- **El ingreso y la matrícula**

Este capítulo da cuenta sobre quiénes son los alumnos que tienen derecho a ingresar en los Centros de Educación Superior para estudiar en las Sedes Universitarias Municipales; las fuentes de ingreso de las que deben provenir; la documentación que precisan presentar para ser matriculados y las asignaturas que podrán matricular durante cada curso escolar.

- **El expediente y carné estudiantil**

En este apartado se informa sobre qué es cada uno de estos documentos, qué información contemplan y qué valor tienen para la institución y para los alumnos.

- **La asistencia, las bajas y el término de duración de los estudios**

Por su parte, este capítulo define los responsables del control de la asistencia, tanto de profesores como de alumnos; los límites de tiempo para concluir la carrera, y el tipo de bajas y los motivos que pueden ocasionar estas.

- **Los traslados**

Aquí se refleja la figura que institucionalmente es responsable de aprobar los traslados entre carreras o entre centro y facultades de educación superior; los requisitos que son exigidos en estos casos; la documentación que debe elaborarse y los ajustes y modificaciones que deberán realizarse en los planes de estudio de los alumnos afectados.

- **La convalidación de asignaturas**

En este apartado se explica el procedimiento y la documentación que deben seguir los estudiantes que deseen convalidar asignaturas cursadas en otros centros de educación superior del país.

- **El Trabajo metodológico**

En el capítulo metodológico de esta resolución se especifica qué es el trabajo metodológico, dónde se concreta, cuáles son sus funciones principales, quiénes son las figuras responsabilizadas de llevarlo a cabo; así como se aclara cuál debe ser el grado de

relación que deben guardar con respecto a los planes de trabajo metodológico de los centros de educación superior.

- **El Trabajo docente**

El capítulo IX, dedicado al trabajo docente, enfatiza el enfoque integral para la labor educativa y el enfoque político ideológico para el desarrollo del trabajo docente en las Sedes Universitarias como prioridad esencial. Plantea además, que este enfoque debe materializarse en estrecha relación con la labor instructiva y estar presente en todas las actividades docentes que se realicen. En dichas actividades se les debe brindar una atención personalizada a los estudiantes.

En este capítulo se explican también, los tres componentes principales que dan respuesta al proceso de aprendizaje de los alumnos y que se definen como: las actividades presenciales, la autopreparación de los estudiantes y los servicios de información científico-técnica y docente.

Por último, se hace referencia a un grupo de actividades extracurriculares a implementar en las Sedes Universitarias para lograr el adecuado balance que impida que se produzcan sobrecargas que limiten el aprovechamiento docente de los estudiantes.

- **La Evaluación del aprendizaje**

En este capítulo se reconoce la evaluación del aprendizaje como parte esencial del trabajo docente; se define su carácter, las dimensiones en que puede llevarse a cabo, los distintos instrumentos de evaluación y la forma en que puede realizarse.

Se hace referencia, por otra parte, a las categorías y símbolos que permiten calificar los resultados en las distintas formas de evaluación del aprendizaje de los estudiantes.

- Del movimiento de alumnos ayudantes

En este apartado se definen quiénes son los alumnos ayudantes a partir de los requisitos que los mismos deben cumplir, quiénes determinan la cantidad de alumnos de este tipo que se seleccionarán y cómo; así como se definen los responsables y las actividades que deben cumplir en el proceso.

6.1.3 Documento rector del MES sobre “La figura del tutor en la Sedes Universitarias Municipales”

Este documento, a diferencia de los anteriores, no constituye una normativa, sino que es el primer documento teórico que sobre temas de tutoría se escribe en Cuba. Su autor es el Doctor Sánchez Noda, director de Marxismo Leninismo del Ministerio de Educación Superior, y en el mismo se aborda la cuestión de la tutoría en el contexto cubano actual.

El documento se enfoca, en lo fundamental, al trabajo del tutor en las Sedes Universitarias Municipales, por lo que compete al modelo pedagógico de continuidad de estudios en sus diferentes alternativas: Empleo y Activo. Sus fuentes de ingreso fundamentales son los jóvenes y trabajadores provenientes de los diferentes “Programas de la Revolución” y otras fuentes de ingreso autorizadas.

El material cuenta con un total de trece páginas y se organiza en cinco apartados que van desde una introducción, antecedentes de la temática en Cuba, el proceso tutorial en la Sedes Universitarias Municipales, el tutor y la labor educativa y la preparación y superación de los tutores; pero aún no está institucionalizado en las Universidades del país.

Todo lo explicado hasta este momento puede apreciarse de manera resumida en el cuadro # 6.1 que se muestra debajo.

ESTRUCTURA DE LOS DOCUMENTOS			
NORMATIVA / DOCUMENTO	MODELO PEDAGÓGICO EN EL QUE SE APLICA	FUENTE DE INGRESO	ASPECTOS QUE ABORDA
Resolución 269/91	Curso Regulares Diurnos. Cursos para Trabajadores. Curso libre.	Pre Universitarios Politécnicos Exámenes de concurso	El Trabajo metodológico El Trabajo docente La Evaluación del aprendizajes
Resolución 106/05	Curso de Continuidad de Estudios	Programas de la revolución Otras fuentes de ingreso autorizadas.	Las Sedes Universitarias Los objetivos y contenidos del proceso docente educativo en las Sedes Universitarias El ingreso y la matrícula El expediente y carné estudiantil La asistencia, las bajas y el término de duración de los estudios Los traslados La convalidación de asignaturas El Trabajo metodológico El Trabajo docente La Evaluación del aprendizaje Del movimiento de alumnos ayudantes
Documento rector del MES	Curso de Continuidad de Estudios	Programas de la Revolución Otras fuentes de ingreso autorizadas.	La labor tutorial

CUADRO # 6.1 ESTRUCTURA DE LOS DOCUMENTOS.

6.2 Concepto de orientación y/o tutoría que evidencian los documentos

Luego de estudiados detenidamente los documentos podría decirse que de ellos emanan conceptos de orientación y/o tutoría diferentes, pero que de alguna manera muestran las pretensiones fundamentales, que en materia de orientación y tutoría se persiguen en el modelo pedagógico al cual amparan.

Por ejemplo, en la resolución 269/91, no se definen de forma explícita la orientación y tutoría; aunque una vez leído varias veces el documento es posible deducir lo que en esta normativa se entiende en relación con estos conceptos. Para esta resolución la orientación se desarrolla fundamentalmente en la dimensión académica y es un proceso para todos los alumnos, durante toda la carrera y en el cual juega un papel fundamental el colectivo de año (todos los profesores del año), dirigidos por su coordinador y guía, otorgándole a este último la responsabilidad fundamental en el proceso.

Entre tanto, la tutoría se concibe como un proceso de conducción durante los estudios, solo para aquellos estudiantes que cumplen determinados requisitos, o sea, alumnos de alto aprovechamiento académico o alumnos que desarrollan determinados trabajos investigativos, como por ejemplo; trabajos de cursos o tesis de culminación de estudios y cuyos tutores son seleccionados por poseer características relevantes como profesor o investigador.

En la resolución 106/05 no se define el término orientación, aunque sí se hace de la tutoría. Argumentando este planteamiento se puede decir que en esta resolución la tutoría se concibe como *“proceso integrador de todo el sistema de influencias educativas para lograr la formación integral del estudiante”*. **(Dn 2)**. También se hace referencia a que este proceso integrador debe ser planificado, debe considerarse la determinación de las necesidades educativas de los estudiantes, la realización de acciones personalizadas y el acompañamiento durante todos los años de estudio por un mismo tutor.

Por su parte, en el Documento rector del MES, tampoco se hace referencia al concepto de orientación, y la tutoría se define, al igual que en la resolución 106/ 05, como *“un proceso integrador de las influencias educativas en la formación profesional. (Do)*. Este documento destaca dentro de su concepto de tutoría aspectos que se relacionan con la

atención personalizada y sistemática, dirigida a potenciar el autoaprendizaje y el desarrollo personal, profesional y social de los estudiantes, a lo cual tienen derecho todos los alumnos; pero que es realizada por el tutor con un solo estudiante o con un grupo muy reducido a la vez.

Finalmente, cuando se analizó la entrevista realizada al El director de formación del profesional del MES, se observa como este conceptualiza la tutoría como *“un verdadero proceso de acompañamiento y guía del estudiantado, capaz de hacerlos lograr su desarrollo integral y en correspondencia con los valores y principios de la revolución”*.

(Ep)

Analizando las diferentes concepciones, es posible notar cómo la idea sobre tutoría ha ido evolucionando y ampliándose y hoy se identifica con aspectos como trato personalizado, conducción de aprendizajes autónomos de los alumnos, etc. Cuestión que se debe irse modificando también en las resoluciones. Se plantea que en estos momentos las resolución 269/ 91 está siendo sometida a un proceso de análisis. Una síntesis de los elementos fundamentales del concepto de orientación y/o tutoría que fue posible extraer de cada documento analizado y de la entrevista efectuada se recogen a continuación en el cuadro # 6.2.

FUENTE	IDEAS ESENCIALES DEL CONCEPTO DE ORIENTACIÓN Y/O TUTORÍA
Resolución 269/91	<ul style="list-style-type: none"> - Se hace diferenciación entre orientación y tutoría. - La orientación <ul style="list-style-type: none"> • es esencialmente académica. • para todos los alumnos. • durante toda la carrera. • el responsable fundamental es el Colectivo de año. - La tutoría <ul style="list-style-type: none"> • es un proceso de conducción. • solo para algunos alumnos. • efectuada por determinados profesores seleccionados.
Resolución 106/05	<ul style="list-style-type: none"> - La tutoría <ul style="list-style-type: none"> • es un proceso integrador y planificado de influencias educativas para la formación integral. • se apoya en la detección de necesidades educativas. • realización de acciones personalizadas. • acompañamiento durante toda la carrera por el mismo tutor.
Documento rector del MES “La figura del tutor en las SUM”	<ul style="list-style-type: none"> - La tutoría <ul style="list-style-type: none"> • es un proceso integrador y planificado de influencias educativas para la formación profesional. • atención personalizada y sistemática. • dirigida a potenciar el autoaprendizaje y el desarrollo personal, profesional y social. • para todos los estudiantes. • atendidos de forma individual o en grupos muy reducidos por un tutor.
Entrevista al Director de formación del profesional del MES	<ul style="list-style-type: none"> - La tutoría <ul style="list-style-type: none"> • verdadero proceso de acompañamiento y guía. • a todos los alumnos. • que garantice su desarrollo integral. • a través de un trato personalizado que conduzca al logro de aprendizajes autónomos.

CUADRO # 6.2 ELEMENTOS FUNDAMENTALES DEL CONCEPTO DE ORIENTACIÓN Y/O TUTORÍA.

6.3 Figura responsabilizada con el proceso de orientación a quien se atribuye el rol de tutor y funciones que deben cumplir

Relacionado con este aspecto se pudo corroborar que en los documentos revisados la responsabilidad de llevar a cabo el proceso de orientación y/o tutoría recae en figuras diferentes.

En el caso de la resolución 269/91, la responsabilidad de desarrollar el proceso de orientación es conferida al Colectivo de año (todos los profesores que dan clases en el año), dirigidos por el Coordinador de año y el Guía del grupo, otorgándosele a este último la responsabilidad total en la labor educativa de los estudiantes.

En otro de sus apartados, esta resolución, concede al profesor el “*rol de orientador y controlador de la autopreparación de los alumnos en todas las formas organizativas*”, y la función central que le atribuyen es “*ir fomentando en los estudiantes el hábito de autocontrol*”. **(Dn 1)**

Por otra parte, se reconoce también el importante papel que desempeña el Jefe del Colectivo de Año, “*profesor responsabilizado con la planeación, ejecución y control de los objetivos instructivos y educativos en el año académico, el cual planifica y desarrolla el trabajo metodológico de las disciplinas y asignaturas que confluyen en ese año*”. **(Dn 1)**

En esta propia resolución la figura del tutor aparece, como un asesor de estudiantes con alto aprovechamiento y sus funciones fundamentales son de tipo organizativo, por lo que se incluyen dentro de sus competencias las siguientes:

- *Elaborar las estrategias de trabajo del estudiante hasta que culmine la carrera.*
- *Elaborar el proyecto del plan de trabajo a desarrollar para cada curso académico de acuerdo con la posibilidad individual de cada uno.*
- *Valorar en cada curso académico los resultados y calidad del trabajo realizado por estos estudiantes y opinar sobre los estímulos a otorgar, de acuerdo con el artículo 46.*
- *Ajustar los planes de trabajo cuando así proceda.* **(Dn 1)**

El tutor aparece en esta resolución como asesor en la dimensión investigativa, específicamente a los trabajos de diploma (trabajo de culminación de estudios) o trabajos de curso, y las funciones que debe cumplir están vinculadas con “garantizar el trabajo individual y estimular el análisis interdisciplinario en la resolución de los problemas objeto de investigación”. (Dn 1)

Por su parte en la resolución 106/05, vigente para el modelo pedagógico de continuidad de estudios, las dos figuras que se reconocen son el profesor y el tutor. En esta resolución la figura de tutor no coincide con la del profesor, sino que son dos figuras diferentes que juegan roles independientes y en correspondencia desempeñan funciones diferentes; así “Al profesor se le responsabiliza por la calidad del proceso docente y de que sus asignaturas se desarrollen con calidad” (Dn 2), es decir, se le compromete con funciones fundamentalmente instructivas relacionadas con la dimensión académica de la orientación. Mientras que al tutor se le concede la responsabilidad “de integrar el sistema de influencias educativas para lograr la formación integral de los estudiantes, así como ser un animador y facilitador del aprendizaje autónomo que realizan los alumnos”. (Dn 2), lo cual se vincula más de forma integral al desarrollo de todos los alumnos en las dimensiones académica, personal y profesional de la orientación.

Es válido aclarar que en este modelo pedagógico los tutores, en la mayoría de los casos, son profesionales del territorio que laboran en alguna organización del mismo y que son contratados por la universidad a tiempo parcial para cumplir con estas funciones de tutoría o para impartir docencia.

El Documento rector del MES “La figura del tutor en las Sedes Universitarias Municipales”, responsabiliza totalmente al tutor con el proceso integrador de las influencias educativas en la formación profesional de todos los alumnos y se le reconocen funciones vinculadas al:

- *Asesoramiento*

En esta función el tutor debe orientar en la conducción de aspectos académicos, como por ejemplo: asignaturas a matricular en dependencia de sus posibilidades de desempeño

garantizando una matrícula responsable; en la organización del tiempo de los alumnos; en la apropiación de variados procedimientos de estudio independiente; ayudarlos en las actividades investigativas que desarrolla y potenciar su participación en exámenes de premio que se aplican en la carrera, etc.

- *Diagnostico*

Desde el punto de vista de esta función el tutor debe profundizar en el conocimiento sobre sus estudiantes, tanto en lo cognitivo, afectivo-volitivo, como conductual. Además, de que debe dominar cuáles son sus problemas fundamentales, sus aptitudes, actitudes, expectativas, satisfacción laboral. Para lograr esta profundización en los conocimientos de los estudiantes el tutor puede auxiliarse de los análisis del proceso docente educativo que se realizan en la Sede Universitaria.

- *Seguimiento*

Dentro de esta función se le enmarcan actividades relacionadas con el conocimiento sistemático de la participación de los estudiantes en las actividades docentes, debates políticos, actividades de extensión universitaria, actividades convocadas por la Federación Estudiantil Universitaria o por la sección sindical a la cual pertenecen. También se incluye dentro de esta función, el control sistemático que debe tener el tutor sobre los resultados del aprovechamiento de sus alumnos en los diferentes cortes evaluativos, que le posibiliten trazar estrategias de intervención educativa para modificar sus modos de actuación.

La entrevista, por su parte, corroboró que tradicionalmente la conducción del proceso docente educativo había sido asignado al coordinador de año y guía de grupo; que este último incluso, había estado un tanto olvidado en algunos Institutos de Educación Superior (IES) del país; pero que la visión que se está proyectando ahora en la modalidad de continuidad de estudios es mucho más efectiva donde se resalta la figura del tutor. El director de formación del profesional del MES considera que *“hoy se necesita más un tutor que oriente y sepa conducir aprendizajes, no.... y un profesor que sea más educador y menos instructor”*. **(Ep)**

Todo lo explicado en este apartado se resume en el cuadro # 6.3 que se muestra seguidamente.

FUENTE	FIGURA A QUIEN SE ATRIBUYE EL ROL DE TUTOR	FUNCIONES QUE DEBEN CUMPLIR
Resolución 269/91	Colectivo de año (Todos los profesores del año, dirigidos por el Coordinador de Año y guía de grupo)	- Desarrollar el proceso de orientación.
	Guía de grupo.	- Conducir la labor educativa.
	Profesor.	- Fomentar en los estudiantes hábitos de autocontrol.
	Jefe de Colectivo de año.	- Planear, ejecutar y controlar los objetivos instructivos y educativos. - Planificar y desarrollar el trabajo metodológico de las disciplinas y asignaturas.
	Tutor de estudiante de alto aprovechamiento	- Ajustar la planificación y organización del proceso docente de estos alumnos. - Preparar las modificaciones al plan de estudio y otras reglamentaciones.
Resolución 106/05	Tutor de trabajos investigativos o de culminación de estudios.	- Orientar el proceso de investigación para que este resulte creativo, eficiente y con un alto grado de independencia. - Orientar el proceso de generalización, sistematización y exposición de los resultados alcanzados.
	Profesor	- Responsable por la calidad del proceso docente y de que sus asignaturas se desarrollen con calidad.
Documento rector del MES “ La figura del tutor en las SUM”	Tutor	- Integrar el sistema de influencias educativas para lograr la formación integral de los estudiantes. - Ser un animador y facilitador del aprendizaje autónomo que realizan los alumnos.
	Tutor	- Asesoramiento (aspectos académicos, organización del tiempo, apropiación de procedimientos de estudios, etc) - Diagnóstico (tanto en lo cognitivo, afectivo-volitivo, como conductual) - Seguimiento (seguimiento a la participación del alumno en actividades curriculares y extracurriculares, resultados de cortes evaluativos, etc)
Entrevista al Director de formación del profesional del MES	Profesor - Tutor	- Orientador y conductor de aprendizajes. - Más educador y menos instructor.

CUADRO # 6.3 FIGURAS Y FUNCIONES EN EL PROCESO DE ORIENTACIÓN.

6.4 Tipo de tutoría de que se habla en los documentos, conocimientos exigidos al tutor, forma en que pueden darse y contenido de las mismas

Este, es otro de los apartados de este capítulo que aporta información relevante y permite valorar cómo han ido evolucionando las normativas y las ideas de quienes las construyen a partir del desarrollo educativo que se va alcanzando.

La resolución 269/91 habla, en lo fundamental, del tipo de tutoría académica, que se evidencia a través la atención a alumnos de alto aprovechamiento; tutoría a trabajos de diplomas o trabajos de cursos y consulta o aclaración de dudas vinculadas con los contenidos de las asignaturas que imparte; aunque también, en menor medida, se refiere a la tutoría profesional.

En este documento no se da cuenta de los conocimientos o la preparación previa que deben tener los tutores de alumnos de alto aprovechamiento; tampoco se dice en qué forma se da la tutoría a los alumnos con estas características, aunque se deduce es una tutoría directa que se apoya en la presencialidad. El contenido de las tutorías a estos estudiantes va dirigido a alcanzar un grado de desarrollo superior de sus conocimientos sobre una asignatura o disciplina específica con el fin de incorporarlos a los trabajos científicos de relevancia que se realicen en los centros y que puedan hacer aportes significativos.

Con relación a las tutorías a trabajos de diplomas o trabajos de cursos esta normativa plantea que *“los tutores y consultantes de los trabajos de curso y los trabajos de diplomas deben tener la preparación adecuadas en correspondencia con los objetivos y la complejidad del tema que desarrollan los estudiantes”*. **(Dn 1)** No se hace referencia a la forma en que puede darse este tipo de tutoría y el contenido en este caso está vinculado directamente a la temática o rama de la ciencia sobre la cual se realiza la investigación, y que guarda relación directa con los objetivos y asignaturas de su plan de estudios.

La consulta o aclaración de dudas es otra modalidad de tutoría que, incluida dentro del tipo académica, reconoce la resolución 269/91. En este caso el documento no aporta información sobre las competencias que debe tener el profesor para realizarla; pero es de suponer que debe dominar los objetivos y contenidos de su asignatura. Se infiere que la

forma de realizarla es presencial pues se dice que *“el profesor puede citar a consulta a los estudiantes que a su juicio lo requieran, en atención a las diferencias individuales”*. En tanto el contenido de esta se vincula a *“ofrecer orientaciones pedagógicas y científico técnicas”*. **(Dn 1)**

Finalmente, la 269/91 aborda la práctica laboral, tipo de tutoría que podría identificarse como profesional. En el documento no se precisan los conocimientos que debe tener el profesor para conducir este tipo de tutoría, y se plantea que *“la práctica laboral podrá adquirir diferentes tipos de acuerdo con los objetivos a alcanzar en dependencia de la profesión año o nivel”*, lo cual no deja claro si la tutoría a estas prácticas es de tipo directa o indirecta. Con relación al contenido se dice que es el de *“contribuir a la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades que caracterizan la actividad profesional.... además al desarrollo de la conciencia laboral, disciplina y responsabilidad en el trabajo”*. **(Dn 1)**

Comentado sobre este mismo apartado, en el caso de la resolución 106/ 05, se hace una mayor referencia a la tutoría personal; aunque también se comenta sobre la tutoría académica.

Se reconoce que para que el tutor pueda desempeñar exitosamente esta labor *“debe poseer una preparación psicopedagógica que le permita identificar las necesidades educativas de los estudiantes, realizar las acciones personalizadas que correspondan y valorar la efectividad de las mismas”*. **(Dn 2)** No se especifica la forma en que puede darse la tutoría, ni los contenidos que debe abordar.

En cuanto a las tutorías académicas, en esta resolución se le concede su dirección al profesor y estas actividades se materializan a través de diferentes tipos de tareas docentes que todas tienen en común la presencialidad. No se da cuenta de los conocimientos que deben poseer los profesores para desarrollarlas y el contenido de estas tutorías apunta a *“la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades, la formación de valores e intereses cognoscitivos y profesionales, la aclaración de dudas, la evaluación de los contenidos y estimación del aprovechamiento del estudiante, etc”*. **(Dn 2)**

Si se analiza detenidamente el documento rector del MES, es posible darse cuenta que este apunta especialmente hacia una tutoría de tipo personal; pues vincula los conocimientos que debe poseer el tutor con aspectos que dan al traste con un trato personalizado que contribuye a la formación integral de la personalidad de los alumnos. Esto se evidencia en el documento cuando se hace referencia a *“dominio de las habilidades comunicativas que le permitan establecer adecuadas relaciones interpersonales,.... ser ejemplo personal y en las relaciones sociales, mantener una actitud ética y empática hacia los estudiantes ..., dominar el proceso de la tutoría,... y poseer conocimiento psicopedagógico que le permita caracterizar al estudiante e identificar sus necesidades educativas (Do)*

Este tipo de tutoría personal también se evidencia en este documento en la medida en que se le exige al tutor el dominio de conocimientos de la carrera en que realizará la tutoría, como: *“un dominio básico del plan de estudio ..., el orden de las asignaturas por año y período, teniendo en cuenta las precedencias que dictan sus contenidos, en los plazos que se establecen para cada Programa” (Do)*, lo cual le permitirá poder informar de manera personalizada en correspondencia con las posibilidades y capacidades reales de cada alumno para conformar sus itinerarios formativos.

En este material se precisa que la tutoría puede realizarse *“de forma planificada (aquella que están contenidas en el horario docente de la sede) y no planificada (esta puede ser solicitada por el tutor y/o el estudiante en función de las necesidades). Puede ser directa (de forma presencial alumno / tutor, por teléfono, correo electrónico) o indirecta (relación e influencia educativa del tutor a través de los docentes, familiares u otro personal que interviene en la formación del estudiante)”* También se da cuenta sobre el contenido de este tipo de tutoría y se dice estará dirigido, esencialmente, a la *“concreción de la estrategia educativa individualizada como respuesta a las principales necesidades educativas de los estudiantes”*. (Do)

Oído el parecer del director de formación del profesional de nuestro Ministerio es posible darse cuenta de que en Cuba en estos momentos se está tratando de potenciar un tipo de tutoría más personal, que demanda de los profesionales que la ejercerán una preparación psicopedagógica. En la entrevista se hace referencia a que el contenido de esta tutoría tiene

que ir a “*un seguimiento más directo y personalizado*” (Ep), y en cuanto a la forma de realizarse, se señala que puede ser directa o indirecta.

Todos estos aspectos explicados en este apartado se sintetizan en el cuadro que se recoge seguidamente. (Ver cuadro # 6.4)

FUENTE	Tipo de tutoría	ASPECTOS ANALIZADOS		
		Conocimientos exigidos al tutor	Forma en que puede darse	Contenido de las tutorías
Resolución 269/91	Académica	—	Directa	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar conocimientos sobre una asignatura o disciplina. - Ofrecer orientaciones pedagógicas y científico técnicas.
	Profesional	—	—	<ul style="list-style-type: none"> - Contribuir a la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades que caracterizan la actividad profesional. - Desarrollar la conciencia laboral, disciplina y responsabilidad en el trabajo.
Resolución 106/05	Personal	Preparación psicopedagógica	—	—
	Académica	—	Directa	<ul style="list-style-type: none"> - Adquisición de conocimientos. - Desarrollo de habilidades. - Formación de valores e intereses profesionales. - Evaluación de contenidos. - Estimación del aprovechamiento del estudiante.

Documento del rector del MES “ La figura del tutor en las SUM”	Personal	Plan de estudio de la carrera, orden de asignaturas por año y período, dominio de habilidades comunicativas, dominar el proceso de tutoría, dominar las tecnologías de la información y las comunicaciones y conocimientos psicopedagógicos	1. Planificada y no planificada 2. Directa e indirecta	- Concretar estrategias educativas individualizadas.
Entrevista al Director de formación del profesional del MES	Personal	Preparación psicopedagógica	Directa e indirecta	- Seguimiento más directo y personalizado.

CUADRO # 6.4 TIPO DE TUTORÍA, CONOCIMIENTOS EXIGIDOS AL TUTOR, FORMA EN QUE PUEDEN DARSE Y CONTENIDO DE LAS MISMAS.

6.5 Forma organizativas del proceso docente donde se materializa la orientación/ tutoría

Sobre este aspecto, los documentos reflejan que las formas organizativas fundamentales del proceso docente educativo no son similares en todas, además de que no materializan la labor de orientación y/o tutoría de igual manera.

En la resolución 269/91 las formas organizativas definidas se corresponden con: “*la clase, la práctica de estudio, la práctica laboral, el trabajo investigativo de los estudiantes, la autopreparación de los estudiante y la consulta*” (Dn1). En esta resolución la figura del tutor solo es reconocida dentro de la forma organizativa de trabajo investigativo del estudiantes, a través del trabajo de diploma donde la labor tutorial se concentra en “*promover el desarrollo de la iniciativa, independencia y creatividad de los estudiantes en la realización de estos trabajos, garantizando el trabajo individual y estimulando el análisis interdisciplinario en la resolución de los problemas objeto de la investigación*”. (Dn1)

Por su parte, en la resolución 106/05 se identifican tres componente principales que cuando se integran ofrecen una respuesta adecuada al proceso de aprendizaje. Según esta

normativa estos componentes son: “*las actividades presenciales, la autopreparación de los estudiantes y los servicios de información científico – técnico y docente*” (Dn2).

Profundizando en el estudio de cada uno de estos componentes y extrayendo los resultados más significativos para nuestra investigación; es oportuno destacar que en este propio capítulo de esta resolución se define la tutoría como una forma organizativa dentro del componente de actividades presenciales del proceso docente educativo; y se da cuenta del objetivo que la misma persigue, su finalidad y la forma de conseguirlo, lo cual indica y esclarece el trabajo que se quiere los tutores realicen. Esto se evidencia cuando en la normativa se señala “*la tutoría es la forma organizativa que tiene como objetivo específico asesorar y guiar al estudiante durante sus estudios, para contribuir así a su formación integral, realizando acciones educativas personalizadas*”.

Es significativo además, cómo en esta resolución a partir de que se concibe la tutoría como una actividad presencial, también se le concede un carácter sistemático y planificado, lo cual no fue apreciado en la resolución 269/91.

En el Documento rector del MES no se hace referencia a la materialización del trabajo del tutor en ninguna de las formas organizativas del proceso docente; aunque sí se destaca con mucha fuerza su incidencia en la labor educativa que se materializa en la conformación e implementación del proyecto educativo de la brigada.

En la entrevista tampoco se abordan de manera directa las formas organizativas del proceso docente; pero sí se hace referencia a que nuestras modalidades de estudio, de acuerdo con los cambios que están aconteciendo a nivel global, están apuntando a desarrollar cada vez con más fuerza la semipresencialidad, de lo cual se puede inferir que el rol del tutor cobra en este modelo una fuerza mayor.

Los aspectos más importantes, sobre las diferentes formas organizativas del proceso docente donde se materializa la orientación y/o tutoría, expresados en este apartado se sintetizan en el cuadro # 6.5 que aparece seguidamente.

FUENTE	FORMAS ORGANIZATIVAS DEL PROCESO DOCENTE DONDE SE MATERIALIZA LA ORIENTACIÓN Y/O TUTORÍA
Resolución 269/91	trabajo investigativo de los estudiantes (tutoría a trabajo de diploma)
Resolución 106/05	fine la tutoría como una forma organizativa dentro del componente de actividades presenciales.
Documento rector del MES “ La figura del tutor en las SUM”	—
Entrevista al Director de formación del profesional del MES	—

CUADRO # 6.5 FORMAS ORGANIZATIVAS DEL PROCESO DOCENTE DONDE SE MATERIALIZA LA ORIENTACIÓN Y/O TUTORÍA.

La realización de este capítulo nos permitió llegar a la conclusión de que actualmente en Cuba existen diferentes normativas que regularizan el trabajo docente educativo en las distintas modalidades de estudio establecidas, y que en cada una de estas regulaciones el tratamiento al tema de la orientación y/o tutoría no alcanza igual desarrollo. Se pudo comprobar además, que existe un documento que de forma específica, indica cómo debe llevarse a cabo la orientación y/o tutoría; pero este, además de que sólo compete al modelo pedagógico de continuidad de estudios, aún no está institucionalizado en todos los CES del país.

Finalmente, es posible decir que las perspectivas que se tienen con relación a la temática por parte de la dirección del Ministerio de Educación Superior en Cuba, debe contribuir, en poco tiempo, a desarrollar verdaderos procesos orientadores que eleven la calidad de la formación integral de nuestros graduados.

Con todos los resultados extraídos de los documentos revisados y la entrevista efectuada, y siendo consecuentes con el proceso de investigación que nos habíamos planteado, se decidió pasar a la segunda fase de la investigación. En el capítulo VII, que aparece a continuación, se muestran los resultados obtenidos de esta fase.

CAPITULO VII LAS PRÁCTICAS DE ORIENTACIÓN QUE SE REALIZAN EN EL CENTRO UNIVERSITARIO DE SANCTI SPÍRITUS “JOSÉ MARTÍ PÉREZ”

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos a partir del estudio observacional que se realizó a las prácticas de orientación que se han estado ejecutando en el Centro Universitario de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, específicamente en la Facultad de Contabilidad y Finanzas. Este estudio permitió dar respuesta a nuestro segundo objetivo específico.

El capítulo se organiza a partir de una descripción inicial de las actividades observadas. Posteriormente se presentan los resultados del análisis de las prácticas de orientación desarrolladas, siguiendo las categorías y subcategorías que fueron determinadas en el capítulo IV. Finalmente, se da cuenta de la información obtenida a través de la entrevista realizada a los profesores observados. Estos nos hablan del nivel de preparación que tienen para la realización de la orientación; así como el nivel de cumplimiento de las diferentes fases del proceso orientador que han llevado a cabo en las actividades efectuadas.

7.1 Descripción de las actividades observadas

Antes de comenzar a explicar en qué consisten cada una de las actividades observadas, nos parece oportuno dar a conocer al lector de este informe de investigación que ninguna de estas actividades tenía un objetivo propiamente de orientación. El proceso de orientación, por tanto, no era planificado, ni regulado, ni evaluado. Nuestro objetivo era saber en qué medida las actividades, que habitualmente desarrollan los profesores, tienen en cuenta la dimensión orientadora.

7.1.1. Actividad docente

Esta actividad se corresponde con la clase, que en Cuba, en la modalidad de estudio de Curso Regular Diurno, puede tomar diferentes formas (conferencia, clase práctica y seminario); pero todas tienen carácter presencial; están contempladas dentro del calendario

docente (P4) y responden al plan de estudio de la carrera. La forma que adquiere la actividad depende de su propósito.

Este tipo de actividad es organizada por el coordinador de año quien realiza la planificación docente en correspondencia con el total de asignaturas del semestre, la cantidad de horas de cada una de ellas y el tipo de actividad docente de que se trate.

Los resultados de este tipo de actividad le son evaluados al profesor dentro del rubro de formación del profesional y los criterios fundamentales que se le miden es asistencia, resultados de las evaluaciones externas y resultados académicos de los alumnos.

La clase, como actividad docente, está regulada por el plan de estudio de la carrera, el programa de la disciplina y el programa de la asignatura, todo lo cual después se materializa en el plan de clase de cada tipo de actividad que imparte el profesor.

Este tipo de actividad se hace en el horario docente establecido para el año académico de que se trate y deben asistir todos los alumnos que están matriculados en él.

Generalmente, para su realización los grupos de alumnos se organizan en relación con la cantidad total de matrícula, por lo que el año puede tener un solo grupo o varios subgrupos. En el caso de este primer año observado, su matrícula total al comienzo del curso fue de 50 estudiantes y se dividieron en dos subgrupos de 25 alumnos cada uno.

En el caso específico de esta fase de investigación, la actividad docente que fue observada se correspondió con una conferencia de Matemática Superior dirigida al subgrupo A. En el aula se encontraban presentes 23 estudiantes de 25 posibles a asistir. La distribución física en el aula es según sus criterios de afinidad.

El método empleado por el profesor fue expositivo, es decir, fue haciendo una explicación general de los nuevos conceptos y fórmulas que ellos debían dominar para solucionar los ejercicios del tema; aunque también se iban poniendo ejemplos y ejercicios que los alumnos debían solucionar, en algunos casos de manera individual y en otros por parejas o equipos y para los cuales se empleaba la discusión grupal.

Esta actividad tuvo lugar en el horario del segundo turno de clases de la sesión mañana, comprendido entre las 9: 00 y las 10:50, con una duración total de 90 minutos y con un receso intermedio de 10 minutos.

7.1.2 Actividad de atención al grupo de alumnos con dificultades académicas

Esta es una actividad que se realiza con el objetivo de esclarecer las dudas que van presentando los alumnos durante su proceso de enseñanza aprendizaje. Tiene un carácter presencial y se ubica fuera del horario.

La consulta o aclaración de dudas surge a partir de la demanda que realiza un grupo de estudiantes con dificultades académicas al profesor de una determinada asignatura, y su realización depende de la coordinación que se establezca entre ambas partes (alumno-profesor).

Como actividad académica no está programada en la documentación oficial de la facultad y en el proceso evaluativo no tiene identidad propia, sino que se superpone a las actividades docentes (clases) y se evalúa de conjunto, como un indicador más del proceso de formación de los alumnos.

Este tipo de actividad se ofrece a todos los estudiantes del año académico y que presentan determinadas dificultades en la asimilación de los contenidos de alguna de las materias que se encuentran recibiendo. Es libertad de los alumnos solicitarla y también decidir si asisten o no en el momento en que el profesor la planifica.

En esta oportunidad la observación fue realizada a la consulta o aclaración de dudas realizada por el profesor de la asignatura Contabilidad Básica I y específicamente, sobre el tema I.

La actividad se desarrolló en el horario comprendido de 8:30 a 10:40 de la mañana, en el local del aula # 12 de la facultad y participaron un total de 11 estudiantes.

7.1.3 Actividad de orientación para realizar la práctica profesional del año

La orientación de la práctica profesional es una actividad que tiene como objetivo explicar a los alumnos, que por primera vez saldrán a una Organización a realizar actividades vinculadas con su futura profesión, qué deben hacer, cómo y qué información tienen que rendir al finalizar las mismas.

La coordinación de esta actividad corresponde al profesor Coordinador de año, y en ello media la firma previa de convenio de colaboración con las entidades del territorio donde los alumnos se incorporarán. En tanto, la responsabilidad de la ejecución de la orientación de la práctica recae en el profesor de la asignatura integradora del año.

La orientación de la práctica se ubica dentro de la planificación docente, en la etapa final del segundo semestre del primer curso. Es considerada una actividad de formación, pero el profesor que la realiza no recibe una evaluación puntual por ella.

Se cuenta con un documento escrito que se deriva del Plan de estudio de la especialidad donde se recogen los objetivos generales y específicos de la práctica, las tareas que deben cumplir los estudiantes, las bases de la práctica, los puestos de trabajo y el tiempo de duración de la misma, que en el caso de los alumnos de 1er año es de cuatro semanas.

Además se hace referencia a la organización de la práctica y a las actividades colaterales en las que los alumnos deben participar. Finalmente, se detalla cómo debe ser el informe final que será entregado y que permitirá realizar la evaluación de la práctica a cada estudiante.

El tiempo de duración de esta actividad observada fue de 90 minutos.

Para la orientación de la práctica se trabaja con la matrícula total de alumnos del año, que en este caso fueron cincuenta, divididos en sus dos subgrupos de trabajo, A y B. La observación se efectuó al subgrupo B donde se encontraban ausentes tres alumnos.

7.1.4 Actividad de visita a la residencia estudiantil

La visita a la residencia estudiantil consiste en un recorrido que deben realizar los profesores por los diferentes dormitorios donde hacen vida los alumnos becados que forman parte del año con el que este profesor trabaja, y su propósito fundamental es acercarse a ellos, conocer cómo viven, en qué emplean su tiempo libre, cuál es su situación familiar y socio económica, etc.

Es decir, en este tipo de visita el profesor debe brindar fundamentalmente, un seguimiento personalizado a sus alumnos; aunque además puede aprovechar el espacio para orientar sobre alguna duda que tengan los estudiantes relacionada con sus actividades docentes, investigativas o del contexto de su práctica profesional.

Es una actividad que puede ser realizada de forma individual o por equipos de profesores. En ella el Decano y el Coordinador de año incitan a participar a los profesores, pero no es coordinada de manera oficial por ninguna figura del proceso educativo. Tampoco está contemplada en ninguna planificación de la facultad, ni existe ningún documento que la organice o regule, sino que se realiza de manera espontánea cuando el profesor lo determina y con la frecuencia que lo entiende.

La visita a la residencia estudiantil se contempla dentro de las actividades de formación y su evaluación se hace de acuerdo con la asistencia de los profesores. No se considera la efectividad de la visita, ni los beneficios que reporta esta a los estudiantes.

Este trabajo se realiza fuera de la planificación docente del profesor, generalmente fuera del horario de sus clases, aunque los profesores tienen la libertad de hacerlo en el momento que estimen pertinente, dentro de lo cual pueden quedar incluidas las noches.

Es una actividad que solo implica a los alumnos que son becarios de la universidad, ya sean hembras o varones, y generalmente están organizados en los cuartos según el año académico y la cantidad que sean. En este caso, en la observación efectuada, existen tres cuartos de 1er año: dos de hembras con catorce alumnas de 1er año (hacen vida además, dos alumnas de segundo) y otro de varones con ocho estudiantes.

7.1.5 Actividad de acogida a los alumnos

Esta es una actividad que se realiza el primer día de inicio del curso escolar en el salón de clases y tiene como objetivo central familiarizar a los estudiantes con lo que será su vida universitaria durante los años siguientes.

Es una actividad coordinada por la Dirección de la facultad en la que participa todo el Consejo de Dirección, todos los profesores que impartirán docencia en el primer semestre del curso y todos los alumnos.

Aunque no está establecida en ningún documento, en ella se hace una explicación amplia sobre los aspectos más importantes que necesitan conocer para enfrentar la nueva etapa de estudios en el contexto universitario, ya sea sobre la universidad en forma general y también, sobre la facultad y la carrera de forma particular.

Esta actividad no es sometida a ningún proceso de evaluación que permita realizar acciones correctivas en los cursos subsiguientes sobre aspectos que los alumnos necesiten mayor aclaración. Se ejecuta el primer día del curso escolar y durante el primer turno de clases; su duración aproximada es de 90 minutos.

La acogida implica a todos los alumnos de nuevo ingreso a la universidad y suele hacerse con el total de la matrícula del año, sin división por subgrupos.

7.1.6 Actividad de orientación vocacional

Este tipo de actividad consiste en la visita que realiza un grupo de profesores de las diferentes facultades, que conforman la universidad, a los Institutos Preuniversitarios de la provincia para ofrecer información, orientar y motivar para la elección de las diferentes carreras que se estudian en el centro.

Es generalmente una actividad organizada desde la dirección de Formación del Profesional del centro y en coordinación con la Dirección Provincial de Educación en el territorio. Se

realiza durante el mes de abril y es responsabilidad de la universidad la planificación de las visitas, y de sus facultades la asignación de los profesores que la realizarán.

La planificación de este tipo de visita se da a conocer en el plan de trabajo del centro según el mes que corresponda realizarse; aunque no existe documentación que establezca cómo debe hacerse el proceso, ni se les ofrece a los profesores una preparación previa para hacerlo. De igual manera no existen criterios para la selección de los profesores que realizarán esta orientación.

En la evaluación de este tipo de actividad de orientación profesional se tiene en cuenta si los profesores asisten o no; no se contemplan criterios de calidad de su desempeño como orientadores.

La programación de estas actividades se ubica fuera del horario docente de los profesores y el número de estudiantes que participan en cada Instituto Preuniversitario, varía de acuerdo con las preferencias vocacionales de cada uno.

La actividad, que concretamente fue objeto de observación en esta investigación, tuvo lugar en el IPVC “Eusebio Olivera” y en ella participaron trece estudiantes de duodécimo grado.

7.2 Las prácticas de orientación que se llevan a cabo

A continuación se presentan las prácticas de orientación que habían estado llevando a cabo los profesores en el contexto estudiado.

7.2.1 Actividad docente

a) Dimensiones de la orientación

En la actividad de clases observada solo aparece la orientación en la dimensión académica; cuando la profesora plantea acciones encaminadas a lograr el desarrollo en los estudiantes de la capacidad de aprender a aprender; cuando promueve el desarrollo de habilidades; cuando desarrolla estrategias de aprendizaje a partir de orientar los procesos mentales que los alumnos deben seguir para conseguir las tareas que plantea, y promueve conocimientos significativos que puedan usar de forma efectiva durante su vida profesional y personal.

También es posible decir que se aprecia la dimensión académica de la orientación en la medida que la profesora ofrece apoyos, pone ejemplos, hace preguntas, conduce a la resolución de problemas, promueve el trabajo en grupo y proporciona andamiajes para ayudar a los estudiantes a consolidar habilidades.

b) Destinatarios

En este tipo de actividad el destinatario es esencialmente el grupo, aunque se realizan algunas acciones destinadas al individuo.

c) Tipo de intervención

Acontece una intervención directa que se materializa a través de:

- Apoyo personalizado

La profesora interviene para dar un apoyo personalizado cuando se interesa de forma particular por dos estudiantes que no están presentes en la clase; “*pregunta qué sucede con*

dos alumnos que están ausentes” (Oc); analiza cada caso de manera individual y profundiza específicamente, en el caso de uno de los dos alumno que está al sobrepasar el porcentaje de asistencia establecido, lo cual puede dejarlo sin derecho a presentarse al examen final.

También este apoyo personalizado se evidencia cuando son orientados los ejercicios para realizar en la clase y la profesora se acerca de manera individual a los alumnos con más dificultades en el aprendizaje y les hace una nueva explicación; les explica nuevamente el trabajo con las tablas de cálculo. *“la profesora pregunta, qué pasa, qué no has comprendido, en qué te puedo ayudar”.* **(Oc)** Motivación

La profesora interviene para potenciar la motivación intrínseca, es decir, la motivación relacionada con la tarea misma, cuando anima al alumno a probar sus competencias para solucionarla, y cuando vincula la tarea con lo que es significativo para él (contexto laboral), lo cual provoca que los alumnos se sientan absorbidos por la actividad.

Todo esto se materializa en la clase observada cuando en la introducción de la misma la profesora pone a los estudiantes ante una situación simulativa que se les podría dar en su práctica profesional cotidiana y los insita a actuar.

Esta motivación se evidencia también a través de la forma de presentar y estructurar la tarea que se les plantea como un reto, con un lenguaje técnico, pero familiar y cercano a los conocimientos del alumno: *“Imagina que eres el Jefe del Departamento de Contabilidad de la empresa XS. SA y tienes que tomar una decisión...”* **(Oc)**; de esta manera la profesora interviene promoviendo la motivación por el logro, desarrolla expectativas con relación a la actividad que van a desempeñar y los anima a que se esfuercen para alcanzar determinados resultados.

- Cohesión grupal

La profesora interviene para cohesionar al grupo cuando los vincula en la resolución de una tarea cooperada y promueve la coordinación de sus esfuerzos para obtener un objetivo común.

Esto lo logra cuando en la clase *“forma dos equipos al azar, asignando una numeración de 1,2 entre todos los alumnos de la clase”*, **(Oe)**, lo que propicia la eliminación de subgrupos y la interrelación entre los que menos se relacionan, además, cuando les dice: *“seleccionen un expositor por cada equipo para explicar sus conclusiones”* **(Oe)**; está comprometiendo a todo el equipo con el desempeño y resultado final, lo cual también contribuye a la cohesión grupal.

Otro ejemplo de este tipo de intervención es cuando orienta el estudio independiente y pide que en grupos de cuatro o cinco resuman las características del Interés simple y su clasificación y les plantea: *“los evaluará a partir de las propuestas que cada equipo sea capaz de presentar”* **(Oe)**, lo que obliga nuevamente a los alumnos a concentrarse en una tarea común y coordinar sus esfuerzos porque de ellos dependerá la evaluación final.

- Acogida a los alumnos

Por su parte, la profesora interviene para facilitar la incorporación de los estudiantes a la vida universitaria cuando incluye dentro de su clase aspectos informativos que son de utilidad para estos en su desenvolvimiento cotidiano.

En la observación esto se pudo corroborar cuando: *“La profesora ofrece una información general de la biblioteca, hace referencia a otras bibliotecas que pueden consultar, explica cómo buscar el material en el catálogo y cómo profundizar en los materiales que ha situado en la intranet.”* **(Oe)**

- Estrategias de estudio y aprendizajes autónomos

Este tipo de intervención se da a partir de que la profesora demanda de los estudiantes la realización de determinados procesos mentales; (analiza, resume, explica) durante el transcurso de la clase que le posibilitan al alumno desarrollar estrategias de estudio y aprendizajes autónomos. Por ejemplo, la profesora plantea: “*Hagan un cuadro resumen*”, “*hagan una explicación de sus conclusiones*”, “*analicen con cuidado los ejemplos que se encuentran desarrollados*”(Oc)

Además, se promueve el desarrollo de habilidades cuando explica detalladamente cómo debe ser el manejo de las tablas auxiliares que se emplean en la solución de los diferentes ejercicios y también cuando pide, a partir del estudio independiente, organicen en un cuadro resumen las características del Interés simple y su clasificación.

d) Funciones de la orientación

En esta clase la orientación ha tenido una función de desarrollo en el sentido de que la profesora durante su clase trata de ir dotando a los alumnos de competencias, habilidades, conocimientos que les permitirán afrontar demandas posteriores, tanto en el contexto académico, laboral como en su vida personal.

7.2.2 Actividad de atención al grupo de alumnos con dificultades académicas

a) Dimensiones de la orientación

En la actividad de aclaración de dudas observada se puso de manifiesto fundamentalmente, la dimensión académica de la orientación; aunque de una forma discreta podría decirse que el profesor incursiona también en la dimensión personal.

La dimensión académica se evidencia a partir de que el profesor promueve el desarrollo de habilidades como la escucha activa, la toma de apuntes; favorece la capacidad de aprender

a pensar de los alumnos a partir de que les pide que organicen ideas, expliquen lo que les está sucediendo en la materia, de manera tal que propicia una reflexión cognitiva sobre sus aprendizajes. Desde esta dimensión el profesor estimula el aprender a comunicar en los alumnos, a partir de que propicia espacios para plantear sus preocupaciones e incluye momentos en los que es posible explicar y argumentar lo que saben y han ido aprendiendo.

Esta propia dimensión se manifiesta en la medida en que el profesor promueve la cooperación; el trabajo en grupo para conseguir una meta (formular y resolver sus dudas), para lo cual se apoya en el desarrollo de la capacidad de los estudiantes de poder dialogar, discutir, confrontar, defender ideas y criterios. Por otra parte, el profesor enseña a aprender a cooperar en la medida en que asigna roles de supervisión y colaboración entre dos compañeros, lo cual constituye una vía muy eficaz para los alumnos de apropiarse de nuevos conocimientos.

Por su parte, la dimensión personal puede ser apreciada, ya que el profesor facilita el aprender a empatizar cuando se ubica en la situación de la alumna que ha estado ausente por problemas de salud y se convierte en un regulador del éxito o fracaso para ella.

b) Destinatarios

El destinatario fundamental de esta actividad fue el grupo de alumnos con dificultades y dudas en la asimilación de los contenidos de la asignatura; aunque el profesor realizó algunas acciones destinadas a determinados alumnos individuales, por lo que puede decirse que dentro de los destinatarios también está el individuo.

c) Tipo de intervención

En esta actividad se llevó a cabo, tanto la intervención directa, como indirecta.

La intervención directa se evidenció a través de:

- Cohesión grupal

El profesor interviene cohesionando al grupo de estudiantes cuando les orienta la realización de una actividad que los vincula con un objetivo común, que además demanda cooperación y participación de todos y el logro de acuerdos como grupo.

Esto se observó, cuando al comienzo de la aclaración de dudas, el profesor pide *“que como grupo se pongan de acuerdo, organicen sus ideas y a su regreso ... le expliquen cuál es la preocupación del grupo y dónde están las dudas fundamentales”*. **(Oda)**

- Apoyo personalizado

El profesor interviene para dar apoyo personalizado cuando se interesa de forma individual por el estado de salud de una alumna, *“El profesor pregunta directamente a una alumna (y) por su salud, le dice qué tal la hepatitis”*. **(Oda)**

Otro ejemplo de este tipo de intervención se da cuando el profesor sostiene un intercambio que promueve reflexiones sobre las causas de las dudas; *“Hace comentarios de manera individual sobre las causas del desconocimiento (ausencias reiteradas, falta de atención a clases, poca dedicación al estudio), según se corresponda con el alumno.”* **(Oda)**

- Estrategias de estudio y aprendizajes autónomos

El profesor interviene para desarrollar y potenciar habilidades que los estudiantes podrán implementar en otras asignaturas y en su vida cotidiana. Esto se pudo apreciar cuando el profesor *“Finalizada la explicación, orienta realicen un cuadro comparativo de las cuestiones fundamentales a considerar en Fondo para pagos menores y fondo para cambio”*. **(Oda)**

Por otra parte, muestra estrategias de estudio que los alumnos pueden emplear en sus prácticas diarias y que facilitarían los aprendizajes cuando, por ejemplo, *“les propone comenzar con un resumen de los aspectos teóricos más importantes del tema I.”* (Oda)

El profesor además, ofrece apoyo, andamiajes educativos, pone ejercicios que posibilitan a los alumnos ir consolidando los aprendizajes; esto se evidencia cuando *“Proporciona mecanismos de solución diferentes para cada alumno, plantea la utilización de recursos según sea la duda.”* (Oda).

Todas estas acciones favorecen la implementación de aprendizajes autónomos y estrategias de estudio que contribuyen al desarrollo integral de los educandos.

En tanto, la intervención indirecta pudo ser observada a partir de que se realiza la orientación entre iguales (alumno – alumno), cuando el profesor utiliza a otro alumno del grupo para, a través de él, dar un trato personalizado a una estudiante que ha tenido dificultades de salud; *“el profesor le pide se sienta junto a la alumna (y) para que la vaya ayudando a terminar el primer ejercicio y a hacer los restantes.”* (Oda); lo cual se convierte en una alternativa que puede resultar muy eficaz, no solo para que esta alumna se apropie de nuevos contenidos, sino para que adecue las formas que ya tenía de gestionar sus conocimientos.

d) Funciones de la orientación

En esta actividad se ponen de manifiesto la función preventiva de la orientación, en la medida en que el profesor de manera preactiva, prevé situaciones que pueden convertirse en un obstáculo en el desarrollo de los aprendizajes de los alumnos y también de su desenvolvimiento social.

Aparece además, la función de desarrollo en la medida en que esta aclaración de dudas contribuye a que los alumnos logren alcanzar las competencias que no pudieron ser desarrolladas, ni durante la clase ni el estudio independiente. Además de que contribuye a la evolución del aprendizaje como un proceso continuo que incide en el desarrollo integral de los estudiantes.

7.2.3 Actividad de orientación para realizar la práctica profesional del año

a) Dimensiones de la orientación

En este tipo de actividad observada se pone de manifiesto la dimensión académica y vocacional de la orientación.

La dimensión académica es apreciada en la medida en que el profesor durante la orientación de la práctica, promueve en los alumnos el desarrollo de habilidades como la toma de apuntes y el debate grupal. Además, insita a la identificación y resolución de problemas, a la toma de decisiones ante las diferentes situaciones que se le presentaran y a desarrollar habilidades en cuanto a la conformación, uso y manejo de la documentación propia de su profesión. El profesor propicia también, el desarrollo de la capacidad de automotivarse en la medida en que permite que los estudiantes se tracen sus propias metas. Además está presente la dimensión vocacional, puesto que es una actividad que ayuda a los alumnos en su preparación para el acceso a su futura profesión; contribuye al incremento de los motivos, interés y aptitudes por la carrera que han seleccionado; a confrontar los conocimientos de que se ha ido apropiando con las competencias en las cuales se tienen que traducir.

b) Destinatarios

En esta actividad el destinatario ha sido el grupo, ya que todo el proceso de orientación se desarrolla tomando a este como figura central.

c) Tipo de intervención

Se pone de manifiesto una intervención directa que se materializa a través de:

- Acogida a los alumnos

El profesor interviene acogiendo a los alumnos a partir de que comienza la actividad ofreciéndoles información, que les será de utilidad para continuar incorporándose progresivamente y de forma exitosa a la comunidad universitaria, lo cual favorecerá la elaboración de proyectos profesionales. Esto se materializa en la observación cuando; *“El profesor comienza haciendo una explicación amplia de lo que es la Práctica profesional, de su importancia para la formación de ellos como alumnos Su ubicación en el plan de estudio, coordinaciones con las organizaciones. Explica los objetivos generales y específicos de la práctica.” (Opp)*

- Motivación

El profesor interviene para propiciar el desarrollo de la automotivación en los alumnos cuando los hace reflexionar sobre sus expectativas, sus metas y las posibilidades de logro y desarrollo que tienen. Por ejemplo, cuando *“ les pide que escriban en la parte superior “Qué esperan lograr en la práctica profesional de este primer año “ y en la parte inferior, “Qué necesitarían para hacerlo” (Opp)*

Interviene propiciando la motivación en la medida que fomenta evaluaciones no estructuradas, que se constituyen como reto a la capacidad y desarrollo que cada alumno haya sido capaz de alcanzar y a los niveles de exigencia y esfuerzo que el mismo consiga. Esta intervención se reconoce cuando *“El profesor refiere que deben entregar un informe final, que se constituirá como la evaluación de la práctica y que debe contener una descripción creativa de todo el trabajo realizado durante el período y que incluya los papeles de trabajo utilizados” (Opp)*

- Orientación vocacional

Esta intervención se materializa cuando el profesor pone al alumno en situación de conocer lo que serán las exigencias diarias de su profesión como contador, por ejemplo, cuando el

profesor explica “*que durante este período cada uno de ellos será un trabajador más de la organización y tiene la obligación de cumplir con su jornada de trabajo y además participar en las diferentes actividades de carácter político-social que se organicen*” (Opp)

- Estrategias de estudio y aprendizajes autónomos

El profesor durante esta actividad propicia el desarrollo de aprendizajes autónomos en la medida en que logra el desarrollo de habilidades que son de importancia vital para los estudiantes como; “*les pide tomen apuntes de cuáles son las tareas fundamentales que deben acometer durante este período*” (Opp)

d) Funciones de la orientación

En este tipo de actividad la orientación ha cumplido una función esencialmente de desarrollo en la medida en que está encaminada a continuar fortaleciendo la formación integral del alumno como futuro profesional, a través de un vínculo sistemático con la práctica de su contexto profesional más próximo.

7.2.4 Actividad de visita a la residencia estudiantil

a) Dimensiones de la orientación

En la actividad de visita a la residencia estudiantil observada se puso de manifiesto la dimensión personal y académica de la orientación.

La dimensión personal es apreciada en la medida que el profesor fomenta la autodirección, la responsabilidad, hábitos de vida saludables; así como actitudes y valores positivos que faciliten la manera de ser y de convivir de los estudiantes.

En tanto, la dimensión académica en esta actividad se da de manera fortuita, cuando dos estudiantes, que se encuentran estudiando en la sala de estudio, abordan al profesor para que este aclare una duda que presentan con relación a una asignatura de la disciplina de la cual este profesor forma parte.

Dada esta situación que tiene lugar, es posible decir que se observa la dimensión académica, en la medida en que el profesor proporciona estrategias de aprendizaje que orientan los procesos mentales que los alumnos deben seguir para conseguir la apropiación de los contenidos, con lo cual incide en la capacidad de aprender a pensar. Además de que fomenta el desarrollo de un pensamiento crítico.

b) Destinatarios

La orientación, en este caso particular, ha estado destinada fundamentalmente al individuo.

c) Tipo de intervención

En la visita a la residencia estudiantil acontece una intervención directa, la cual es posible apreciar a través de:

- Apoyo personalizado

El profesor interviene para ofrecer apoyo personalizado cuando se interesa por la salud de la alumna que se encuentra enferma en el dormitorio. *“el profesor se esclarece sobre lo que acontece a la alumna, pregunta por qué no lo ha comunicado y se ofrece para llevarla al hospital” (Ovr)*

Este tipo de intervención también se aprecia cuando el profesor corrige conductas y hábitos inadecuados de dos alumnas del dormitorio # 3, específicamente cuando; *“El profesorexplica las razones de su inadecuación, refuerza que no son comportamientos dignos*

de alumnos universitarios y establece comparaciones con otros contextos y otros niveles de enseñanza.” (Ovr)

Otro ejemplo que evidencia la intervención para fomentar un trato personalizado lo constituye la preocupación del profesor por el cumplimiento de la normas y horarios de la institución, cuando en el intercambio con las alumnas refiere; *“si no vuelven pronto se les hará tarde para almorzar y asistir en tiempo a las clases de la tarde.” (Ovr)*

- Estrategias de estudio y aprendizaje autónomo

El profesor interviene para ofrecer estrategias de estudio encaminadas a la activación de diferentes procesos mentales que son necesarios para apropiarse del contenido que se estudia, como por ejemplo; la interpretación, el cuestionamiento, la comparación; cuando al pasar por la sala de estudio dos alumnos le preguntan una duda y él luego de ofrecer una explicación les dice: *“lo más importante es que ustedes no memoricen los contenidos, sino que lo interpreten, se lo cuestionen, lo comparen con los criterios de otros pensadores” (Ovr)*

d) *Funciones de la orientación*

En este caso la orientación ha tenido una función preventiva, en tanto trata de anticiparse a desviaciones que pueden acontecer en el desarrollo de los estudiantes; tanto en el ámbito académico con el desarrollo de hábitos de estudio inadecuados, como en lo personal con la generación de conductas, motivaciones e intereses que no tengan un sentido positivo.

Al mismo tiempo, ha estado presente la función de desarrollo si analizamos las intervenciones que han tenido lugar y las concebimos como acciones que han incidido en el desarrollo del potencial de cada uno de los estudiantes sobre los que se han ejercido; y si estas además son apreciadas como un proceso continuo, que se sale de los marcos del aula, que fomenta la clarificación de valores y el desarrollo integral de la personalidad de cada alumno.

7.2.5 Actividad de acogida a los alumnos

a) Dimensiones de la orientación

Durante la actividad de acogida a los alumnos puede decirse que solo se evidencia la orientación en su dimensión personal, lo cual se manifiesta a partir de todas las informaciones que son aportadas por las diferentes figuras que intervienen en el proceso de formación, y que contribuyen a que los estudiantes puedan situarse en la universidad; tomen conciencia de su status actual, de las posibilidades que la institución les ofrece; facilita la comunicación y el establecimiento de relaciones interpersonales, etc. En resumen, permite que los alumnos puedan ser incorporados a la comunidad universitaria.

b) Destinatarios

El destinatario de esta intervención ha sido el grupo clase.

c) Tipo de intervención

En esta actividad se observa una intervención directa que se materializa a través de:

- Acogida a los estudiantes

En este caso los agentes que intervienen en función de la acogida de los alumnos son el decano y la coordinadora de año.

El decano interviene para facilitar la comunicación; el desarrollo del conocimiento mutuo entre profesores y estudiantes y el fomento de nuevas relaciones interpersonales. Esto se logra a partir de las presentaciones que se realizan en la primera parte de la actividad.

“comienza a presentar al consejo de dirección de la facultad y a los profesores del año, ofrece detalles de cada uno sobre la asignatura que trabajará, años de experiencia, categorías docente y científica, entre otros aspectos.” (Oa)

“Al finalizar pide a los alumnos que cada uno se presente.” (Oa)

Esta actividad posibilita a los alumnos conocer los responsables más inmediatos de sus procesos de aprendizajes, identificarse con ellos, valorarlos, etc. Y a los profesores tener un primer acercamiento y familiarización con el grupo clase.

En esta propia actividad de acogida, pero en otro momento, intervienen nuevamente el decano y el coordinador de año; pero para suministrar información que les posibilite a los estudiantes situarse en la universidad y conocer las posibilidades y los servicios que esta brinda.

Esto se alcanza a partir de una explicación general que realiza el decano sobre el Centro Universitario y una explicación, un tanto más puntual, que realiza la coordinadora de año sobre la carrera de Contabilidad específicamente.

“...el Decano hace una explicación general sobre las peculiaridades del Centro Universitario, el total de las carreras que se estudian en él, cómo está organizado, donde está situado y sobre los diferentes servicios a que tendrán acceso como estudiantes.” (Oa)

“La Coordinadora de año hace una explicación de la carrera, del plan de estudio por el que se registrarán, la cantidad de asignaturas, lo que se espera de ellos una vez graduados de acuerdo con el perfil profesional, entre otros aspectos.” (Oa)

- Apoyo personalizado

Es posible decir también que la coordinadora de año y el decano intervienen para dar apoyo personalizado en la medida en que se preocupan por la situación de una alumna, sus posibilidades de incorporación a la beca, su ajuste y desenvolvimiento en ella.

“Una alumnaplantea que ella es del municipio Taguasco y que no le corresponde beca, pero que tiene una situación personal que no le permite viajar. La coordinadora de

año, se vuelve al Decano, lo mira y este interviene planteando a la alumna, que al concluir la jornada de clases de la mañana, se dirija al decanato para conversar su caso detenidamente y llegar a una solución.” (Oa)

d) *Funciones de la orientación*

Durante la realización de esta actividad, la orientación ha tenido una función esencialmente preventiva; ya que se centra en la transición de los alumnos de un nivel de enseñanza a otro e incide sobre la adaptación a las demandas de los nuevos ambientes en los cuales se han incluido. Desde esta función y este tipo de actividad es posible comenzar a conocer las características y circunstancias personales de los estudiantes con el objetivo de detectar tempranamente posibles dificultades.

7.2.6 *Actividad de orientación vocacional*

a) *Dimensiones de la orientación*

En esta actividad observada se puso de manifiesto la dimensión vocacional de la orientación, dado por el esfuerzo que realiza el profesor por despertar el interés vocacional de los estudiantes que están siendo orientados hacia los estudios de Contabilidad. Puede decirse que además, está presente esta dimensión por la influencia que ejerce el profesor por ofrecer información a los estudiantes que les posibilite realizar una elección autodeterminada a partir de la valoración de sus aptitudes y actitudes para la profesión.

b) *Destinatarios*

En este caso el destinatario de la orientación ha sido la comunidad, o sea el Instituto Preuniversitario Vocacional “Eusebio Olivera”, en el cual cursan estudios un grupo de alumnos, que por encontrarse en su grado Terminal, podrían optar por el estudio de la carrera de Contabilidad y Finanzas durante el próximo curso.

c) *Tipo de intervención*

Durante la realización de esta actividad acontece una intervención directa que se lleva a cabo a través de:

- Orientación vocacional

El profesor interviene ofreciendo orientación vocacional a partir del momento en que provoca la reflexión consciente de los alumnos sobre sus propósitos y sobre las cualidades que posee para optar por determinada profesión. Esto pudo ser apreciado en la observación cuando el profesor promueve preguntas como:

“¿Qué quieren lograr en sus vidas?, ¿ Cuáles son las actividades en las que tienen mayores capacidades o mejor desempeño? “ (Ov)

Este recurso de las preguntas es muy significativo, sobre todo, si se parte de considerar que la orientación vocacional no debe ser del medio exterior al alumno, sino del alumno al medio exterior.

Se interviene ofreciendo orientación vocacional, de igual manera, cuando el profesor ofrece información relevante y significativa relacionada con la especialidad de estudio a los alumnos interesados:

“.....comienza con una explicación sobre el surgimiento y desarrollo de la Contaduría en Cuba y va acercando a los alumnos a su estudio en la provincia de Sancti Spíritus.” (Ov)

“.....explica la importancia, necesidad, demanda, y reconocimiento social del profesional de esta rama.” (Ov)

Por otra parte, el profesor interviene para brindar y exhortar en la búsqueda de información vocacional cuando comenta su experiencia personal al grupo de alumnos;

“desde que comenzó a estudiar la carrera, los retos que tuvo que enfrentar, lo que más le ha gustado y lo que menos, sus aspiraciones de desarrollo.” (Ov), lo cual se convierte en un método efectivo si se considera que el profesor recrea lo que podría ser la perspectiva de futuro de los estudiantes que lo escuchan.

Otro recurso que es utilizado durante este tipo de intervención directa es la exhortación que hace el profesor a que los alumnos completen su información sobre la carrera; realicen una búsqueda activa para ampliar sus conocimientos sobre la profesión a partir de su intercambio con otros profesionales. Esto se apreció en las observaciones cuando el profesor *“.....sugiere que busquen más información, que pregunten a familiares o amigos que desempeñan la profesión, que pueden ir por la universidad a visitar el lugar y observar el desarrollo de algunas actividades.” (Ov)*

- Acogida a los estudiantes

El profesor interviene realizando acciones de acogida a los estudiantes en la medida que entabla una explicación del contexto donde se realizarán los estudios, de forma tal, que estos puedan hacerse una representación mental que permita atraerlos hacia la incorporación en la comunidad universitaria. Esto se evidencia en las notas de campo tomadas cuando el profesor hace referencia a los aspectos fundamentales de la Facultad y la Carrera.

“..... habla de la Facultad de Contabilidad y Finanzas, el plan de estudio, se refiere de manera general al modelo del profesional y cae en las cualidades, actitudes, aptitudes, valores, etc que debe tener un contador.” (Ov)

d) Funciones de la orientación

En la actividad de orientación vocacional realizada se pone de manifiesto la función preventiva de la orientación; ya que se trata de lograr que los estudiantes anticipen sus posibilidades de éxito en una carrera de este tipo para que no hagan elecciones inadecuadas, que a la larga, se constituyan como posibles deserciones escolares. También

que de forma proactiva comparen sus gustos, preferencias, móviles, cualidades personales, etc, con las que demanda la profesión de Contador para evitar profesionales frustrados.

Una vez presentados los resultados del análisis de las prácticas de orientación efectuados, resulta interesante realizar un cuadro resumen que sintetice toda la información obtenida. (Ver cuadro # 7.1)

ACTIVIDAD OBSERVADA	CATEGORÍA			
	DIMENSIONES DE LA ORIENTACIÓN	DESTINATARIOS	TIPO DE INTERVENCIÓN	FUNCIONES DE LA ORIENTACIÓN
Actividad Docente	Académica	Grupo e individuo	Directa	De Desarrollo
Actividad de atención al grupo con dificultades académicas	Académica y Personal	Grupo e individuo	Directa e Indirecta	Preventiva y De Desarrollo
Actividad de orientación para realizar la práctica profesional del año	Académica y Vocacional	Grupo	Directa	De Desarrollo
Actividad de visita a la residencia estudiantil	Académica y Personal	Individuo	Directa	Preventiva y De Desarrollo
Actividad de acogida a los alumnos	Personal	Grupo	Directa	Preventiva
Actividad de orientación vocacional	Vocacional	Comunidad	Directa	Preventiva

CUADRO # 7.1 RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DE ORIENTACIÓN EN LAS ACTIVIDADES OBSERVADAS.

Los resultados fundamentales que permite extraer el cuadro, reflejan que las prácticas de orientación que han estado realizando los profesores de la Facultad de Contabilidad y Finanzas del Centro Universitario de Sancti Spíritus “José Martí Pérez” han estado concentradas en la dimensión académica, dirigidas en lo fundamental al grupo; realizadas de forma directa y para prevenir dificultades académicas y desarrollar hábitos y conductas en los estudiantes.

7.3 Preparación de los profesores para realizar las prácticas de orientación

A partir de este apartado los resultados que se muestran surgieron del análisis de las entrevistas efectuadas a los profesores observados, teniendo como punto de partida que estos aspectos no quedaron suficientemente claros en las observaciones efectuadas.

7.3.1 Preparación teórica

Relacionado con la preparación teórica de los profesores para enfrentar el proceso de orientación, es posible concluir que no poseen conocimientos, ni referencias teóricas que le posibiliten aprovechar el espacio de estas actividades para desarrollar en ellas verdaderos procesos de orientación que conduzcan de forma adecuada a los alumnos en su paso por la universidad. Esto se refleja de forma directa en las propias reflexiones de los profesores cuando refieren:

“De teoría sobre este tema yo he visto poco..... En materia de orientación no he recibido nada” (Ei 1)

“....capacitación recibida sobre el tema de la orientación no tengo nada.” (Ei 2)

“....nunca me han dicho cómo debo hacerlo.... No, la verdad nunca he leído sobre eso...” (Ei3)

“....no considero tenga conocimientos con profundidad...” (Ei 4)

“No, preparación teórica sobre orientación nunca he recibido... conocimientos teóricos sobre la materia no tengo alguna.” (Ei 5)

“...a mí nunca me han preparado para hacer esto.... Teóricamente de eso no sé nada, nunca he leído algo relacionado.” (Ei 6)

Profundizando un poco más en el análisis de este aspecto, es posible plantear que en la facultad no están concebidos dentro de los programas oficiales de superación de los profesores, en sus diferentes modalidades, los temas de la orientación; aunque sí institucionalmente se ofrece preparación teórica sobre cuestiones relacionadas con temas pedagógicos, de metodología de la investigación y sobre temáticas a fines con la especialidad de los profesores. Esto se evidencia a través de sus propios comentarios.

“...yo he pasado cursos de pedagogía...” (Ei 6)

“Aunque yo he recibido cursos de pedagogía y de didáctica, pero en ellos no se tocan esos temas” (Ei3)

“Si te refieres a cursos, seminarios, talleres u otro tipo de capacitación recibida sobre el tema de la orientación no tengo nada;, mi preparación ha sido fundamentalmente en temas pedagógicos, sobre la concepción de objetivos, los tipos de clases. Estos temas como la orientación no son muy frecuentes en los postgrados.” (Ei 2)

“...que yo recuerde en este tiempo no he pasado curso de postgrado de esto..” (Ei 5)

“Preparación, así como lo que me imagino en un curso o un postgrado o algo así, no... Aquí lo que me han dado ha sido preparación en pedagogía, didáctica y lo que yo he hecho por mi cuenta es pasar cursos de metodología de la investigación y otros propios de mi especialidad” (Ei 1)

Un último elemento que sería interesante valorar es cómo, a decir de algunos profesores, este es un tema “actual”, que se ha comenzado a introducir recientemente en estudios de tercer ciclo (Maestría), del que aún no se cuenta con bibliografía, lo que limita que los profesores se preparen de manera autodidacta.

“...yo estoy empezando una maestría ahora donde se tocarán esas temáticas.” (Ei 4)

“Yo pudiera haber leído algo por mi cuenta de este tema, pero no hay mucha bibliografía.” (Ei 2)

“...yo sé, es un tema reciente y que en algunas reuniones ya se está empezando a tratar, pero yo no he revisado sobre esto.” (Ei3)

Resumiendo todo lo expuesto hasta el momento, es posible concluir que los profesores de la Facultad de Contabilidad y Finanzas no poseen preparación teórica sobre aspectos relacionados con la orientación que les posibiliten desarrollar adecuados procesos orientadores dentro de las actividades que realizan y que se constituyen como marcos propicios para estas prácticas. Esto puede estar ocasionado porque la temática aún no está incluida dentro de los planes de capacitación de la facultad y los profesores tampoco se han visto motivados a realizar un estudio autodidacta del tema.

7.3.2 Preparación práctica

Referido a la preparación práctica de los profesores para llevar procesos de orientación en las diferentes actividades que realizan; al analizar la información obtenida es posible darse cuenta de que la mayoría de los profesores refieren no estar capacitados de forma práctica para realizar este proceso de una manera adecuada; lo cual está muy relacionado con los años de experiencia en la Educación Superior y la frecuencia con que se han enfrentado a la actividad. A continuación citamos algunos ejemplos que demuestran esta afirmación.

“Yo creo que experiencia, lo que se dice experiencia no tengo; lo que pasa es que como aquí todos somos tan jóvenes pues hay que asumir las tareas y ya está;, es que solo tengo cuatro años de graduada y hace tres que hago esta actividad;, la experiencia creo que no me ha llegado y la habilidad la he ido cogiendo sobre la marcha, pero mucha de las dos no creo tener. “ (Ei 3)

“¡Mucha!, para nada, si esta es la primera vez que vengo.” (Ei 6)

“...experiencia como experiencia tampoco es mucha porque llevo solo dos años como coordinadora...” (Ei 5)

“...cuando he orientado algún trabajo en mi asignatura lo he hecho de forma empírica, como me imagino o cómo me lo orientaban a mí mis profesores..... Nunca he trabajado con alumnos ayudantes en mi asignatura porque creo no sabría muy bien cómo guiarlos y solo he tutorado una tesis el curso pasado y la he pasado muy mal porque me parecía que volvía a hacer la mía; creo trabajé más yo misma que el alumno.” (Ei 1)

Sobre este mismo aspecto de la preparación práctica es de destacar que los profesores que comentan estar mejor preparados, coinciden con los de mayor experiencia profesional y predomina en todas sus reflexiones la dimensión académica como área en la cual resulta más fácil orientar, es decir, orientación de contenidos en clases o en aclaraciones de dudas, orientación para trabajos de culminación de estudios y orientación a alumnos ayudantes. Algunos comentarios de los profesores demuestran lo dicho con anterioridad.

“Experiencia práctica para orientar contenidos de clases, ahí creo estar un poquito mejor... A las actividades de consulta ... vengo con los conocimientos de unos cuantos años de estudio y también con la experiencia práctica de haberlo hecho muchas veces....

tengo experiencia en la tutoría de tesis, que si bien no han sido tantas, he tutora algunas en pregrado, porque esta universidad al ser tan joven nos obliga a ser muy osados.” (Ei 2)
“...!ahhh!, bueno sí, la experiencia que tengo es tutorando a un alumno ayudante que se ha quedado aquí como profesor.” (Ei 4)

Haciendo una síntesis de las cuestiones más relevantes detectadas en relación con la preparación práctica de los profesores para realizar procesos de orientación durante las actividades que desarrollan cotidianamente, se puede concluir que no todos consideran tener igual desarrollo de esta experiencia práctica; lo que está determinado fundamentalmente, por sus años de experiencia profesional y por la frecuencia con que han estado en situación de orientar. Es evidente, cómo la mayoría de los profesores refieren contar con mayor experiencia práctica para realizar orientación en actividades de corte académico, lo cual además puede estar muy relacionado con la preparación teórica que han recibido y que ya se ha explicado con anterioridad.

7.4 Diferentes fases del proceso de orientación que llevan a cabo los profesores

7.4.1 Detección de necesidades

La información aportada por los profesores sobre la detección de necesidades de sus estudiantes permite inferir que este es un proceso que se realiza en el contexto del Centro Universitario de Sancti Spíritus “José Martí Pérez” y específicamente, en la Facultad de Contabilidad y Finanzas por las dos figuras principales que tienen la responsabilidad de conducir el trabajo en el año académico; el Coordinador de año y el guía de grupo. Esta detección de necesidades se realiza solo en el momento del arribo de los alumnos a la universidad y para su realización las figuras responsabilizadas del proceso utilizan técnicas estandarizadas. Los comentarios de los profesores relacionados con estos aspectos se recogen a continuación.

“...este proceso es realizado por el coordinador de año con la colaboración del guía de grupo... aplicando unas encuestas que luego analizan ...Esto yo sé que se hace cuando comienzan primer año.” (Ei 4)

“...esto se hace al comenzar el alumno en primer año de la universidad... creo se le van aplicando diferentes test que ya los coordinadores de año y los guías de grupo tienen, porque lo emplearon en los años anteriores y a través de esto es que se obtiene.” (Ei 2)

“La verdad, de eso no tengo mucha información, pero lo poco que sé es que lo hacen a principio de curso... Yo siempre veo en eso a los que son coordinadores de año, pero no estoy seguro si lo ayuda alguien más.... le pasan encuestas o algo así a los alumnos.” (Ei 3)

“es un proceso que se realiza durante las primeras cuatro semanas del ingreso de los estudiantes a la universidad... acabamos haciéndolo la guía de grupo y yo como coordinadora.... usando las mismas encuestas de siempre por el apuro....” (Ei 5)

“Bueno, este proceso se hace en la universidad generalmente, cuando los alumnos ingresan en el primer año de la carrera... se hace yo creo, el primer día de clases, y lo que yo he visto que se hace es aplicar test; pero alguna vez oí una indicación de buscar en la secretaría información del expediente del alumno, pero que yo sepa eso no lo hace casi nadie.” (Ei 1)

Otro aspecto interesante que salió en todos los intercambios con los profesores, es que este diagnóstico de necesidades solo se utiliza para elaborar el proyecto educativo de cada grupo clase por parte de los agentes responsables; pero sus resultados no son discutidos en el colectivo de profesores del año, ni de forma general, ni de forma particular por alumno; lo que impide que los profesores tengan un conocimiento de las características, cualidades, aptitudes, motivaciones, valores, etc, que puedan utilizar en las actividades que desarrollan para conceder una atención diferenciada y un trato más personalizado a los estudiantes.

Algunas reflexiones de los profesores que demuestran lo explicado se relacionan con:

“A mí no me dan ninguna información sobre eso; eso lo ponen en el proyecto educativo, me parece ...” (Ei 3)

“...ellos los utilizan para conformar el proyecto educativo de la brigada... Bueno, quizás si lo pedimos la coordinadora de año no los da. Claro, habría que ver también, que tanto dice...” (Ei 2)

“...los resultados les sirven para hacer una caracterización del grupo que plasman en el proyecto educativo de la brigada.... Ninguna. Que se nos comunique oficialmente, nada, ahora; si es de interés de uno, podemos leer lo que ponen en el proyecto educativo que lo pasan por correo, pero yo mismo a veces lo he leído y dice muy poco y además, de una forma muy general, no particularizan en cada alumno.” (Ei 4)

“Bueno, esto se incluye en una parte del proyecto educativo, y ellos pueden tener acceso a esto y leerlo, pero no porque se analice en alguna reunión del colectivo de año o algo así...” (Ei 5)

“...para saber como vienen del Pre y también para elaborar el proyecto educativo de ellos.... No, casi nada; la caracterización general del año que luego aparece en el proyecto educativo y si uno lo revisa se puede hacer una idea... No, esos resultados no los utilizo...” (Ei 1)

7.4.2 Planificación de la orientación

Como ya se explicó al inicio de este capítulo, en las entrevistas efectuadas no es posible identificar elementos que den indicio de que ha existido un proceso de planificación de la orientación; sino que lo que ha acontecido son acciones puntuales y aisladas y no un real proceso de orientación.

La afirmación anterior se sostiene a través de diferentes ejemplos que corroboran lo dicho. Un primer caso es si partimos de valorar los responsables y la documentación que programa las actividades de orientación. Los resultados evidencian que no en todas las actividades existe una figura designada para realizar la función coordinadora, ni tampoco en todos los casos existen documentos que regularicen lo que se debe hacer desde el punto de vista de la orientación. Además, en los casos en que existe el responsable de coordinar y la documentación, ambos están en función de los objetivos de la actividad y no del proceso orientador.

Por ejemplo, en actividades que tienen un mayor vínculo con la dimensión académica de la orientación, como la clase (Oc) y la orientación de la práctica profesional (Opp), está institucionalizada la figura que coordina la orientación y establecida la documentación que la regula.

“...las clases son con el coordinador de año.... contamos con el P4 que es donde se planifican todas las asignaturas que se impartirán durante el semestre; las horas clases, la frecuencia, etc; esto organiza el proceso docente” (Ei 1)

“Las prácticas se coordinan, tanto por la universidad como por la empresa a la que van a estar vinculados los estudiantes,... después yo como profesor de la asignatura integradora soy el responsable por la universidad de hacer todas las coordinaciones con los coordinadores de las empresas....” (Ei 3)

Pero como puede apreciarse en voz de los propios profesores, estos coordinadores de las actividades y la documentación no están en función de la orientación, sino del proceso docente.

En otro tipo de actividades como es el caso de la visita a la residencia (**Ov**) y de atención al grupo de alumnos con dificultades académicas (**Oda**), la coordinación de la orientación ocurre a partir de la puesta de acuerdo entre el profesor y los alumnos, y en ninguna de las dos, media documentación que pauten el trabajo de orientación que debe realizar el profesor, lo cual corrobora que no es un proceso planificado.

Actividades como la orientación vocacional en el IPVC (**Ov**), no es coordinada por ninguna figura del año; se establecen administrativamente en el plan de trabajo de la facultad, (documento que indica su obligatoriedad en el cumplimiento, su fecha de realización y el lugar donde se ejecutará); pero no existe ni coordinador, ni documentación que ofrezca información de cómo el profesor puede llevar a cabo un proceso orientador en este tipo de actividad con éxito.

Otro aspecto importante con relación a la planificación del proceso de orientación es que no se establecen criterios para seleccionar a los profesores que lo realicen, sino que simplemente estos son designados y en la minoría de los casos, se les argumentan las razones de su elección, las cuales no consideran ni requisitos, ni indicadores de éxito, ni ningún otro elemento.

Algunos ejemplos que servirían para reafirmar lo dicho se citan a continuación:

“Bueno, a mí lo que me explicó el decano fue que como yo soy recién graduado tendría mis experiencias de selección de la carrera más próxima y podría llevar mis ideas mejor a los alumnos del Pre; por eso me seleccionaron, pero me puse de suerte porque también hay muchos otros recién graduados y me tocó a mí.” (Ei 6)

“Venir, tendríamos que venir todos ... pero muchos no lo hacen, dicen no tener tiempo y otras cosas...” (Ei 4)

“...todos lo hacemos...” (Ei 2)

“No, no tengo idea, aquí todos hacemos de todo...” (Ei 1)

“...no sé porque me seleccionaron la primera vez; creo debió ser que somos pocos y todo el mundo tiene cargos diferentes y a alguien había que poner; luego como en mi primer año me esforcé por cumplir con todo de la mejor forma, pues me gané el segundo...” (Ei 5)

“Sí, que sea el responsable de la asignatura integradora.” (Ei 3)

Finalmente, toda la información analizada con respecto al proceso de planificación de la orientación corroboró que los profesores en la modalidad de estudio de Curso Regular Diurno, no reciben ningún incentivo por desempeñar labores de orientación, sino que reciben solo lo que está convenido en su contrato laboral.

7.4.3 Ejecución de la orientación

Analizando la información que ofrecen los profesores cuando se les aborda sobre la fase de ejecución en el proceso de orientación lo más que llama la atención es que existe convergencia en las ideas en cuanto a la definición previa de objetivos, la demanda de recursos y la valoración al apoyo institucional a la orientación; aunque no existe certeza que permita afirmar que estos objetivos fueron definidos para el proceso orientador y no para la actividad a desarrollar en sí.

Por ejemplo, cuando se interactúa con los profesores es posible conocer que todos llevan concebidos con anterioridad las metas u objetivos que pretenden alcanzar en la actividad, algunos con un mayor nivel de elaboración de ideas que otros, unos de forma más conciente y determinada que otros; pero todos han definido previamente los objetivos a cumplir.

La problemática se agudiza cuando se analizan los móviles que los conducen a realizar la orientación, ya que no en todos los casos se comporta de igual manera. Un análisis detallado de cada uno de estos aspectos con sus ejemplos correspondientes permitirán apreciar mucho mejor lo que se quiere decir.

Existe un grupo de profesores, que al comentar sobre los motivos que lo impulsan a realizar las actividades, estos se vinculan más a los objetivos propios de la actividad, que de la orientación, tal es el caso de los informantes **(Ei 1), (Ei 2), (Ei 3)**

*“...mira, que los alumnos comprendieran lo que se quiere de ellos con las prácticas de este año para que las puedan realizar bien.” **(Ei 3)***

*“...unos objetivos que cumplir en cuanto al tema, a los contenidos y para eso me esfuerzo a través de ella; para que el alumno me comprenda; para ofrecerle la información de manera tal que les llegue y les guste mi asignatura y también para que lo que aprendan lo puedan utilizar después de graduados...” **(Ei 1)***

*“....el objetivo de la actividad de hoy era precisamente retomar los objetivos de esos temas y explicarlos de forma diferente para ver si les llegan mejor...” **(Ei 2)***

Pudiera hacerse alguna conjetura porque además, estos tres sujetos entrevistados han estado realizando actividades en una dimensión más académica que el resto de las actividades.

Sin embargo, en el resto de los profesores entrevistados de acuerdo con los móviles expresados, pudiera inferirse que estos guardan mayor relación con el proceso orientador.

Los ejemplos se recogen seguidamente.

*“...mi objetivo cuando vengo es conocerlos mejor; identificarme con sus problemas, así yo vengo, hablo con ellos; les pregunto cómo están las asignaturas, si tienen alguna preocupación.” **(Ei 4)***

*“...mi objetivo era entusiasmarlos con la profesión y un poco también, adecuar su nivel de expectativas y posibilidades...” **(Ei 6)***

*“...mi meta es brindarles la mayor cantidad de información que ellos pueden necesitar en este primer momento para que no se sientan extraños, para que no se arrepientan de su elección, para que no los abrume al cambio de vida.” **(Ei 5)***

Sin embargo, cuando se profundiza en el estudio y se valora toda la información obtenida en relación con los móviles que llevan a los profesores a realizar prácticas de orientación en las diferentes actividades, se puede aseverar que no todos los profesores se mueven por motivaciones intrínsecas; sino que también, predominan en ellos motivos extrínsecos que regulan su accionar. Algunos comentarios de los propios profesores podrían hacer entender esto de una manera más clara.

“...lo hago porque yo sé que eso es bueno e importante para los alumnos, porque yo también hace unos años que llegué aquí perdida, de otro nivel de enseñanza donde están todo el tiempo detrás de uno y el cambio y la adaptación me costó, yo sé que eso es bueno para ellos; por eso lo hago; por eso antes, cuando lo preparo, trato de pensar en todo lo que para ellos es nuevo y les haría falta conocer. “ (Ei 5)

“Pues te diría que cuando entro en el aula me transformo, me siento en el aire, en mi medio. Disfruto estar cerca de los alumnos;, explicarles lo que sé; lo que he podido ir aprendiendo en este poco tiempo; pero no solo eso, sino también, cómo ellos pueden aprenderlo sin pasar los trabajos que ya yo tuve. El aula es un espacio que me posibilita la autorrealización porque en ella puedo hacer lo que me gusta, que es enseñar a otros. “(Ei 1)

“Porque soy conciente de que es mi responsabilidad como profesor, porque de otra manera mis alumnos no comprenden bien mi asignatura y eso incidiría en sus resultados finales. Qué más te puedo decir, porque soy amante de lo que hago y si los alumnos se quedan con dudas y no aprenden bien, no me podré sentir realizado. “(Ei 2)

Como se aprecia en el caso de esto tres profesores, predominan motivos de autorrealización, autoestima, pertenencia y afecto que coinciden con un nivel de desarrollo superior de las motivaciones y por tanto, apuntan a condicionantes internos que los mueven.

En el caso del resto de los profesores, no ocurre de manera similar porque dejan entrever que su conducta ha estado motivada por presiones externas que no guardan relación directa con el resultado de su desempeño como orientador. Esto se aprecia cuando, por ejemplo, algunos profesores refieren que:

“...y también porque es una tarea que te dan, si no la cumples, te pueden descontar el día.” (Ei 6)

“...pero más que eso, porque tengo que hacerlo; porque me lo evalúan; porque me lo controlan en el núcleo y ya yo estoy muy viejo para que me llamen la atención.” (Ei 4)

“Pues la hago porque está en la planificación docente y me toca; es mi responsabilidad desarrollarla porque por eso me pagan....” (Ei 3)

Con relación a la necesidad de recursos para soportar las actividades y el apoyo institucional al proceso, los profesores tienen criterios coincidentes que se relacionan con que, cada una de estas actividades pudo haber sido más eficaz y eficiente, si hubieran contado con un mínimo de recursos. Las demandas fundamentales que hacen están relacionadas con falta de locales, de materiales, de medios de transporte, etc. Aunque tampoco se hace referencia a la demanda de recursos propios para la orientación; sino en sentido general para soportar las actividades que ejecutan.

Por otra parte, los profesores reconocen el esfuerzo que se hace desde la dirección de la facultad para apoyar la consecución de las diferentes actividades; concuerdan en que es algo que se quiere potenciar, y agradecen el apoyo.

7.4.4 Evaluación al proceso orientador que han estado realizando los profesores

Sobre la fase final del proceso de orientación, se pudo conocer que a la mayoría de las actividades de orientación no se les da seguimiento por parte de ninguna de las figuras responsabilizadas con el funcionamiento académico, ni en el año, ni en la facultad; de igual manera en la mayoría de los casos, el seguimiento es un proceso más de control administrativo que de verdadera supervisión que promueva la preocupación de los profesores por mejorar sus prácticas. Algunos ejemplos de comentarios de los profesores permiten demostrar lo dicho.

“...lo que chequean es que se realice..... pero aquí no viene nadie a ver cómo lo hago, ni nada.” (Ei 3)

“Sobre el seguimiento, no se les da, esto de la atención a alumnos con dificultades ni forma parte del fondo de tiempo, es algo que todos hacemos porque sabemos que es nuestra responsabilidad, pero no lo revisan.” (Ei 2)

“Sí, sí, desde que el decano me ve me pregunta si fui; si hubo algún contratiempo; si el ómnibus salió a su hora, estas cosas.” (Ei 6)

“...para ellos lo más importante es que uno vaya;, sin embargo no se controla tanto lo que hacemos y a veces no hacemos nada...” (Ei 4)

Solamente en la actividad docente (**Oc**), es posible inferir que además del seguimiento para controlar aspectos administrativos, se hace un seguimiento que apunta más al cumplimiento de la actividad; se sigue la calidad del proceso que se desarrolla; aunque tampoco esto indica que se de seguimiento al proceso orientador dentro de la clase. A esta conclusión es posible arribar a partir de analizar los siguientes apuntes.

“A las clases sí se les da seguimiento, casi siempre está pendiente de que si el profesor entró, que si cumplió con el horario; también a veces te visitan para ver como uno lo hace, la calidad de la actividad.....” (Ei 1)

Una situación similar a la que acontece con el seguimiento sucede con la evaluación de estas actividades de evaluación. Luego de analizadas las transcripciones de las entrevistas se puede afirmar que estas actividades no les son evaluadas de forma individual al profesor, solo en el caso de la actividad docente (**Oc**), en el caso que al profesor le visiten la clase, recibe evaluación por la misma.

Tampoco se reconoce por parte de los profesores la realización en la facultad de actividades de análisis y evaluación grupal de las actividades de orientación que se realizan, lo cual evidencia que este tipo de acciones aún se realiza con poco control; lo que no garantiza que se cumplan sus objetivos.

7.5 Puntos fuertes y débiles de las prácticas de orientación que se llevan a cabo

ASPECTOS ANALIZADOS	PUNTOS FUERTES	PUNTOS DÉBILES
Las prácticas de orientación que se llevan a cabo	<ul style="list-style-type: none"> - Los profesores se implican en actividades que constituyen contextos propicios para la orientación. - En las actividades observadas existe predominio de la orientación en la dimensión académica. - El destinatario fundamental de las actividades de observación lo constituye el grupo. - Predominan las funciones preventivas y de desarrollo en la orientación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los profesores presentan dificultades para realizar la orientación en la dimensión personal y vocacional. - No se aprovecha adecuadamente al individuo y a la comunidad como destinatarios de la orientación. - El proceso orientador se realiza solo a partir de intervenciones directas, no explotándose las potencialidades de la indirecta y las ventajas que puede traer para el orientador y el orientado. - No se realizan acciones de orientación que involucren la función de intervención social.
La preparación de los profesores para realizar la orientación	<ul style="list-style-type: none"> - Los profesores poseen preparación teórica sobre temas pedagógicos, de metodología de la investigación y sobre su especialidad, que alivian en algo las carencias de conocimientos teóricos sobre orientación. - Los profesores identifican la temática de la orientación y tutoría como un tema actual. - La experiencia práctica para realizar orientación es fundamentalmente en actividades de corte académico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los profesores no poseen conocimientos ni referencias teóricas que los ayuden a desarrollar de forma adecuada sus procesos de orientación. - Los temas de orientación no están concebidos dentro de los programas oficiales de superación de la facultad. - No se cuenta con suficiente bibliografía sobre la temática de la orientación, lo que limita las posibilidades de preparación autodidacta por parte de los profesores. - Los profesores no cuentan con suficiente experiencia práctica para realizar la orientación, lo cual se relaciona con los años de experiencia dentro de la Educación Superior y la frecuencia con que se han enfrentado a la actividad. - La inexperiencia práctica se hace más evidente en actividades de corte personal y vocacional.

Diferentes fases del proceso del proceso	<ul style="list-style-type: none"> - En la facultad se realiza el proceso de detección de necesidades de los estudiantes. - Los profesores ejecutan actividades donde podría materializarse la acción orientadora. - La dirección de la facultad apoya las actividades de orientación. 	<ul style="list-style-type: none"> - La detección de necesidades se realiza a los estudiantes solo al ingresar en la universidad y la información que se obtiene de este proceso no es colegiada con los profesores del año para que estos conduzcan de una mejor forma sus procesos de orientación y brinden un trato personalizado a sus estudiantes. - En las actividades observadas no se planifica la orientación, ni existen coordinadores, ni documentación que regularice lo que debe hacerse. - No se establecen criterios de selección para los profesores que realizan la orientación. - En algunos profesores predominan móviles extrínsecos cuando realizan actividades de orientación. - Los profesores no reciben ningún incentivo por las acciones de orientación que desarrollan. - Existen limitaciones de recursos para soportar las actividades de orientación. - A la mayoría de las actividades de orientación no se les da el seguimiento y evaluación que necesitan.
--	---	---

Con todos los resultados obtenidos hasta este punto en la investigación, derivados de los capítulos VI y VII, nos pareció que era un momento prudente para realizar una última reflexión conclusiva sobre el estado de la orientación y la tutoría en Cuba.

Según nuestro criterio, el nivel de institucionalización de la orientación y/o tutoría en los momentos actuales, presenta un desarrollo desigual en las diferentes modalidades de estudio que existen en el país. Las pretensiones fundamentales en esta materia giran alrededor de potenciar una tutoría personalizada e individualizada, lo cual se contrapone con lo que desde el punto de vista práctico, hacen hasta hoy nuestros profesores y con el nivel de preparación y conocimientos que tienen para hacerlo.

En el siguiente capítulo se muestran los resultados obtenidos a partir del diseño e implementación de un Plan de Acción Tutorial, que surgió como propuesta de intervención que se constituyó como una de las acciones que permitiría dar respuesta a estas dificultades detectadas.

CAPITULO VIII LA ACTIVIDAD DE COLABORACIÓN QUE LLEVAN A CABO PROFESORES Y ASESORA PARA DISEÑAR E IMPLEMENTAR EL PAT

En este capítulo se presentan los resultados del análisis de la actividad de colaboración que se ha llevado a cabo con los profesores tutores para diseñar e implementar un PAT en el Centro Universitario de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, dando así respuesta a las necesidades detectadas en este centro y al tercer objetivo de nuestra investigación.

La experiencia tuvo lugar durante el curso escolar 2004 – 2005 y en este capítulo se explican aspectos relacionados con la demanda real que le dio origen, las personas implicadas, la estrategia de intervención empleada, las dinámicas de las reuniones efectuadas con los profesores tutores y el apoyo institucional ofrecido al proyecto.

8.1 La demanda de intervención

El trabajo de asesoramiento en el Centro Universitario de Sancti Spíritus “José Martí Pérez” surgió a partir de la demanda de intervención efectuada por la dirección de la Facultad de Contabilidad y Finanzas finalizando el curso 2003 – 2004; la cual se relacionó con la necesidad de impulsar un sistema de atención personalizado al alumnado, que los condujera a transitar con mejores resultados por la universidad.

La Rectoría del Centro Universitario de Sancti Spíritus “José Martí Pérez” ha estado enfrascada desde hace algunos años, y a partir de un llamado que realizó nuestro ministerio, en la acreditación de las carreras que se imparten en nuestro centro, proceso en el cual la Facultad de Contabilidad y Finanzas ha sido pionera. Para realizar este proceso de acreditación se toma como punto de partida un diagnóstico a la carrera que explora diferentes aspectos y en el cual se encontraron dificultades tales como la pertinencia de nuestros graduados, pues los empleadores al ser entrevistados emitían criterios que se relacionaban con: dificultades por parte de los graduados para integrar, en su accionar, los conocimientos aprendidos; bajos niveles de motivación hacia la profesión; mala actitud para asumir responsabilidades, etc.

Además, en este propio proceso de acreditación de la carrera el análisis interno arrojó que:

- Se han incrementado los casos de deserción estudiantil.
- Se evidencian bajos niveles de motivación hacia la profesión.
- Los métodos de estudio que utilizan los alumnos no son los más adecuados para la carrera.
- Se aprecian dificultades con la utilización del tiempo de estudio y la planificación de las actividades.
- Existe poca concienciación de las metas individuales, lo que incide en dificultades para plantearse proyectos de vida.
- No existe claridad de lo que se espera de ellos una vez graduados.

El análisis de estos y otros criterios, emitidos por agentes internos y externos al centro, estaban indicando a la dirección del mismo y de la facultad, que la formación integral de nuestros graduados estaba presentando dificultades y que era imprescindible realizar algún tipo de estudio que permitiera reunir más elementos de lo que estaba sucediendo, y proponer alguna intervención que pudiera aportar alternativas de solución.

A principios del mes de junio soy citada a la oficina del Decano, y en despacho individual con este, me informó la decisión del Consejo de Dirección de la facultad y del centro de que asesorara el trabajo de diseño e implementación del PAT. En este propio despacho, el decano me hace saber las razones que valoró el consejo de dirección de la facultad para encomendarme la tarea; me señalan como las fundamentales que, dadas las características del trabajo que se estaba pensando llevar a término, el consejo de dirección de la facultad había acordado que la conducción del mismo debía ser por parte de un profesor/a de la facultad que fuera conocedor del contexto, que tuviera prestigio y con el cual los profesores pudieran identificarse con facilidad; además de que ellos conocían que yo había realizado algunas investigaciones en el campo de la psicología educativa y en temas a fines a los que se podrían desarrollar.

En este encuentro, también el Decano me facilitó información actualizada sobre las principales proyecciones ministeriales acerca de la Educación Superior, las cuales estuvimos debatiendo y comentando. A partir de este debate colegiamos la necesidad de enriquecer con más elementos la demanda de intervención que se me había planteado y consideramos que se podría:

- ⇒ Analizar las conclusiones fundamentales a las que habían arribado las investigaciones de corte pedagógico desarrolladas en la facultad durante los últimos años.
- ⇒ Realizar un diagnóstico de necesidades educativas, tanto de los estudiantes como de la carrera, con el propósito de localizar sus principales fortalezas y debilidades.
- ⇒ Analizar el nivel de institucionalización de la orientación y/o la tutoría en Cuba.
- ⇒ Realizar un estudio observacional que permitiera describir las prácticas de orientación que habían estado realizando los profesores del Centro Universitario de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”.

La síntesis de las investigaciones realizadas en la facultad sobre temáticas afines con el trabajo que se estaba planteando, arrojaron dificultades en relación con:

- La orientación profesional de los alumnos de nuevo ingreso a la carrera.
- Dificultades en el medio familiar para orientar adecuadamente a sus hijos hacia esta profesión.
- Insuficiencias en el trabajo de orientación profesional que se realiza, con las principales fuentes de ingreso a la carrera en la provincia.
- Dificultades con la materialización, en los proyectos educativos de los grupos, de las actividades extensionistas como actividades orientadoras.
- Dificultades con la asistencia y participación, tanto de alumnos como profesores, a las actividades de orientación vinculadas con la extensión universitaria.
- Dificultades para desarrollar actividades docentes orientadoras de los procesos de aprendizaje.
- Identificación de los alumnos con los profesores para resolver dificultades académicas o de índole investigativa, pero no como la persona que podría ayudarlos a transitar de una mejor manera por la universidad.

El diagnóstico de necesidades de los estudiantes se realizó con la cooperación de todos los profesores tutores; mientras que el diagnóstico de los estudios estuvo a cargo de la

comisión de carrera. Todo este proceso se realizó en el período comprendido entre el 15 de junio al 15 de julio del 2004.

Para realizar este diagnóstico se decidió determinar las fortalezas y debilidades, tanto de alumnos como de la carrera, definiéndose en cada caso los indicadores que posibilitarían evaluar esto. Así fue, que en el caso de los alumnos, los indicadores estuvieron relacionados con sus competencias y las habilidades tanto personales, como sociales, académicas y profesionales. En el caso de la carrera, los indicadores estuvieron referidos a la dimensión organizativa y a la dimensión académica.

Todo este trabajo ofreció como elementos más significativos que, en el caso de los alumnos, estos presentaban dificultades en sus competencias para valorar adecuadamente el acontecer nacional e internacional; dificultades para realizar debates y sostener sus criterios a través de argumentos sólidos; limitaciones para integrar en sus modos de actuación los conocimientos teóricos y prácticos obtenidos; insuficiente desarrollo del pensamiento lógico y del dominio del lenguaje matemático y dificultades para comunicarse adecuadamente, tanto de forma oral como escrita.

Además, presentaban dificultades con sus habilidades académicas, personales y profesionales. Tenían hábitos de estudio y métodos de aprendizajes inadecuados; dificultades para aprender y estudiar de forma autónoma; insuficiencias para enfrentar el sistema de evaluación universitario; dificultades para tomar decisiones de forma individual; dificultades para relacionarse adecuadamente en grupo; poco sentido de la responsabilidad; falta de claridad de sus metas individuales; insuficiente nivel de información sobre la profesión seleccionada; débil desarrollo de la autodeterminación profesional; pobre nivel de elaboración personal de ideas sobre la futura profesión y desconocimiento de las exigencias del ejercicio diario de la profesión.

En el caso de la carrera, al realizar este propio diagnóstico, se obtuvo que las principales debilidades en la dimensión organizativa estuvieron relacionadas con: Claustro joven con insuficiente desarrollo de categorías docentes y científicas. Déficit de aulas, locales para los profesores y laboratorios; así como insuficientes condiciones de los espacios existentes. Escasez de recursos materiales para soportar el proceso docente; dificultades de

explotación de los recursos escasos y déficit de Software profesionales de la carrera. En la dimensión académica las dificultades fueron mínimas y estuvieron, en lo fundamental, relacionadas con que las asignaturas con mayores dificultades eran Matemática Superior, Investigación de Operaciones y Contabilidad Básica.

Relacionado con el nivel de institucionalización de la orientación y/o tutoría en Cuba, los aspectos más significativos giran alrededor de que la concepción de esta temática en las diferentes normativas que pautan el proceso docente metodológico en el país, varían en dependencia del modelo pedagógico al cual competen. Además, se evidencia una evolución dentro de estas propias normativas que indican un grado de desarrollo del tema que va en ascenso. Es significativo también, que las principales pretensiones por parte del ministerio y a nivel de país, se vinculan con potenciar una atención cada vez más individual y personalizada.

Por su parte, el estudio observacional corroboró que las prácticas que habían estado realizando los profesores no tenían objetivos propiamente de orientación; en consecuencia el proceso orientador no era ni planificado, ni regulado, ni evaluado. Las prácticas de orientación se concentraban fundamentalmente, en la dimensión académica; estaban dirigidas al grupo; se realizaban de forma directa y para prevenir dificultades académicas y desarrollar hábitos y conductas en los estudiantes. La preparación y los conocimientos que poseían los profesores para llevar a cabo la orientación, tanto desde el punto de vista teórico como práctico, no se correspondían con las necesidades que este estaba demandando.

Todos estos aspectos que han sido explicados hasta este momento y que dieron consistencia a la demanda de intervención, se muestran a continuación de forma sintética en la figura # 8.1

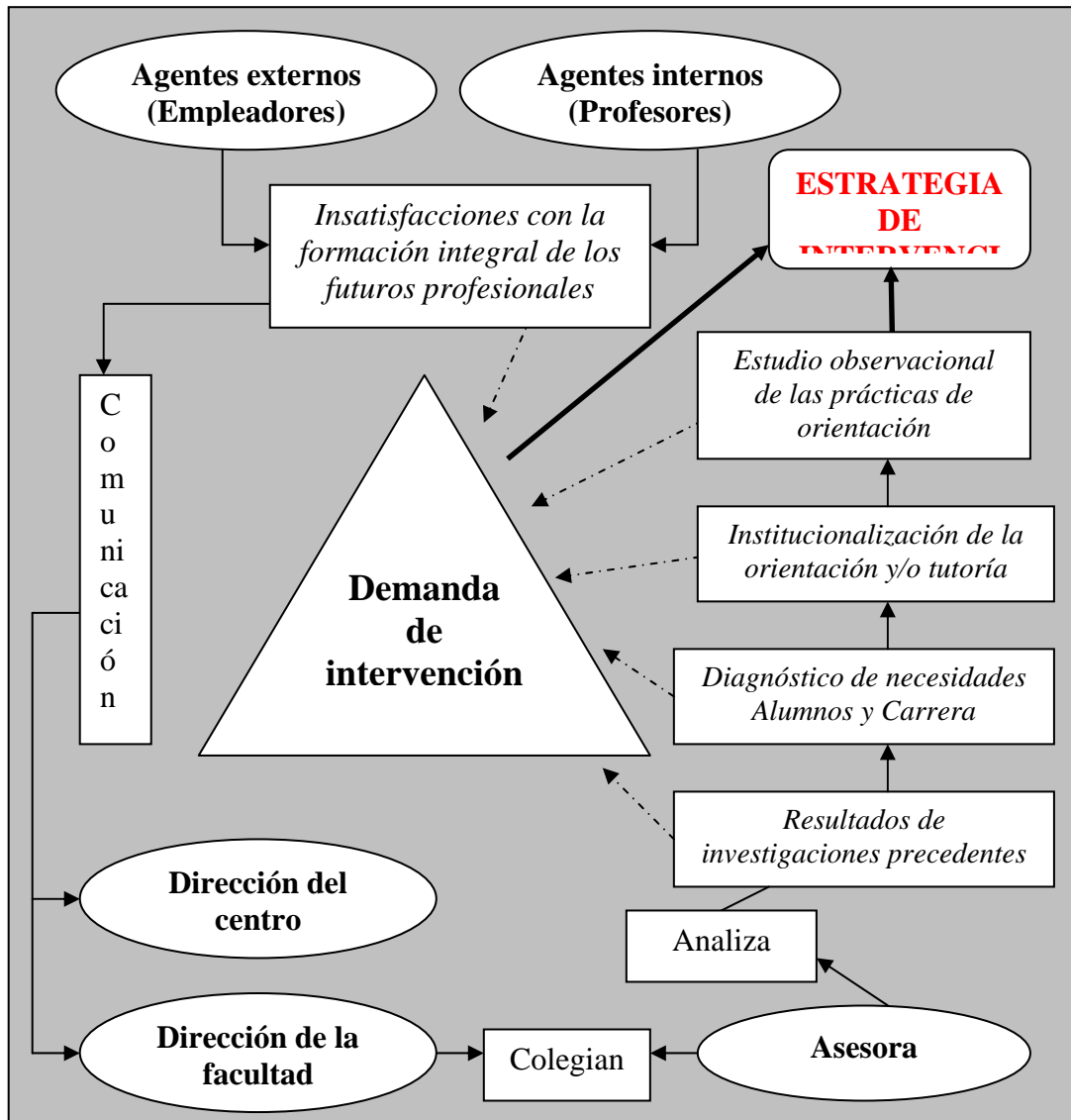


FIGURA # 8.1 VÍNCULO ENTRE LOS ANTECEDENTES Y LOS PRINCIPALES IMPLICADOS EN LA DEMANDA DE INTERVENCIÓN.

Indiscutiblemente, en los momentos iniciales de efectuada la demanda de intervención, eran muchas las dificultades que incidían en la facultad, tanto desde el punto de vista de sus alumnos como a la carrera en sí misma; por tanto, se acometieron diferentes acciones que permitieran atenuar esta dificultades. Esta investigación constituyó solo una de ellas y estuvo relacionada con el diseño e implementación de un PAT.

Esclarecidos todos estos elementos relacionados con la demanda de intervención, me reuní nuevamente con el decano asumiendo el rol de asesora; pues estábamos convencidos de que el paso más importante para la realización exitosa de la tarea sería la negociación con

los profesores que protagonizarían la intervención y decidimos que el día 27 de agosto del 2004, aprovechando la reunión de preparación para el curso escolar 2004 – 2005, tendríamos un encuentro con el colectivo que en este curso trabajaría con el primer año de la carrera de Contabilidad. Los propósitos que previamente definimos estuvieron relacionados con:

- Informar a los profesores que formarían parte del estudio a partir de la explicación de la demanda de intervención.
- Negociar colectivamente cómo sería elaborado el PAT
- Reflexionar con los profesores sobre el objetivo inicial y final del PAT.
- Negociar lo que supondría la participación en el trabajo a nivel de tiempo, trabajo, posibles beneficios.

Es importante explicar que a partir de este momento comenzamos a desempeñar dos roles paralelos: como asesora de la intervención que se llevaría a término en la facultad y como investigadora, ya que decidimos adoptar como objeto de estudio de la investigación el proceso de intervención.

En esta reunión de preparación del nuevo curso escolar fui presentada por el decano como psicóloga y profesora de la facultad, que llevaba algunos años trabajando temas afines con los procesos educativos y que podría asesorar la experiencia.

La reunión se desarrolló de forma exitosa y obtuvimos el consentimiento y colaboración de todos para con el diseño y la implementación del PAT. Lo más significativo en materia de resultados de esta primera reunión estuvo relacionado con el compromiso que fue logrado con los profesores en cuanto a tiempo y trabajo que dedicarían a la tarea. El clima de colaboración e implicación que colegimos debía primar en todas las sesiones de trabajo y el acuerdo de diseñar e implementar un plan de acción tutorial que tuviera como centro la colaboración entre la asesora y los profesores tutores, que fuera flexible y que se ajustara a las características de la facultad y de sus estudiantes.

Otro resultado importante de esta reunión fue el acuerdo sobre las responsabilidades que cada uno de los implicados contraería en el proceso, las cuales fueron acordadas de la manera siguiente:

Dirección de la facultad y el centro

- Apoyar con recursos la realización del PAT.
- Garantizar la adecuada capacitación de los profesores tutores para el desempeño exitoso de su nuevo rol.
- Controlar y evaluar la realización de las actividades de tutoría.

Asesora

- Capacitar a los profesores tutores.
- Diseño del PAT a partir de las valoraciones y propuestas realizadas por los profesores tutores.
- Proponer modelos de actividades y recursos que pueden ser incluidos en el PAT.
- Conducir o apoyar la conducción activa de las sesiones de trabajo.
- Realizar un adecuado seguimiento al proceso desarrollado.

Coordinadora de año y guía de grupo

- Convocar las reuniones que serían realizadas, a través de la circulación del orden del día por correo electrónico.
- Llevar un registro detallado de lo acontecido en cada actividad por medio de las actas de las reuniones.
- Conducir, de forma activa, las reuniones de coordinación de la tutoría.
- Participar en el seguimiento del proceso.

Profesores Tutores

- Participar activamente en todas las sesiones de trabajo vinculadas al PAT.
- Participar en la capacitación y autoprepararse para enfrentar las acciones diseñadas en el PAT.
- Cumplir con los compromisos de tiempo y trabajo convenidos de dedicación al PAT.
- Llevar un registro individual de cada uno de sus alumnos tutorados.

Una información más detallada de lo acontecido durante esta reunión, aparece en los anexos ___ y ___, que se corresponden con las actas de las reuniones y el diario de la asesora que se recogen en el volumen de anexos de esta tesis.

8.2 La estrategia de intervención

La determinación de la estrategia de intervención que sería aplicada estuvo precedida de un amplio estudio bibliográfico sobre esta temática, el cual nos permitió determinar que la estrategia que pretendíamos usar debía cumplir ciertos requisitos, los cuales definimos de la siguiente forma:

- La estrategia debía permitir la implicación y colaboración de todos los participantes en la experiencia.
- La estrategia debía generar valor a los participantes, o sea, debía aportarles mejoras en algunas de las esferas de su vida, ya fuera personal o profesional.
- La estrategia tenía que ser realizable, o sea, tenía que permitir resolver adecuadamente la problemática para la cual pretendíamos emplearla.

Finalmente, se decidió comenzar con una presentación en power point sobre la investigación acción como estrategia factible a usar en un trabajo de este tipo. Se mostró el modelo propuesto y se explicó; se presentaron los principios de partida que pautarían la intervención y finalmente, se produjo un proceso de negociación colectiva con los

profesores tutores para llegar a acuerdos de si sería esta u otra la estrategia de intervención adoptada.

A partir de esta primera reunión el trabajo realizado con los tutores para diseñar e implementar el PAT se basó en el modelo de Kurt Lewin, interpretado por Kemis (1980) y citado por Elliot (2000), el cual se muestra en la figura # 5.3, del capítulo IV de esta tesis, y que se caracteriza metodológicamente por partir de una idea general a la cual se proponen diferentes pasos de acción a los que posteriormente, se revisa su implementación y se proponen nuevos pasos para la acción.

Esta estrategia nos permitió reflexionar sobre la necesidad de introducir la tutoría en el contexto universitario, de manera tal que se pudiera cumplir la estrategia educativa de la universidad. Se fue diseñando con los implicados el correspondiente programa de tutoría que se aplicó de manera progresiva, sobre un continuo de reflexiones y acciones del programa que se fue poniendo en práctica.

El estudio se desarrolló sobre la base de los siguientes principios de partida que pautaron la intervención:

1. Se negoció colectivamente la demanda entre las partes implicadas y se explicaron los objetivos concretos y finales a conseguir.
2. Se determinaron colectivamente las decisiones importantes, los compromisos adquiridos, las tareas y el tiempo a emplear.
3. Se diseñaron técnicas de investigación con acciones conjuntas: trabajos en grupos, entrevistas, observaciones, análisis de documentos, etc.
4. Se desarrollaron sesiones de devolución de información.
5. Se planificaron actividades que generaron cambios y análisis evaluativos de su realización práctica.

8.3 Las personas implicadas

La intervención efectuada en la Facultad de Contabilidad y Finanzas para diseñar e implementar el Plan de Acción Tutorial que se desarrolló durante el curso escolar 2004 – 2005, implicó a diferentes personas del contexto universitario dentro de los que vale mencionar al Vicerrector de Formación del profesional del Centro, los especialistas del Centro de Estudios de la Educación, el Decano y los Vicedecanos de la facultad; la coordinadora de año y la guía de grupo; los profesores que impartieron docencia, durante este período al primer año de la carrera, los alumnos de primer año y la asesora.

Una explicación más detallada sobre el papel de cada una de estas personas implicadas facilitaría un mejor entendimiento de la investigación.

El Vicerrector de Formación del Profesional del Centro, responsable de la formación integral del graduado y de hacer funcionar los sistemas de atención personalizado al estudiantado.

Los especialistas del Centro de Estudios de la Educación, profesores seleccionados por sus conocimientos y experiencia práctica en el tratamiento de temas que no forman parte del plan de estudio.

El Decano y los Vicedecanos de la facultad, responsables a este nivel de la formación integral del graduado y de hacer funcionar los sistemas de atención personalizado al estudiantado.

La Coordinadora de año y Guía de grupo, profesoras seleccionadas para dirigir metodológicamente a los profesores y desde el punto de vista educativo a los alumnos.

Los Profesores de primer año. En total catorce se desempeñaron como profesores tutores, sin que mediara ningún tipo de selección y tuvieron a su cargo como promedio entre cuatro y cinco alumnos.

Los Alumnos de primer año, los cuales se encontraban organizados en dos subgrupos de trabajo, A y B, los cuales tenían una matrícula de veinte y cuatro y veinte y tres estudiantes respectivamente.

La Asesora, psicóloga, profesora de la facultad, que desarrolla investigaciones en el campo de la psicología educativa.

Uno de los puntos más discutidos acerca de las personas implicadas en el proceso, fue el tema de cómo serían seleccionados los profesores tutores. Existían criterios y experiencias en la literatura de que solo debían ser tutores los profesores de más experiencia, tanto pedagógica como realizando labores de tutoría, y al mismo tiempo hay una indicación del Ministerio de Educación Superior en Cuba de que todos los profesores de las Sedes Centrales que imparten docencia en los Cursos Regulares Diurnos, deben desempeñarse como tutores de estos alumnos. Valorando estos elementos y considerando que el diseño e implementación de un Plan de acción Tutorial era una experiencia totalmente novedosa, decidimos implicar a todos los profesores del año y capacitarlos para cumplir el rol de tutor.

Es importante explicar también, que los profesores tutores que trabajaron en el plan de acción tutorial no recibieron ningún incentivo económico por cumplir con la función de tutor, pues este tipo de estimulación no está concebida en Cuba; todos participaron motivados y comprometidos, gracias al nivel de colaboración que se estableció y a la implicación que logramos: profesores tutores y asesora.

La asignación de alumnos a los profesores tutores fue efectuada por la coordinadora de año y la guía de grupo al azar, respetando solo el caso de aquellos profesores que solo trabajaban con un subgrupo porque imparten clases prácticas de forma que los alumnos que tutoraran fueran de este subgrupo.

Haciendo una valoración cualitativa de la implicación en el proceso de los diferentes participantes, es de destacar a alumnos y profesores tutores, los cuales, en la mayoría de los casos, se identificaron con las actividades y participaron de forma comprometida en la realización de las mismas; sin ellos no hubiese existido la experiencia y el papel tan

importante jugado por la coordinadora de año y la guía de grupo; las cuales tuvieron la responsabilidad de conducir, guiados por la asesora, las sesiones de trabajo realizadas con los profesores tutores y además, el control al trabajo de tutoría que estos estuvieron realizando.

8.4 Las reuniones desarrolladas para el diseño e implementación del PAT

El diseño e implementación del Plan de Acción Tutorial se desarrolló sobre la base de la colaboración, la implicación y la negociación de cada uno de los acuerdos que fueron tomados y que tuvieron lugar en las diferentes reuniones que al efecto se desarrollaron. Entre estas reuniones nos parece oportuno diferenciar las reuniones de preparación, efectuadas con la Coordinadora de año y la Guía de grupo, y las de diseño e implementación que se llevaron a cabo con los profesores tutores.

TIPOS DE REUNIONES	IMPLICADOS
Reuniones de preparación	Coordinadora de año y Guía de grupo
Reuniones de ejecución	Profesores tutores de 1er año de la carrera de Contabilidad y Finanzas.

8.4.1 Las Reuniones de preparación

Este tipo de reuniones perseguían como objetivo fundamental preparar las sesiones que tendrían lugar con los profesores tutores. En ellas, la coordinadora de año, la guía de grupo y la asesora, acordábamos los puntos del orden del día que serían llevados a cada encuentro; los materiales que trabajaríamos; las personas que debían ser invitadas, entre otros elementos que fueran de interés de manera particular a cada encuentro.

Estas reuniones se efectuaron siempre en el local de trabajo de la asesora, y en ningún caso, siguieron una estructura formal; sino que más bien primó un clima distendido y de confianza que posibilitó abordar preocupaciones de la coordinadora y de la guía de grupo relacionadas con el proceso que se desarrollaba; pero también posibilitó tratar preocupaciones de otra índole, como personales o de su desarrollo profesional. Se tomó la

decisión además, por acuerdo entre las partes implicadas, que estas actividades se desarrollarían siempre los viernes antes de la sesión con los profesores tutores y en el horario de la tarde porque había más tranquilidad en el local de trabajo de la asesora. Se efectuaron un total de 13 reuniones de preparación.

8.4.2 Las reuniones de ejecución

Los asistentes a estas reuniones fueron los profesores tutores de 1er año de la carrera de Contabilidad y Finanzas y el propósito que perseguían era diseñar e implementar el Plan de Acción Tutorial. Todas estas actividades se desarrollaron en el Salón de reuniones del Centro, previa coordinación con el asesor del Rector, que era la persona que manejaba la disponibilidad del local.

Estas reuniones respondían a un cronograma de trabajo que había sido negociado con anterioridad y que siempre fue respetado por los participantes en la experiencia. En dicho cronograma se había fijado un encuentro mensual en el horario de la tarde, que era la sesión contraria a la docencia de los profesores.

El orden del día de cada reunión era circulado con antelación por correo electrónico, lo cual permitió a los profesores implicados prepararse para el trabajo que se iba a desarrollar. En cada sesión se fue cuidadoso con el cumplimiento, tanto de la agenda, como del tiempo que se había previsto dedicar a cada punto, como con la hora de inicio y de culminación de la misma.

Todas las reuniones tuvieron un tiempo de duración comprendido entre 1 – 3 horas. El trabajo desarrollado durante todas estas reuniones permitió ir tomando acuerdos sobre los temas que eran tratados y que incidían de una forma u otra, en la mejora del plan de acción tutorial que se iba introduciendo.

No todas estas reuniones de ejecución tuvieron las mismas características; pues estuvieron en dependencia de los objetivos que perseguían, el momento del curso en el cual se desarrollaron

y las actividades específicas que se plantearon. Para un mejor entendimiento subdividimos este tipo de reuniones en cuatro modalidades diferentes que explicaremos seguidamente.

A. Reunión de Encuentro Inicial

Esta reunión se dedicó a informar a todo el colectivo de profesores, que formarían parte de la intervención, sobre los objetivos y necesidad de la misma.

Este constituyó un momento difícil, pues los profesores se enfrentaban a un proceso totalmente nuevo en su contexto, sobre el cual además, tenían muchas dudas e incertidumbres de si resultaría, y no todos estaban dispuestos a sacrificar su tiempo y esfuerzo en este empeño. Contamos en esta primera actividad con la presencia del 100 % de los profesores tutores y además del Decano y la Vicedecana que atiende la formación del profesional en la facultad.

Preparamos esta primera reunión esclareciendo los objetivos que pretendíamos se cumplieran; buscamos el apoyo de la dirección de la facultad para concederle a la tarea la importancia que merecía y tratamos de llegar a los profesores de la forma más amena y clara que nos fue posible.

El resultado fue que obtuvimos el consentimiento de todos los profesores a participar de la intervención; pero se nos hicieron exigencias relacionadas con mejorar los niveles de preparación necesarios sobre estos temas para que el proceso de orientación y/o tutoría que desarrollarían fuera de mayor calidad.

A partir de esto fijamos una segunda actividad que se convirtió en una nueva modalidad dentro de las reuniones de ejecución.

B. Asesoramiento sobre Diseños de Proyectos de Acción Tutorial

Estas actividades se plantearon para ser desarrolladas durante la semana previa al inicio del curso escolar 2004 – 2005 y para las cuales fueron de igual forma precisados los objetivos que se pretendían lograr y se elaboró un material de apoyo al asesoramiento (Ver anexo 5.1), que se entregó a cada uno de los profesores tutores; así como se les dio a conocer bibliografía complementaria que podrían consultar.

Los temas abordados en estas sesiones pretendían incrementar los conocimientos de los profesores tutores respecto a las tutorías y se correspondieron con:

- ⇒ La orientación educativa y la tutoría
- ⇒ El profesor-tutor en la universidad
- ⇒ Plan de Acción Tutorial: Planificación y Evaluación
- ⇒ La tutoría grupal
- ⇒ La tutoría individualizada

Esta semana de trabajo contó, al igual que en la sesión inicial, con la presencia de todos los profesores tutores y al concluir, luego del análisis de las notas de campo tomadas durante el curso y el análisis del acta de esta actividad, pudimos conocer que los implicados manifestaron buena disposición y motivación para asimilar los contenidos; el tema tratado había sido novedoso para ellos y sugirieron continuar profundizándolo.

El último día de esta semana se dedicó particularmente a orientar a los profesores tutores sobre cómo debían desarrollar la reunión de acogida de los estudiantes. Se les proporcionó un modelo de la ficha individual a rellenar a cada tutorado a fin de que tuvieran un patrón de referencia de cómo hacer este trabajo. Este documento puede ser consultado en el anexo 5.2 del volumen de anexos.

A partir de estas actividades de asesoría y con el advenimiento del curso escolar, aparece una nueva modalidad dentro de las reuniones de ejecución que explicaremos a continuación.

C. Reuniones de Coordinación de las tutorías

Durante el curso escolar 2004 -2005 se efectuaron un total de siete reuniones de coordinación de las tutorías, y los resultados fundamentales reafirmaron que los profesores tutores comenzaron a desarrollar el proceso de tutoría sin un elevado nivel de experiencia en la tarea; pero con mucho compromiso y deseos de realizarlo. Las reuniones se efectuaron con calidad, respetándose en todos los casos el tiempo que había sido pactado y los objetivos previstos; existió en todo momento un adecuado nivel de compenetración entre los profesores tutores, la coordinadora de año, la guía del grupo y la asesora, lo que posibilitó que las dudas y temores fueran canalizados adecuadamente, que todos participaran aportando ideas y que en definitiva, se sintieran satisfechos con el trabajo realizado. Las técnicas de trabajo en grupo utilizadas en cada sesión viabilizaron y motivaron el trabajo.

La asistencia por parte de los profesores tutores a este tipo de reuniones, que fueron las más sistemáticas y las que garantizaron la continuidad del trabajo, la valoramos de muy positiva. En el cuadro # 8.1 que aparece seguidamente se puede apreciar este elemento con más detalles.

FECHA DE LA REUNIÓN	PRESENTES	AUSENTES	OBSERVACIONES
19 de octubre 2004	12	2	Los profesores de las asignaturas de Contabilidad y Computación se ausentaron por encontrarse en maestría fuera del Centro, lo cual no estaba informado con antelación.
23 de noviembre 2004	14	-	El profesor de Educación Física se incorporó tarde por estar impartiendo docencia. (reajustes en el P4 no planificados)
21 de diciembre 2004	14	-	
18 de enero 2005	13	1	El profesor de matemáticas se ausentó por problemas de salud.
8 de marzo 2005	14	-	
21 de abril 2005	14	-	Hubo algunas llegadas tardes por parte de los profesores.
24 de mayo 2005	14	-	

CUADRO # 8.1 ASISTENCIA DE LOS PROFESORES TUTORES A LAS REUNIONES DE COORDINACIÓN DE LA TUTORÍA.

D. Reuniones de Balance de las tutorías efectuadas

Estas reuniones permitieron identificar dónde estaban las principales fortalezas y debilidades del programa que se fue implementado y a partir de esto ir tomando decisiones para reelaborar el PAT. Estas reuniones tuvieron lugar en tres momentos diferentes durante la realización de la intervención: al comienzo; una vez efectuada la actividad de acogida a los alumnos; al finalizar el primer semestre y al concluir el curso escolar.

Nos parece oportuno detallar, aún más, los resultados obtenidos en cada una de las reuniones de balance efectuadas al proceso de tutorías que se llevó a cabo por lo que aportaron en los ajustes que se fueron haciendo al plan de acción tutorial durante su implementación.

D.1 Primera reunión de valoración de la puesta en marcha del PAT

Esta reunión se efectuó, como ya hemos explicado, luego de realizada la actividad de acogida a los alumnos, la cual constituía el primer intercambio directo tutor – tutorado; por lo que nos pareció oportuno realizar un análisis de las inquietudes fundamentales generadas a los tutores durante este encuentro, y las que estos pudieron recoger como

preocupaciones de los alumnos vinculadas al PAT; además de determinar los principales temas específicos a los que debíamos darles tratamiento, pues se presentaron en el diagnóstico de los estudiantes y no forman parte del plan de estudio.

El desarrollo del primer momento de la reunión fue conducido por la guía de la brigada, la cual se apoyó en el trabajo en grupo para provocar la participación de todos los profesores tutores, y llegó a los siguientes resultados.

INQUIETUDES SURGIDAS DURANTE LA ACOGIDA A LOS ALUMNOS	
PROFESORES TUTORES	ALUMNOS
<ul style="list-style-type: none"> - Refieren poca habilidad para realizar el proceso y dificultades para lograr la relación de empatía - respeto necesario en un proceso de este tipo. - Manifiestan inseguridad al enfrentarse por vez primera al llenado de la ficha de los estudiantes, temen no obtener toda la información necesaria. - Se muestran preocupados con la asistencia de los alumnos a las sesiones de tutoría. - Consideran que no todos los estudiantes traen conocimientos previos suficientes sobre computación, lo que dificultará, en principio, el uso del correo para establecer y enriquecer el trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> - No tienen idea clara de cómo será su vida universitaria. - No poseen conocimientos, ni experiencia, ni información previa sobre la tutoría. - Demandan mayor información sobre su profesión. - Se muestran preocupados con las diferencias en los métodos de estudio entre una enseñanza y otra. - Demandan información sobre los servicios universitarios.

El segundo punto de esta reunión, sobre los temas que se presentaron con dificultades en el diagnóstico y que no forman parte del plan de estudio, se valoró a partir de lo que se había indicado a los profesores tutores cuando se circuló el orden del día. Este aspecto fue conducido por la Coordinadora de año y los temas que quedaron luego del trabajo grupal fueron:

- ✓ Autoaprendizaje.
- ✓ Organización del estudio.
- ✓ Técnicas de trabajo individual y grupal.
- ✓ Técnicas de comunicación oral y escrita.

D. 2 Primera reunión de balance de las tutorías efectuadas

Luego de realizadas un grupo importante de reuniones de coordinación de las tutorías y coincidiendo con que finalizaba un semestre de implementación del plan, nos pareció oportuno realizar esta reunión, en la cual contamos con el 100% de asistencia de los profesores implicados.

La actividad fue espacio propicio para cumplir con nuestro propósito principal de realizar un proceso de balance de las actividades de tutoría efectuadas durante el semestre, con sus principales logros y deficiencias; analizar además, los resultados obtenidos por los alumnos en este período, tanto cualitativos como cuantitativos, y ofrecer a los profesores tutores algunas indicaciones teóricas y metodológicas de cómo tratar los temas que no aparecen en el plan de estudio.

Nuevamente el trabajo en grupo propició que en cada uno de los aspectos se obtuviera una buena participación de los profesores tutores, los cuales se mostraron interesados en ofrecer sus criterios y valoraciones. Los principales resultados obtenidos luego de este balance se muestran a continuación.

BALANCE DEL PROCESO DE TUTORÍA (PRIMER SEMESTRE)	
FORTALEZAS	DEBILIDADES
1. El total de profesores del año se motivaron por participar en la experiencia.	1. No se contó con todos los recursos materiales necesarios para sostener el proceso.
2. La mayoría de los alumnos asistieron con sistematicidad a las sesiones de tutoría.	2. Los profesores tutores presentaron dificultades para abordar temas personales durante la tutoría individual.
3. Se ha contado con el apoyo moral de la dirección de la facultad y el centro para desarrollar la experiencia.	3. Los resultados académicos de los alumnos no reflejaron avances significativos de acuerdo con el trabajo realizado y comparándolo con los resultados de años anteriores para igual etapa.
4. Se capacitó a los profesores tutores antes de comenzar el trabajo.	4. No siempre se contó con espacios que reunieran las condiciones óptimas para realizar las sesiones de tutorías.
5. En la generalidad de los casos se respetaron los horarios de encuentros, tanto por parte de alumnos como de profesores.	5. En algunas ocasiones, las reuniones de coordinación no contaron con la preparación adecuada por parte de los profesores tutores acerca de los temas que debían discutirse.
6. El proceso de tutoría ha permitido un mayor acercamiento de los profesores tutores con los alumnos.	

D. 3 Reunión de balance final de las tutorías efectuadas

En esta reunión, al igual que la anterior, el principal objetivo que perseguíamos fue realizar un balance del proceso de tutoría desarrollado como experiencia novedosa por vez primera en la facultad y el centro. Fueron convocados todos los profesores tutores, los cuales asistieron con iniciativas y dispuestos a analizar lo que había estado aconteciendo de forma crítica y que posibilitara la mejora en cursos venideros.

Los resultados fundamentales a los que se arribó luego del debate grupal, permitieron relacionar como los principales logros y deficiencias de la experiencia los siguientes.

BALANCE GENERAL DEL PROCESO DE TUTORÍA

LOGROS

1. Adecuada participación y motivación de la mayoría de los alumnos y profesores en el proceso.
2. Apoyo a nivel de facultad y centro para la realización del proceso.
3. Incremento en la preparación de los profesores de la facultad para desarrollar la labor tutorial.
4. Elaboración e implementación de un sistema de atención personalizado al estudiante, ajustado a sus necesidades y a las posibilidades de los profesores tutores y susceptible de mejoras.
5. Mejoras cualitativas en la integralidad del estudiante.

DEFICIENCIAS

1. Déficit de recursos materiales y físicos, en algunos casos, para desarrollar la tutoría.
2. Dificultades por parte de los profesores tutores para abordar determinadas temáticas durante las tutorías.
3. Dificultades en la autopreparación de algunos tutores para las sesiones de trabajo.

Explicadas las diferentes modalidades de las reuniones de ejecución, consideramos oportuno realizar un cuadro (Ver cuadro # 8.2), donde se muestran, en forma resumida, los objetivos trazados y el momento en el cual se desarrollaron cada una de estas modalidades dentro de las reuniones de ejecución.

REUNIONES DE EJECUCIÓN		
MODALIDAD	OBJETIVOS	MOMENTO EN EL CURSO
Reunión de encuentro inicial	<ul style="list-style-type: none"> - Informar a los profesores que formaran parte del estudio a partir de la explicación de la demanda de intervención. - Negociar colectivamente cómo será elaborado el PAT - Reflexionar con los profesores sobre el objetivo inicial y final del PAT. - Negociar lo que supondría la participación en el trabajo a nivel de tiempo, trabajo, posibles beneficios. - Definir las responsabilidades de cada uno los implicados en el PAT. 	Antes de comenzar el curso escolar, en el mes de agosto, en la reunión preparatoria del curso 2004 – 2005.
Asesoría sobre Diseños de Proyectos de Acción Tutorial	<ul style="list-style-type: none"> - Capacitar a los profesores tutores sobre los elementos mínimos indispensables para diseñar e implementar un PAT. - Preparar la reunión de acogida de los estudiantes. 	Semana del 30 de agosto al 3 de septiembre.
Reuniones de coordinación de las tutorías	<ul style="list-style-type: none"> - Intercambiar experiencias sobre las diferentes actividades realizadas durante las sesiones de tutoría. - Ofrecer indicaciones teóricas y metodológicas de cómo tratar temas específicos que no aparecen en el plan de estudio. - Preparar las reuniones de seguimiento con los estudiantes. 	De octubre a enero. De marzo a mayo

Reuniones de balance de las tutorías efectuadas	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar un balance del proceso de tutoría que se desarrolló. Logros y deficiencias. - Analizar los resultados obtenidos por los estudiantes durante el semestre. - Preparar la recogida en la ficha individual los resultados obtenidos por los estudiantes en las evaluaciones y el análisis correspondiente. - Evaluar el proceso desarrollado. 	<p>Luego de realizada la actividad de acogida a los alumnos (septiembre)</p> <p>Concluido el primer semestre (febrero)</p> <p>Concluido el curso escolar (junio)</p>
---	---	--

CUADRO # 8.2 OBJETIVOS Y MOMENTOS EN EL CUAL SE DESARROLLARON LAS DIFERENTES MODALIDADES DENTRO DE LAS REUNIONES DE EJECUCIÓN.

8.5 Apoyo institucional al proceso

Los principales resultados obtenidos sobre el tema del apoyo institucional al proceso reflejan que el Plan de Acción Tutorial, que fue implementado durante el curso escolar 2004 – 2005, contó con el consentimiento y aprobación de la dirección del Centro Universitario de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, específicamente en la figura de su Vicerrector Docente, el cual se mantuvo informado en todo momento de cómo se desarrollaba el proceso.

La experiencia además, tuvo el apoyo moral y de participación de los miembros del Consejo de Dirección de la facultad. De un total de doce sesiones de trabajo, solo en una no hubo participación de alguno de ellos, por coincidir con una reunión de recorrido del Ministro de Educación Superior por nuestro Centro. En todos los casos estas personas participaron en calidad de invitados para ofrecer información a los profesores tutores, intercambiar opiniones o controlar la realización del proceso.

El cuadro # 8.3 que aparece seguidamente muestra, en detalles, el análisis realizado sobre este aspecto.

REUNIÓN	PARTICIPANTE	PROPÓSITO
Encuentro inicial con profesores tutores de primer año. Asesoría sobre Diseños de Proyectos de Acción Tutorial	Decano y Vicedecana Docente. Vicedecana Docente.	Ofrecer una explicación inicial a los profesores tutores sobre el trabajo que se desarrollaría. Fiscalizar el proceso de capacitación a los profesores tutores para diseñar e implementar el PAT.
Primera reunión de valoración de la puesta en marcha del PAT	Decano	Conocer las principales inquietudes surgidas luego de la acogida a los estudiantes y los temas que aparecieron con problemas en el diagnóstico. Participar en el debate sobre cómo solucionar estos aspectos a través del PAT.
Reunión de coordinación de las tutorías	Vicedecano de Universalización	Obtener experiencias sobre cómo desarrollar la reunión de seguimiento con los alumnos para transmitirlos a otros modelos pedagógico.
Reunión de coordinación de las tutorías	Vicedecana Docente	Participar en el intercambio sobre los aspectos más significativos detectados en la Reunión de Seguimiento con los estudiantes.
Reunión de coordinación de las tutorías	Decano y Vicedecana docente	Controlar el trabajo de orientación que se realizará sobre problemas académicos, recursos para la realización de exámenes y entrega de trabajos prácticos.
Reunión de coordinación de las tutorías	Vicedecana docente	Conocer los principales temas que han sido objeto de tutorías durante la etapa y controlar la orientación del seguimiento a los alumnos en la ficha individual.
Primera reunión de balance de las tutorías efectuadas	Consejo de Dirección de la facultad	Participar en el balance de las tutorías efectuadas.
Reunión de coordinación de las tutorías	-	-
Reunión de coordinación de las tutorías	Vicedecanos de Universalización e Investigación	Participar en el intercambio sobre los aspectos más significativos detectados en la Reunión de Seguimiento con los estudiantes.
Reunión de coordinación de las tutorías	Vicedecana docente	Participar en el análisis de las indicaciones para la realización de la práctica profesional.
Reunión de balance final de las tutorías efectuadas	Consejo de Dirección de la facultad	Participar en el balance de las tutorías efectuadas.

CUADRO # 8.3 APOYO INSTITUCIONAL AL PAT.

En materia de participación, las reuniones también estuvieron apoyadas por los miembros del Centro de Estudio de la Educación; los cuales ofrecieron a los profesores tutores indicaciones teóricas y metodológicas de cómo tratar temas específicos que no aparecen en el plan de estudio. Estas intervenciones permitieron completar el trabajo de capacitación que se había realizado al comienzo del curso. Los profesores invitados poseían buena preparación pedagógica que posibilitó que pudieran llegar con sus conocimientos y experiencias de forma amena a todos.

Otro resultado importante de este aspecto de apoyo institucional al proceso, fue la satisfacción de los profesores tutores, de la coordinadora de año y de la guía de grupo con el apoyo moral, que en todo momento, tuvieron para realizar las actividades. Además de la estimulación por parte de las autoridades de la facultad en la divulgación de la experiencia entre los demás profesores de otros grupos y en el asesoramiento a partir de sus experiencias prácticas.

Analizando el apoyo institucional al proceso pero desde el punto de vista de recursos económicos que fueron empleados para implementar el PAT. Los principales resultados obtenidos muestran marcadas insuficiencias de infraestructura para soportar las tutorías; déficit de recursos materiales como papel, posibilidades de impresión, entre otros elementos. Todo ello es atribuido a que el Plan de Acción tutorial no era un proceso institucionalizado. El Ministerio de Educación Superior, la Dirección del Centro Universitario y la facultad no tienen concebido un presupuesto destinado para apoyarlo.

El análisis de todas estas opiniones corroboran que si bien los profesores tutores se sienten apoyados y estimulados moralmente, el sustento económico al proyecto no ha sido suficiente.

Una vez diseñado e implementado el PAT; con los resultados que se pudieron alcanzar, que ya han sido reflejados en este capítulo, y antes de realizar la evaluación del programa introducido; consideramos oportuno concluir que el proceso colaborativo llevado a cabo, entre profesores y asesora, ha sido totalmente novedoso y significativo para ambas partes, y sus aciertos y desaciertos fueron posibles solo gracias a la implicación y motivación alcanzada por todos los implicados durante todo el proceso.

A partir de este momento se decide pasar a analizar los principales hallazgos de la cuarta y última fase de la investigación, la cual denominamos fase valorativa y que mostramos en el capítulo IX, que aparece seguidamente.

CAPITULO IX EVALUACIÓN DEL DISEÑO Y LA IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN DE TUTORÍAS

En este capítulo se muestran los resultados obtenidos en la fase valorativa de la investigación, en la que se evaluó el proceso de diseño e implementación del Plan de Acción Tutorial, lo cual permitió cumplimentar nuestro cuarto objetivo específico.

Los resultados que se muestran se organizan en función de los criterios de evaluación adoptados.

9.1 El programa en sí mismo

En este primer apartado los resultados que se presentan se obtienen luego del análisis del cuestionario aplicado sobre la temática de tutorías a la experta que había sido seleccionada.

Es importante recordar que esta experta, para dar respuesta al cuestionario formulado, se basó en el documento escrito del PAT y un documento explicativo donde se daba cuenta del trabajo desarrollado con los profesores tutores.

9.1.1 Contenido del programa

- a) Coherencia entre el programa y las bases teóricas en las que se sustenta

En opinión de la experta consultada existe coherencia entre el programa y las bases teóricas en las que se sustenta, en la medida en que son definidos conceptos fundamentales; así como los niveles de relación que entre estos se establecen.

“Considero que existe coherencia entre el programa y la base lógica conceptual que lo sustenta, ya que el mismo posee una parte descriptiva fundamentada...,” (E)

Aunque a su juicio, la parte descriptiva fundamentada del PAT podría ser más extensa y abordar con mayor profundidad el basamento teórico del programa.

“... pero en mi opinión es un poco escueto, yo he visto otros programas donde aquí se hace una explicación extensa y se definen posiciones.” (E)

b) Actualización

A partir de las reflexiones de la experta es posible afirmar que los contenidos del programa están actualizados, ya que se concentra en un aspecto de total vigencia y actualidad en el contexto educativo cubano actual: la tutoría.

“Son actualizados, sobre todo si se considera la transformación de la Educación Superior como nuevo paradigma en el proceso de formación de los estudiantes, entre cuyos elementos, la orientación y atención personalizada del alumno constituye una exigencia para la mejora de la calidad educativa.” (E)

9.1.2 Adecuación al contexto

a) Existencia de unos objetivos previos y de los procedimientos para conseguirlos

Al valorar este criterio la experta reconoce que se han formulado objetivos a alcanzar durante la implementación del PAT, pero considera que estos pudieran ser más esclarecedores de lo que realmente se pretende conseguir.

“Los objetivos están, no me queda duda, pero pudieran ser más esclarecedores. ¿Qué entiende el investigador por resultados integrales de los estudiantes?. Esta misma interrogante lleva a repensar su concepción; ¿busca un proceso de desarrollo o un resultado?” (E)

La experta también cuestiona la formulación de objetivos por ámbitos o dimensiones de la orientación.

“Por otra parte, si es un proceso integral ¿cómo fundamentar la división de objetivos por ámbitos?” (E)

Sobre este mismo criterio, pero al hacer alusión a los procedimientos para conseguir los objetivos especificados, la experta considera que estos no se detallan de forma clara y precisa dentro del documento que contempla el PAT

“En el PAT se revelan los objetivos, como ya he comentado, además se aprecian las actividades y su fecha de realización, no se especifican los procedimientos.” (E)

b) Coherencia interna

Relacionado con este aspecto la experta considera que existe una adecuada coherencia interna entre los diferentes elementos principales del programa; aunque destaca la necesidad de ampliar los fundamentos teóricos y detallar mejor aún los procedimientos para la consecución de los objetivos previstos.

“El programa posee una adecuada coherencia interna; aunque se necesita incrementar, explicitar más, dar más cuenta, profundizar sus fundamentos teóricos y procedimientos” (E)

c) Carácter orientador y facilitador de estos componentes

Referido al carácter orientador y facilitador de los diferentes componentes del programa, específicamente relacionado con los objetivos y actividades, la experta valora que son adecuados, pero que existe un predominio de actividades que apuntan al ámbito académico.

“Los objetivos y actividades son adecuados, aunque no sé hasta que punto para mejorar la formación integral del graduado, porque se prioriza la parte académica” (E)

La experta considera además, que se han definido con claridad las funciones de las personas implicadas.

“Las funciones quedan bien definidas. En el PAT se hace una explicación detallada de las funciones específicas del tutor, en tanto en el documento explicativo se da perfecta cuenta del proceso desarrollado para determinar las responsabilidades de cada uno de los implicados; así como el contenido exacto de cada uno de estos.” (E)

Finalmente, sobre este mismo criterio la interpelada plantea que ha existido una adecuada participación de los profesores implicados en las decisiones que dieron lugar al PAT.

“La participación es adecuada y esto lo afirmo porque se aprecia, tanto en el PAT como en el documento explicativo facilitado, sobre todo en la parte donde se hace la explicación de las reuniones desarrolladas, las cuales fueron efectuadas sobre la base de la colaboración, la implicación y la negociación de los acuerdos que fueron tomados. También esto se aprecia cuando se dice que el cronograma de reuniones con los profesores fue negociado con anterioridad; así como los aspectos que serían debatidos. Otro ejemplo de participación de los implicados fue que los profesores tuvieron la libertad de decidir los temas que no estaban incluidos en el plan de estudio y que era necesario abordar con los alumnos, y así pudiera citar otros ejemplos más” (E)

9.1.3 Respuesta a necesidades

a) Existencia de un diagnóstico de necesidades

La experta corrobora que el análisis de necesidades se efectuó, señalando la necesidad de hacer un seguimiento de las acciones llevadas a cabo.

“Queda efectuado, pero sería necesario realizar un análisis del proceso” (E)

b) Coherencia entre las necesidades detectadas y las priorizadas en el programa formulado

Sobre este criterio, en opinión de la experta, existe coherencia entre las necesidades educativas detectadas como deficitarias en los alumnos y las que el plan de acción tutorial prioriza.

Esta coherencia se manifiesta a partir de que las actividades que propone el plan priorizan el tratamiento a las necesidades educativas detectadas.

“El PAT, en principio, recoge de forma precisa los resultados del diagnóstico de necesidades efectuado a los estudiantes y se aprecia correspondencia con las actividades que posteriormente se proponen. Por citar algunos ejemplos; se señalan como deficitarias competencias relativas a dificultades para comunicarse adecuadamente, tanto de forma

oral como escrita; insuficiente dominio de diferentes habilidades académicas; desconocimientos de las exigencias de la profesión, por mencionar solo algunas, y dentro de las actividades que propone el plan se aprecia una incidencia directa sobre estas necesidades educativas, tanto en las tutorías individuales como grupales” (E)

La experta considera además que de acuerdo con la concepción del programa, con sus objetivos y actividades está en condiciones de satisfacer las necesidades educativas de los alumnos de primer año de la especialidad de Contabilidad.

“Considero que el plan, tal y como fue diseñado, valorando los objetivos trazados y las actividades propuestas para alcanzarlos, estaba en perfectas condiciones de satisfacer las necesidades educativas diagnosticadas como debilidades en los alumnos estudiados; claro estoy valorando solo la propuesta, habría que ver cómo resultó la implementación.” (E)

9.1.4 Viabilidad

- a) Congruencia del programa con las características del Centro Universitario de Sancti Spíritus “José Martí Pérez” y las de su claustro, así como del marco social en el que la institución está enmarcada

La especialista considera que el programa fue elaborado en correspondencia con las características del contexto social en el cual se implementó, y se tuvo en cuenta además las condiciones específicas del Centro, la Facultad de Contabilidad y Finanzas y el claustro de esta, a partir de que el programa respeta la política que con relación a la orientación y a la tutoría está vigente en el país.

“El programa implementado responde a las políticas definidas en el país que van desde algunas de carácter general que competen al sistema educativo como el derecho al estudio, hasta otras de carácter más específico del MES relacionadas con el pleno acceso, la permanencia y egreso, el trato y seguimiento personalizado, la delimitación de diferencias individuales, la vinculación a tareas de alto impacto, la labor tutorial, etc.” (E)

Por otra parte, el PAT es compatible con el funcionamiento del centro, en tanto facilita el funcionamiento del proceso docente educativo e incide en la calidad educativa.

“Se puede inferir que el programa es compatible con el funcionamiento del centro, en tanto se traza objetivos y actividades que van encaminadas a provocar un acompañamiento y guía de los estudiantes en las dimensiones académica, personal y profesional, lo cual favorece todos los procesos sustantivos no solo de este centro universitario; sino de cualquier CES del país y contribuye al logro de la tan buscada calidad de nuestro sistema educativo.” (E)

Además, el programa es adecuado a las características de la facultad, su claustro y sus estudiantes; ya que ha sido diseñado a partir del diagnóstico de necesidades, tanto de los alumnos como de la carrera.

“Opino que se ha diseñado un programa muy ajustado a la facultad, a sus profesores y alumnos; primero porque se elaboró sobre la base de un diagnóstico de necesidades que realizaron previamente y segundo, porque creo que contemplaron muy bien las posibilidades de recursos para soportarlo, que son específicas de ustedes” (E)

- b) Grado de acuerdo, apoyo y participación de la comunidad educativa, nivel de implicación y nivel de consenso

Otro resultado importante reconocido por la experta consultada fue el alto grado de acuerdo, apoyo y participación de toda la comunidad educativa en el proyecto implementado, lo cual a su juicio, se materializó en el adecuado nivel de implicación y consenso de los actores claves; en el apoyo de los directivos en el nivel de centro y facultad y de especialistas externos.

“El tema de la implicación de todos los factores es algo que no deja lugar a dudas y que considero puede ser apreciado, tanto en el documento donde se recoge el PAT como en el documento explicativo. En el PAT se determinan objetivos y actividades que competen a estudiantes, profesores y la institución. Además en el documento explicativo se hace referencia a cómo, desde el propio proceso de conformación de la demanda, se implican a los diferentes factores de la dirección del centro, la facultad, los propios profesores y la asesora seleccionada. En este mismo capítulo se explica detalladamente todas las personas implicadas y las responsabilidades asignadas; así como su participación y apoyo en los diferentes tipos de reuniones desarrolladas y los resultados que gradualmente se fueron logrando.” (E)

9.1.5 Factibilidad

a) Suficiencia

En relación con la factibilidad del programa, lo cual se traduce en suficiencia del mismo, la experta consultada valora que el personal responsable de su desenvolvimiento es el adecuado y hace alusión, tanto al papel de la asesora del programa, como de los profesores tutores que fueron los responsables directos.

“Sí, considero que la selección de una psicóloga como asesora del programa es adecuada, porque es un proceso que demanda conocimientos profesionales específicos que competen a la psicología educativa y a la psicopedagogía; lo cual debe estar unido a las características de un profesional que sea capaz de arrastrar un colectivo y me parece que aquí se ha dado esta combinación, además si tenemos en cuenta que también forma parte del contexto, entonces me parece perfecto. En tanto la elección e implicación de todo el colectivo que imparte docencia al primer año también me parece adecuada, pues es precisamente esto lo que se pretende en el país, que cada profesor desarrolle capacidades y destrezas vinculadas a la conducción y ayuda de los estudiantes en su tránsito por la universidad” (E)

En cambio cuando se detiene a contestar sobre la formación del personal para asumir la realización del programa, considera que no es suficiente ni en preparación ni en experiencia.

“La implementación del programa ha sido una propuesta novedosa y atrevida, pues pienso que los profesores con solo un curso de capacitación para desarrollar el PAT no les era suficiente, la formación de la asesora sí me parece adecuada; aunque en términos de experiencia para conducir un proyecto de este tipo creo que tanto la asesora como los profesores eran principiantes.” (E)

9.2 El programa en su desarrollo

Los resultados que se exponen a continuación en este apartado son fruto de las valoraciones emitidas por los profesores tutores sobre los diferentes objetos de evaluación y que fueron abordados durante la realización del grupo de discusión.

9.2.1 Ejecución

a) Actividades y secuencia

Con relación a este primer criterio los profesores tutores que evaluaron el PAT consideran que la calidad y organización de las actividades que lo conformaron fue adecuada, ya que estas fueron planificadas previamente en correspondencia con los objetivos que se proponían alcanzar.

“Considero que sí han sido adecuadas, pues por primera vez hemos contado con un proyecto con previa planificación, donde definimos objetivos anticipadamente que le han dado coherencia al trabajo.....” (P4)

Los profesores basan su valoración positiva en el hecho de que las actividades fueran diseñadas a partir de la valoración de necesidades de los alumnos

“... en mi opinión la calidad de las actividades ha sido buena; ya que estas se concibieron a partir del diagnóstico de necesidades a los alumnos y a la carrera”. (P7)

Así como en el hecho de que la actividades se combinaran la combinación lógica de actividades en función de los destinatarios y de los contenidos de la orientación.

“En cuanto a la organización de estas actividades creo las podemos evaluar de buena, pues cuando diseñamos el PAT fuimos combinando actividades de tutoría grupal e individual...” (P1)

“...también relacionado con el planteamiento anterior, se mezclaron actividades de formación, información y de orientación que ayudaron a que la calidad y organización de las actividades fuera mejor...” (P11)

“Es cierto, creo que reflexionar sobre estas actividades para atenderlos de forma grupal pero también para responder a sus demandas individuales; además incluir actividades de información, de formación y de orientación, en correspondencia con las necesidades detectadas como deficitarias en los alumnos, le dio a nuestro plan de acción una organización y consistencia muy importante, que nos ayudó a ir alcanzando paulatinamente los objetivos propuestos....” (P12)

Por otra parte, los profesores también vinculan la calidad y organización del PAT con el nivel de coordinación alcanzado durante la realización de las actividades por parte de los diferentes implicados.

“si hablamos de organización de las actividades yo pienso que hay que destacar la buena coordinación que tuvo lugar entre todas las partes responsables de conducirnos en este proyecto y también con los responsables desde la facultad, lo cual a mi modo de ver, insidió en la buena organización...” (P14)

Los profesores tutores también valoran que las practicas de tutorías les permitieron participar en un proyecto colectivo y mejor su capacidad de coordinarse.

“para mí la calidad estuvo dada también porque el PAT contempló actividades para que los profesores nos pusiéramos de acuerdo y compartiéramos experiencias sobre lo que estábamos tratando de introducir, lo cual nos ofrecía una mayor confianza y seguridad.” (P2)

“las actividades previas que desarrollamos nos permitieron compartir los aciertos y desaciertos y reorganizarnos siempre que fue necesario.....” (P3)

Por otra parte, los profesores valoran que ha existido correspondencia entre las actividades desarrolladas durante la implementación del PAT y la secuencia en que fueron planificadas, ya que en todos los casos se respetó el orden en que estas actividades fueron planificadas y los acuerdos tomados entre ellos para llevar a cabo cada encuentro que se efectuó con los alumnos.

“La secuencia de las actividades que planificamos se respetó siempre, así como las decisiones tomadas...” (P12)

“...el orden yo no lo veía tan importante, aunque siempre se respetó; pero que todos asumiéramos las decisiones y las cumpliéramos sí fue vital” (P4)

“En mi criterio las actividades que llevamos a cabo siempre se rigieron por lo planificado y para mí eso fue definitorio en la conducción de las sesiones de trabajo con mis estudiantes...” (P10)

Relacionado con este mismo aspecto los profesores consideran que el orden en que fueron concebidas y desarrolladas las diferentes actividades que conformaron el PAT posibilitaron alcanzar, en sentido general, los objetivos que se habían propuesto; ya que se desarrollaron inicialmente actividades encaminadas a obtener información sobre los alumnos tutorados a través del diagnóstico de necesidades, lo cual incidió en el logro del trato personalizado, además de que se realizaron sesiones para ofrecer información a los alumnos sobre la vida universitaria lo cual permitió incidir sobre objetivos específicos de los ámbitos académicos y personal.

“El PAT se propuso objetivos generales y objetivos específicos por ámbitos y soy del criterio que la secuencia en que se desarrollaron las actividades posibilitaron que estos se alcanzaran de una u otra forma, pues se combinaron tutorías individuales y grupales, donde se atendieron de forma personalizadas las dificultades de los alumnos y al tiempo se lograron desarrollar habilidades en algunos ámbitos específicos...” (P12)

Otro aspecto destacado por los profesores es que se combinaron actividades de tutoría individual, las cuales posibilitaban abordar de una forma más personalizada las dificultades de los alumnos, con actividades de seguimiento, donde de forma grupal el tutor analizaba el cumplimiento de los objetivos específicos por ámbito con su grupo de alumnos asignados para tuturar, lo cual incidió directamente sobre los objetivos trazados en todos los ámbitos y sobre el objetivo final general del PAT.

“... la combinación de actividades de tutoría grupales e individuales me permitió, una vez abordadas las dificultades con mis alumnos tutorados de forma individual y trazadas las pautas para su mejora, darle seguimiento de forma colectiva y socializar con todos, los logros lo cual los estimulaba considerablemente y los ayudaba a esforzarse y me era posible conseguir mejor los objetivos de la tutoría.” (P6)

Finalmente, valoran las actividades de balance de las tutorías efectuadas durante el semestre y de acogida al próximo semestre, lo cual permitió que los alumnos reflexionaran

sobre lo que habían logrado hasta el momento y lo que aún debían trabajar. Actividades estas que también apuntaban a la consolidación de todos los objetivos previstos.

“... y las actividades de balance nos permitieron ir corroborando los objetivos que se lograban en los diferentes ámbitos y las dificultades que aún era preciso continuar trabajando...” (P13)

“...las reuniones de seguimiento me permitieron analizar con mi tutorados el modo en que ellos estaban enfocando sus aprendizajes y los resultados que iban alcanzando...” (P9)

b) Temporalización

De las respuestas de los profesores tutores relacionadas con este criterio se puede sintetizar que el tiempo y el trabajo invertido en el desarrollo del PAT les posibilitaron el logro de la mayoría de los objetivos inicialmente propuestos.

En este aspecto los profesores tutores estuvieron de acuerdo en que el período de un curso escolar y el trabajo colaborativo que desarrollaron para implementar el PAT, fue tiempo y dedicación adecuada para alcanzar la mayoría de los objetivos que el PAT se había propuesto; pero también manifestaron que este propio programa implementado se trazó objetivos más abarcadores que con un correcto seguimiento durante los cursos siguientes podrían conseguirse de mejor forma.

Algunos ejemplos que corroboran lo afirmado con anterioridad se relacionan con:

“Esta experiencia que por primera vez llevamos durante este curso que pasó nos ayudó a cumplir, yo pienso, la mayoría de los objetivos que trazamos para el PAT, por ejemplo, me imagino que todo el mundo esté de acuerdo conmigo en que fue posible atender de manera personalizada a nuestros alumnos; también los ayudamos a identificar las asignaturas y contenidos con mayores dificultades y a trabajar durante este tiempo para resolver estas dificultades...” (P1)

“.... Considero que también este seguimiento durante todo el curso y el trabajo que realizamos con ellos nos ayudó a conocerlos mejor y a que ellos mismos se conocieran, identificaran mejor hasta donde quieren llegar en la vida” (P4)

“En mi opinión todo el tiempo que dedicamos a nuestros tutorados a lo largo del curso, les dio mayores posibilidades con relación a los alumnos de cursos anteriores, ... fue

posible ofrecerles más información de los servicios y posibilidades de la universidad; logramos transmitirles la cultura universitaria, los vinculamos más con su futura profesión, en fin me parece que el tiempo invertido permitió que se lograran buena parte de los objetivos que como tutores nos propusimos...” (P5)

“Estoy de acuerdo con los planteamientos de todos, pero considero que también fijamos objetivos que eran bastante abarcadores, y aunque creo que algo se hizo sobre ellos, si los continuáramos trabajando en los cursos siguientes, los resultados podrían ser superiores...” (P12)

Por otra parte, específicamente con relación al trabajo invertido, los profesores tutores señalaron haberse empleado a fondo para la consecución de los objetivos; pero refirieron que no todos los alumnos tuvieron igual dedicación al proyecto lo que incidió en que exista algún nivel de insatisfacción en este sentido.

“Si alguna insatisfacción podemos tener es que no logramos que la dedicación de todos los alumnos estuviera a la par de la nuestra para con el programa, ahí nos faltó trabajo, lo que dependió de nosotros se trabajó para ayudarlos; pero el tiempo y el trabajo de algunos estudiantes no estuvo en correspondencia con lo que se necesitaba...” (P7)

Los profesores tutores refieren además, que este es un trabajo que demanda constancia, motivación y nivel de prioridad por parte de la dirección de la facultad para encausar a todos los profesores del año y que finalmente los objetivos puedan cumplirse, de ahí la atención y seguimiento que las autoridades universitarias deben hacer al mismo.

c) Flexibilidad

De las ideas expresadas por los profesores sobre este aspecto es posible extraer que el plan de acción tutorial diseñado e implementado contempló actividades de carácter general que les sirvieron de guía a todos; que por vez primera se enfrentaban al desarrollo de un proyecto de este tipo; pero al mismo tiempo eran actividades lo suficientemente amplias, abarcadoras y flexibles como para que cada uno de ellos pudiera ajustarlas a las demandas concretas de sus alumnos.

“Para mí el programa tenía suficiente flexibilidad, porque aunque conformamos un patrón de actividades con una secuencia determinada, estas me sirvieron de guía para orientarme qué podía hacer, pero yo tenía la libertad de cambiarlo y además el cómo lo realizaría también era mi decisión...” (P10)

“...el diseño previo de actividades me fue de gran utilidad, porque realmente antes de comenzar en este proyecto no tenía una idea clara de lo que había que hacer y las actividades me ayudaron, pero al mismo tiempo creo que fueron flexibles porque en las reuniones de coordinación abordamos cómo debía tratarse por ejemplo algunos temas que no aparecían en el plan de estudio y que tenían dificultades, pero esto no era una camisa de fuerza, era una guía, una ayuda, ideas para facilitar nuestro trabajo...” (P11)

Además de que el PAT concibió actividades de tutoría individuales que, a decir de los profesores, tenía suficiente flexibilidad como para que ellos abordaran las diferentes situaciones individuales presentadas a los alumnos de la forma que consideraron más oportuna.

“Desde mi punto de vista el PAT sí tuvo suficiente flexibilidad porque en las sesiones de tutoría individuales pude ayudar a una de mis alumnas tutoradas, por ejemplo, con un problema legal que tenía su familia, nos acercamos a una profesora de derecho y ella la orientó y de esta forma yo contribuí a disminuir preocupaciones en mi tutorada...” (P1)

“A mi me pasó un caso parecido, pero con un alumno que participaría en un evento nacional de estudiantes de contabilidad y dedicamos una sesión de tutoría individual a orientarlo sobre cómo presentar su trabajo para que tuviera éxito y parece lo logramos porque consiguió un premio nacional...” (P10)

“Yo tuve un alumno con ausencias reiteradas a clases y en consecuencia disminución de sus rendimientos académicos, y a través de las actividades de tutoría pude trabajar con él, comprometerlo con el resto del grupo de tutoría que llevaba a cambiar y también lograr que el resto del grupo lo ayudara a salir del “bache”...” (P13)

Al abordar, durante el grupo de discusión, este criterio de flexibilidad los profesores tutores, además de las valoraciones hechas con relación al PAT, también reflexionaron sobre este aspecto durante el proceso de asesoramiento llevado a término.

Lo más significativo en este sentido es que al igual que el PAT, también este proceso se califica de flexible pues según opiniones de los propios implicados se valoraban ideas, se les hacían sugerencias de cómo enfrentar determinadas situaciones, pero no se daban patrones estáticos a seguir. En su opinión este tipo de encuentro sirvió en alguna medida para ampliar el espectro de experiencia de cada uno de ellos, enriquecer sus ideas e incrementar la flexibilidad en la implementación del PAT.

“Yo considero desde mi posición de coordinadora de año y que he tenido que conducir el programa, que el PAT tuvo una adecuada flexibilidad porque en ningún momento indicamos lo que los profesores tenían que hacer, solo les dimos ideas, pusimos ejemplos, valoramos alternativas...” (P14)

“Concuerdo con Beatriz, siempre tratamos de que comentaran sus experiencias y de aprovechar las ideas y sugerencias de los más experimentados en la docencia, para mí, ahí estuvo una de las principales riquezas del trabajo; esta flexibilidad también dio la oportunidad de desarrollar la creatividad y motivación de nosotros por lo que hacíamos....” (P13)

d) Funcionamiento

Relacionado con este criterio, en sentido general, los profesores tutores coinciden en plantear que las decisiones tomadas durante el desarrollo del plan fueron pertinentes en la medida en que posibilitaron un funcionamiento y desenvolvimiento adecuado del mismo; aunque cuando se profundizó en el análisis de sus valoraciones se obtuvieron argumentos que competen, tanto al funcionamiento de las actividades que conformaron el plan, como al funcionamiento del asesoramiento. La formulación de criterios en uno y otro sentido se debió al carácter abierto de la pregunta que les fue realizada.

Una explicación más detallada de estas valoraciones con sus respectivos ejemplos permitirá comprender mucho mejor lo que se quiere transmitir.

Funcionamiento de las actividades

Los profesores valoran de apropiada la decisión de compartir y negociar los diferentes tipos de actividades que se propusieron incluir, lo cual les permitió en su opinión aumentar su nivel de conocimiento y poder participar de forma más conciente.

“Creo que con la información que se nos ofreció de los diferentes tipos de actividades que podrían incluirse en el PAT, ganamos en conocimientos y nos fue posible conformarnos un juicio crítico que nos permitió rechazar, aceptar o modificar las actividades que fuimos proponiendo y desarrollando” (P9)

“... nuestro nivel de conocimiento sobre el PAT y su desarrollo mejoró; pero también pudimos tener un mayor conocimiento de causa para proponer y ejecutar acciones dentro de las diferentes modalidades de tutorías” (P3)

Relativo también a las actividades que conformaron el PAT, los profesores valoran de adecuada la decisión de preparar una sesión inicial de acogida.

“Este primer encuentro fue vital, porque además de conocernos mutuamente, también pudimos acceder a ellos para realizar un grupo de explicaciones que les eran necesarias de una forma más informal, lo cual se valora mucho en esta etapa de vida, de ahí que estimo fue una buena decisión.” (P4)

La distribución de actividades de tutorías grupales e individuales, también fue otra de las decisiones que a criterio de los profesores fue pertinente.

“Considero que el plan de tutorías que llevamos a cabo, en sentido general, estuvo bien; pero considero que la decisión de pautar actividades de tutorías en grupo e intercalarlas con actividades de tutorías individuales aumentó las potencialidades y posibilidades del mismo..., en mi caso, por ejemplo, en algunas sesiones de tutorías grupales me salieron focos rojos con algunos alumnos que luego pude seguir mejor en las tutorías individuales y al mismo tiempo, detecté situaciones de forma individual que al manejarlas en las tutorías grupales, me ayudó a orientar al resto de mis estudiantes de manera preventiva.” (P2)

Funcionamiento del asesoramiento

Referente al asesoramiento, los profesores tutores valoran de acertada la decisión de implementar un curso de capacitación que permitiera mejorar su nivel de competencias en este sentido, por considerar que este incrementó su nivel de conocimientos y en correspondencia mejoró el nivel de motivación para asumir la tarea que les había sido asignada.

“... y todos tuvimos mucha visión cuando acordamos implementar un curso de capacitación sobre diseño e implementación de programas de acción tutorial, porque con certeza esto incrementó nuestros conocimientos, nos preparó mejor.” (P5)

“la decisión de capacitarnos, en mi opinión, fue de las más adecuadas porque realmente con anterioridad yo creo no teníamos información suficiente para desarrollar este trabajo..., soy del criterio, incluso, de que esta semana de preparación teórica para asumir el PAT comenzó a involucrarnos de forma conciente en el proyecto” (P10)

Otro ejemplo de decisiones tomadas de manera acertada desde la perspectiva de los profesores tutores, fue la negociación de lo que supondría la intervención en cuanto a tiempo y trabajo, la cual desde su perspectiva, incrementó sus niveles de compromiso e identificación con el plan que se proponía implementar.

“Para mí fue muy importante ponernos de acuerdo en cuanto al tiempo y el trabajo que cada uno debía dedicar al PAT, porque me ayudó a clarificarme, a medir mi grado de responsabilidad con los resultados, el nivel de exigencia y compromiso que el trabajo demandaba...” (P11)

La definición de responsabilidades de forma colaborativa fue otra de las decisiones reconocidas como pertinente por parte de los profesores tutores.

“...delimitar responsabilidades y acatarlas, desde mi punto de vista, fue de gran importancia, porque además de que gané en claridad en cuanto a lo que era mi responsabilidad directa con el plan de tutorías, también me permitió dominar lo que era competencia del resto de la comunidad educativa incluida en el radio de acción del grupo.” (P6)

La selección de tres locales diferentes donde los profesores tutores pudieran establecer las sesiones de trabajo con sus alumnos tutorados, fue otras de las decisiones que estos valoraron como atinadas.

“... incluir varios lugares de encuentro donde se pudieran desarrollar las sesiones de tutorías, tanto individuales como de grupo para mi fue vital porque dadas las limitaciones de espacio con que cuenta el centro, una mala decisión aquí hubiera echado por el piso todo nuestro esfuerzo” (P3)

Otra de las decisiones que fue considerada pertinente y muy valorada por la coordinadora de año y la guía de grupo, fue la de desarrollar reuniones de coordinación previas a los encuentros planificados con los profesores tutores para dar seguimiento al PAT.

“estas reuniones previas nos orientaban el trabajo, marcaban el paso que debíamos seguir...” (P13)

“estoy de acuerdo, sin la realización de las reuniones de coordinación entre nosotros no hubiera sido imposible guiar adecuadamente a los profesores, porque este tipo de encuentro nos permitía ponernos de acuerdo y organizar cada sesión de trabajo con ellos...” (P14)

En correspondencia con los planteamientos anteriores, los profesores también definieron como pertinente la decisión de emplear el correo electrónico como medio de comunicación y contacto.

“La decisión de contactarnos por correo y ofrecernos información sobre la fecha de las reuniones y su orden del día, nos permitió prepararnos de forma anticipada, de ahí que a mí me parece importante señalar.” (P1)

Por otra parte, la decisión de efectuar reuniones de balance de las tutorías realizadas también fue evaluada por los profesores tutores como acertada, pues les permitió retroalimentarse y proponer las correcciones necesarias al PAT que estaba siendo implementado.

“Pienso que no podemos dejar de mencionar lo oportuna que resultó la decisión de efectuar reuniones de balance, ya que estas nos permitieron evaluar lo que se iba alcanzando y proyectar el camino a seguir para alcanzar los objetivos que nos habíamos trazado.” (P9)

Relativo a los contenidos de la acción tutorial que se desarrolló, los profesores tutores la valoran de adecuada, pues se correspondió con las necesidades educativas que fueron detectadas como deficitarias en los alumnos de 1er año de contabilidad y del análisis que cada tutor realizó a las fichas individuales de sus alumnos tutorados. Además se consideraron los aspectos que resultaron deficitarios en los alumnos y que no formaban parte del plan de estudio de la carrera para ser incluidos en las tutorías grupales como contenidos adicionales.

“Incluimos en la acción tutorial aspectos que presentaron dificultades cuando se realizó el diagnóstico de necesidades educativas, de ahí que para mí fue adecuado” (P3)

“...el hecho de incluir como parte del contenido de la acción tutorial, aspectos que no se les daba tratamiento en el plan de estudio, como el autoaprendizaje o la organización del estudio individual, también otorgó mayor consistencia al PAT” (P12)

“Es importante decir, y creo que todos lo tuvimos en cuenta, que para fijar los contenidos de las tutorías, sobre todo las individuales, valoramos lo obtenido durante la conformación de la ficha individual con los alumnos y esto fue muy pertinente” (P14)

e) Clima

En sentido general, de las valoraciones de los profesores tutores sobre este criterio es posible extraer la idea de que el clima generado entre los principales participantes en el PAT fue positivo y primó la colaboración y participación; aunque en sus reflexiones hacen distinciones entre estos propios actores que nos han llevado a tomar la decisión de presentar estos resultados de forma separada.

Clima de trabajo durante las sesiones de asesoramiento

Los profesores tutores coinciden en plantear que entre ellos, la coordinadora de año, la guía de grupo y la asesora de la intervención se generó un clima distendido, de colaboración e implicación que posibilitó el correcto desenvolvimiento del PAT y el incremento de su motivación intrínseca, a partir de que se estableció una relación que los fue involucrando en la tarea a desarrollar; los fue haciendo partícipes de las decisiones que se tomaban; los

impulsó a esforzarse por cumplir con calidad las funciones y exigencias que les fueron asignadas y les permitió enfrentar de forma constructiva las dificultades que acontecieron para solucionarlas.

“La forma en que me habló la asesora me enganchó desde el primer momento, no sé, la sentí muy identificada y motivada con este trabajo y los resultados que generaría” (P11)

“... me llegaron a gustar mucho los encuentros, me sentía bien cuando nos reuníamos en el grupo de profesores del PAT porque podíamos hablar de este y también se hablaba de nuestro desarrollo personal como profesionales; de nuestros problemas particulares, en fin, me sentí muy bien durante esta experiencia” (P12)

“En mi consideración, la magia del ambiente que desarrollamos estuvo dado por muchos factores; pero yo destacaría el nivel de compenetración que como grupo logramos y también las posibilidades que nos dio el PAT de ser protagonistas de las decisiones que fuimos tomando, lo cual por lo menos a mí, me motivó y pienso que a ustedes igual...” (P14)

Al mismo tiempo se aprecia que el clima y las relaciones de trabajo entre estos implicados se hicieron superiores, mejoraron sus relaciones interpersonales, su sentido de pertenencia al colectivo de año y sus niveles de comunicación interpersonal e interdepartamental.

“Desde el punto de vista de las relaciones la implicación en el PAT sí fue buena para todos porque hemos mejorado, incluso en la manera de tratarnos, en la forma de saludarnos, en la forma de criticarnos, pero para ayudarnos a ser mejores...” (P7)

“Ahora ya no son tan marcadas las diferencias entre las ideas de los profesores que trabajamos en departamentos diferentes; nos es más fácil establecer relaciones entre nuestras asignaturas...se ha potenciado mucho el trabajo del colectivo de año.” (P10)

“estoy muy satisfecha con la experiencia y el clima de relaciones que propició porque desde mi punto de vista ahora hemos comenzado a ser una gran familia y esto impacta también en los alumnos...” (P1)

Clima de las sesiones de tutoría con los alumnos

También se hace referencia al grado de madurez alcanzado en las relaciones entre los profesores tutores y sus alumnos tutorados. Según los propios criterios de los profesores, en la mayoría de los casos, se logró generar un clima de participación conciente y motivada

de los alumnos en el PAT, con buenos niveles de asistencia a las actividades y una adecuada disposición para cumplir las tareas.

“...las relaciones con los alumnos también se transformaron, ahora se nos acercaban más, nos planteaban de una forma más llana sus dificultades....” (P10)

“...lo que más funcionó en el clima de intercambio con los alumnos creo que fue que les transmitimos nuestra propias motivaciones y expectativas, y esto ayudó a mejorar su asistencia a las sesiones y su disposición para desarrollar las actividades...” (P11)

“el clima entre nosotros y los alumnos mejoró considerablemente; juntos desarrollamos actividades que sobrepasaron el PAT; actividades festivas, celebramos cumpleaños, también estuvimos juntos en los momentos difíciles de algún alumno que perdió un familiar. Para mí todo esto incidió en la compenetración entre ambos” (P9)

Aunque no debe obviarse que algunos profesores reflexionan que existieron casos en los cuales sus alumnos tutorados no se implicaron en el proyecto, lo cual impidió el logro de todos los objetivos para con ellos.

“... aunque en algunos alumnos no funcionó así, hay que reconocer que no se implicaron al cien por ciento y esa fue debilidad nuestra” (P2)

“Hubo alumnos en los que no logramos avances significativos relacionados con su posición para asumir algunas tareas y esto es algo que sin dudas, debemos continuar trabajando...” (P12)

9.3 El programa en sus resultados

Finalmente, en este último apartado del capítulo, los resultados que se muestran, al igual que en el apartado anterior, se obtienen a partir del intercambio con los profesores tutores durante la realización del grupo de discusión.

9.3.1 Resultados alcanzados

- a) Resultados conseguidos en relación con los resultados previstos, los recursos utilizados y las necesidades educativas detectadas.

En opinión de los profesores tutores, el plan de acción tutorial implementado les permitió impulsar un sistema de atención personalizado a los estudiantes a partir de las necesidades educativas que se habían detectado deficitarias en cada uno de sus tutorados, a partir de la información recogida en la ficha individual de cada uno y un seguimiento de sus principales logros durante el curso.

“Pienso que sería muy ambicioso decir que los hemos conseguido todos, pero sí se puede decir que logramos dar un seguimiento personalizado a cada uno de nuestros tutorados durante el curso que terminó, lo cual dejamos contemplado en la ficha individual, y a la cual se debe cualquier modificación en sus resultados que pueda apreciarse...” (P14)

Se logró además que los alumnos fueran conformando e interiorizando su perfil como estudiantes, fueran identificando y trabajando con las asignaturas y contenidos que necesitaban reforzar y comenzaran a hacer una mejor utilización de las técnicas de trabajo intelectual; lo que proporcionó que, al concluir el curso, los resultados en sus exámenes hubieran mejorado en alguna medida en comparación con los resultados del primer semestre.

“Estoy de acuerdo, yo también opino que se lograron objetivos importantes de los que nos propusimos, sobre todo en el ámbito académico; logramos que reconocieran las asignaturas con más dificultades y facilitamos el trabajo de conjunto, tutor, profesor de la asignatura y alumno para superar estas dificultades...” (P10)

“...sobre lo que se está hablando, creo que nuestra ayuda para integrar los contenidos aprendidos, hacer generalizaciones y poder dar respuestas cada vez más acabadas en los exámenes integradores que se efectuaron fue otro logro que aseguró objetivos del ámbito académico...” (P8)

“Considero que el ámbito académico fue sobre el que más impactamos, quizás hasta sin darnos cuenta, pero de todas formas creo que los ayudamos a conseguir habilidades de estudio que van a necesitar a lo largo de toda su vida estudiantil y por qué no, profesional también:” (P1)

A través del PAT fue posible informar a los alumnos sobre la universidad, su facultad y la carrera que comenzaron a estudiar, lo cual les permitió conocer y adaptarse al nuevo contexto de estudio, incrementar su conocimiento sobre sí mismos y de sus metas más importantes en la vida y para el año académico.

“... y también logramos ofrecer información importante para ellos sobre la universidad...” (P14)

“Desde el punto de vista humano me parece que logramos bastante porque se aprecia una calidad de alumnos muy superior a los de años anteriores...” (P6)

Durante el curso, se fue trabajando de forma gradual con los alumnos la concienciación de sus metas profesionales; se fue introduciendo a través de las diferentes asignaturas, de las tutorías individuales y grupales el conocimiento de las exigencias de la profesión y el análisis individualizado de las capacidades y cualidades que deben reforzar en correspondencia con el modelo del profesional. Fue posible además, suministrar información y orientación a los alumnos sobre sus prácticas profesionales.

“...también se logró que desarrollaran una práctica profesional con muchas más ideas que en años anteriores sobre lo que querían aprender...” (P10)

“...yo desde mi asignatura, por ejemplo, traté siempre de reforzar valores y cualidades propias de la profesión, como la honestidad, responsabilidad, trabajo con limpieza; lo que a mi modo de ver ayudó en la consecución de objetivos que nos habíamos trazado en el ámbito profesional” (P2)

“...incrementar su información sobre sus prácticas profesionales...” (P14)

Sin embargo, los profesores tutores consideran que algunos objetivos están parcialmente cumplidos y consideran necesario continuar insistiendo para que los alumnos incrementen la satisfacción ante el trabajo intelectual, la necesidad de desarrollar la capacidad de aprender a aprender, el decidir adecuadamente y responsabilizarse de las decisiones tomadas, así como incrementar la información que se les ofrece sobre la formación continua.

“Si en algo pienso debe seguirse trabajando en los años que continúan es el suministro de información sobre la formación continua y en la mejora de su toma de decisiones..., estos objetivos no fueron resueltos totalmente a través de este PAT” (P12)

“Yo diría que hay que insistir en la consolidación de la capacidad de aprender a aprender, aún en asignaturas como la mía usan recursos inadecuados; les cuesta sostener criterios, y no todos mantienen igual ritmo ni satisfacción ante el trabajo intelectual” (P11)

“Pienso que el cumplimiento de los objetivos del PAT nos ha permitido mejorar la formación integral de nuestros graduados; pero para hablar de aumento en la calidad universitaria, necesitaríamos mantener este trabajo hasta que estos alumnos culminen su 5to año; allí entonces sí se podría evaluar este aspecto de forma mucho más objetiva”
(P4)

Por otra parte, a partir de las valoraciones de los profesores tutores, es posible afirmar que la puesta en práctica del PAT incidió en que los alumnos lograran mejoras en las diferentes dimensiones de trabajo que contempló este plan.

Por ejemplo, en el ámbito académico los profesores refirieron que sus alumnos mejoraron habilidades y destrezas, tanto de las incluidas en el plan de estudio de la carrera, como fuera de este; fueron logrando mejoras paulatinas en sus resultados académicos; mejoraron su capacidad para tomar apuntes y formular y resolver problemas académicos; mejoraron habilidades para la realización y exposición de trabajos vinculados con las diferentes asignaturas; además de que incrementaron su porcentaje de asistencia a clases y la motivación ante el estudio.

“Mis alumnos han mejorado integralmente y esto te lo puedo decir porque además de la mejora de sus notas, han mejorado su capacidad de comunicación oral y escrita, cuando defienden un trabajo lo hacen con más dominio y criterios; en las discusiones que se han efectuado en la brigada se aprecia mayor sentido crítico y autocrítico....” **(P10)**

“...fueron mejorando los resultados cuantitativos y cualitativos de las calificaciones en sus exámenes; considero que en alguna medida incidimos en su capacidad de integrar conocimientos de diferentes materias del año, de ahí los resultados satisfactorios en los exámenes integradores” **(P13)**

“yo diría que mejoraron su capacidad para plantearse y solucionar problemas; mejoró la calidad de su toma de notas comparada con los momentos iniciales del curso escolar”
(P8)

“También mejoraron los índices de asistencia a clases y la motivación y dedicación ante el estudio...” **(P2)**

Desde el punto de vista personal, a partir de los planteamientos de los profesores, es posible decir también que se aprecian mejoras en este sentido, ya que estos reconocen que

ha existido un avance positivo en las relaciones interpersonales; se ha desarrollado considerablemente sentimientos de colectividad y sentido de pertenencia al grupo, se incrementó el nivel de madurez para analizar temas variados; mejoró su capacidad para tomar decisiones y la responsabilidad para con ellas; y profundizó el trabajo sobre los valores que se corresponden con la moral y los principios de la revolución.

“Diría que mis alumnos mejoraron en la dimensión personal en la medida en que se atenuaron las diferencias interpersonales tradicionales entre los alumnos internos y externos” (P1)

“Considero que sí se han incrementado los resultados integrales porque nuestros alumnos hoy valoran los problemas que acontecen en el mundo desde una óptica mucho más revolucionaria, como también se cuestionan de una forma constructiva todo lo que acontece a su alrededor y eso ayuda a formar un profesional mucho más exigente consigo mismo y con su entorno...” (P5)

“... Podemos afirmar que han mejorado sus resultados integrales si lo miramos desde el punto de vista de crecimiento como grupo; de su mejora en las relaciones interpersonales; del aumento de su preocupación de los unos por los otros para que todos aprueben, para que todos mejoren sus resultados académicos y sus niveles de asimilación de los contenidos; yo creo que esto también indica desarrollo integral...” (P9)

“...son también más integrales a partir de las mejoras alcanzadas en sus capacidades para argumentar, de forma razonada, sus propias ideas y hacer una defensa consecuente de ellas..., en consecuencia mejoró la toma de decisiones individuales y grupales.” (P3)

“Desde mi punto de vista son más integrales porque han cooperado con disposición en cuanto tarea de la revolución se les involucró y se supieron sacrificar para llevar la docencia y la tarea encomendada al mismo tiempo; creo eso los ha hecho crecer como personas y formarse mejor como profesionales” (P4)

“... y también la vinculación comprometida al control de precios y al cambio de bombillos; la participación responsable en el pesquizaje a los niños bajo peso y las transformaciones en sus valores y en su concepción del mundo, son elementos que nos dicen que esta experiencia ha mejorado sus resultados integrales” (P7)

En tanto, sobre el ámbito profesional estos propios profesores destacan que se logró un mejor conocimiento de lo que supone el ejercicio diario de la profesión de contador; fue posible sensibilizar a los estudiantes con las características, cualidades y principios que

debe reunir cualquier profesional, y en particular, los vinculados al sector económico; se logró además, que visualizaran y tomaran conciencia de sus intereses y sus metas a largo plazo.

“Desde el punto de vista profesional el PAT les permitió realizar una práctica profesional mucho más orientada, que los ayudó a familiarizarse mejor que en años anteriores con su profesión, por lo que en consecuencia tuvimos mejores criterios de los responsables de las instituciones y mejor aprovechamiento del tiempo por parte de los estudiantes.” (P11)

“... se pudo apreciar una mejora en la calidad de sus informes sobre las prácticas y un mayor compromiso y sentido de responsabilidad para con este..., se pudo apreciar una mejor elaboración de ideas vinculadas con su futura profesión.” (P14)

“Creo que cada encuentro que mantuvimos con ellos; cada actividad desarrollada les permitió, con nuestra ayuda, saber mejor cuáles eran sus intereses inmediatos y cuáles eran sus metas en la vida para luchar por conseguirlas” (P8)

“Para mí la vinculación temprana de algunos alumnos del año a grupos de investigación, cumpliendo tareas sencillas, comenzó a incidir en el dominio del ejercicio diario de su profesión y la puesta en práctica de cualidades y destrezas propias de la profesión, lo cual también, en alguna medida, puede agradecerse al PAT.” (P13)

En resumen, la valoración de los resultados aportados por los profesores tutores permite afirmar que los alumnos, como consecuencia de la implementación del PAT, han incrementado sus resultados integrales; lo cual se evidenció a través de las mejoras logradas en la mayoría de ellos sobre sus competencias, la consolidación de valores que se corresponden con la moral socialista, una mejora perceptible de la mayoría desde el punto de vista humano.

b) Nivel de interrelación entre los principales actores del programa

Otro resultado importante del PAT introducido recae en el alto nivel de satisfacción que argumentaron los profesores respecto a la relación establecida con sus tutorados. Esta satisfacción se basa en aspectos como: el respeto y la confianza mutua conseguida; el sentimiento de amistad desarrollado; la responsabilidad conseguida de convertirse en

verdaderos agentes de cambios en la vida de los alumnos, en patrones de conducta a seguir e imitar; la comprensión y ayuda mutua.

“Estoy muy satisfecho con la relación que logramos establecer, pues además de que primó el respeto mutuo, creo que ambas partes aprendimos; yo aprendí mucho de ellos en esta etapa, de su forma de ver la vida y creo les pude transmitir otra óptica de apropiación de los contenidos y del sentido y la utilización de estos..., nos influimos mutuamente.” (P1)

“La relación establecida me satisfizo en la medida que logramos, desde mi punto de vista, aumentar el nivel de confianza e identificación de nuestros alumnos para con nosotros, logramos derivar distancias y barreras y desarrollar una relación más armónica y beneficiadora” (P8)

“... se establecieron relaciones de amistad que sobrepasaron los marcos del aula, e incluso, hicimos relaciones que se extendieron en algunos casos a los padres y familiares de los tutorados.” (P14)

A criterio de los profesores, en la mayoría de los casos supieron separarse de la jerarquía que les proporciona el saber de su disciplina, para convertirse en agentes de ayuda personalizada ante las diferentes situaciones problemáticas a que se enfrentaron sus alumnos, los cuales aceptaron esta posición identificándose y dejándose conducir por los consejos de sus tutores.

“... lo más importante para mí fue cuando descubrí que dejaron de verme como el profesor estirado y sabelotodo y se me acercaban ante cada duda o dificultad en el centro.” (P7)

“... la satisfacción en la relación tuvo su piedra angular, no solo en que mis alumnos me aceptaron y logré que me escucharan, sino también en las posibilidades que me dieron de entrar en sus vidas y colaborar en su conducción durante este curso; para mí eso le concede un grado de desarrollo a la relación con el cual estoy más que satisfecho...” (P12)

Los profesores tutores refieren además, estar satisfechos porque ha primado una relación de comprensión mutua y de ayuda entre ellos y los alumnos, donde ambas partes supieron reconocer y aceptar las características y cualidades de la otra y colaborar para el logro de mejores resultados.

“El quid de la relación que llevé con mis alumnos durante todo este curso, y de ahí su fortaleza, estuvo precisamente, en identificar mutuamente nuestras principales cualidades y el desarrollo de una relación sobre la base del respeto a esto...” (P3)

c) Uso responsable de los recursos

A criterio de los profesores tutores la planificación y asignación de recursos al PAT fue insuficiente, por lo que en correspondencia resulta difícil comentar sobre uso responsable de recursos.

“Esta constituyó sin dudas, una experiencia novedosa, no estaba contemplada dentro del plan de afectaciones de recursos de la facultad y el centro, por lo que comentar sobre este tema se nos hace en extremo complicado” (P10)

No obstante, los profesores tutores reflexionan sobre el uso adecuado que se hizo de los locales con que se contó para llevar a cabo las sesiones de tutoría individuales y grupales.

De la optimización de recursos como el papel y las posibilidades de impresión que fueron en la medida posible, sustituidas por la utilización del correo electrónico. Del uso responsable y selectivo de algunos recursos asignados para solucionar problemas puntuales detectados en las tutorías individuales a los alumnos.

“La verdad esta primera vez contamos con muy poco y casi todos los recursos los gestionamos nosotros mismos, pero creo que valió la pena el sacrificio...” (P1)

“Creo que lo importante fue demostrar que la propuesta es válida, a partir de ahora estaremos en mejores condiciones de exigir y de que se nos asigne lo que se necesita para llevar con el mínimo de dignidad un empeño de este tipo” (P13)

“Pero yo creo que valorando adecuadamente, sí podemos decir que hicimos un uso razonable de los locales con que contamos para desarrollar las tutorías” (P5)

“...además las posibilidades de impresión y el papel que nos fue asignado lo empleamos eficientemente y priorizando las cuestiones más relevantes...” (P7)

d) Plan de seguimiento

Sobre este aspecto, a partir de los comentarios de los profesores tutores es posible darse cuenta de que a pesar de haberse efectuado algunas acciones, aún falta concreción y madurez al plan de seguimiento del PAT para el próximo curso.

“Hemos definido y comunicado los principales logros y deficiencias del plan que implementamos durante este curso a la dirección de la facultad y tenemos algunas ideas relativas a cómo continuar con el programa durante el próximo curso, pero la verdad, estas no las tenemos establecidas en documentos oficiales del colectivo de año.” (P14)

“Es cierto, creo que con relación al plan de seguimiento nos faltó concreción, esta es una debilidad que debe revisarse.” (P13)

e) Los puntos fuertes y débiles del PAT implementado

A partir de las opiniones de los profesores tutores en relación con los aspectos fuertes del PAT introducido, es posible afirmar que estos reconocen como fortalezas aspectos entre los que se destacan lo novedoso de la experiencia; el grado de participación alcanzado; la selección adecuada de la estrategia de relación definida para conducir el plan; el clima de las relaciones conseguido; pertinencia de los contenidos de la tutorías; materialización de la atención personalizada a los alumnos; el trabajo por la consecución de todos los objetivos propuestos y las mejoras en la formación de los alumnos.

Algunos comentarios de los profesores así lo evidencian:

“Considero que la puesta en práctica por primera vez de una experiencia de innovación educativa, dirigida a la orientación, que ha logrado motivarnos, constituye el primer punto fuerte que no podemos dejar de mencionar...” (P2)

“Efectivamente, yo destacaría como fortaleza el alto grado de participación e implicación no solo de nosotros los docentes; sino también en su mayoría de los alumnos... lo cual, a mi modo de ver, guarda mucha relación con la utilización de la estrategia de asesoramiento colaborativo que utilizamos en nuestras relaciones” (P10)

“Para mí otro punto fuerte del plan, fue el clima de trabajo que se generó como resultado tanto entre nosotros los profes, como entre nosotros y nuestros alumnos tutorados” (P4)

“El plan implementado desde mi punto de vista se vio fortalecido a partir de la adecuación de sus contenidos a las necesidades educativas detectadas en los alumnos tutorados.” (P11)

“Estoy de acuerdo con todos los planteamientos realizados hasta este punto, pero creo que no podemos perder de vista los objetivos que nos trazamos y sobre los cuales, en la mayoría de los casos, el PAT incidió obteniendo resultados... además de que logramos lo más importante; la elaboración e implementación de un sistema de atención personalizado al estudiante ajustado a sus necesidades y a nuestras posibilidades que aún podemos perfeccionar.” (P12)

“Relacionado con esto que se menciona de consecución de objetivos, soy del criterio que debemos señalar también como punto fuerte del plan las mejoras, aunque discretas, de los estudiantes en los ámbitos académico, personal y profesional, lo que ha contribuido, sin temor a equivocarnos, a mejorar su formación integral” (P8)

Con respecto a los puntos débiles del plan de tutorías, las principales valoraciones de los profesores giraron en torno a las limitaciones de recursos; la falta de experiencia en su conducción por parte de sus actores principales; las dificultades de previsión en la concreción del plan de seguimiento y la necesidad de mayor implicación de especialistas externos que colaboren con el PAT.

“... aunque no nos puede cegar la pasión porque un punto negativo que también ha incidido con mucha fuerza ha sido el déficit de recursos materiales y físicos para asumir con mayor efectividad las actividades de tutoría.” (P13)

“Es verdad, nos han faltado recursos de todo tipo; por citar un solo ejemplo me quiero referir a la escasez de bibliografía y a las dificultades de acceso a Internet para obtener información actualizada, lo cual unido a nuestra falta de experiencia en un proceso de este tipo y especialmente para orientar sobre determinados aspectos, son cuestiones que valoro de débiles dentro de nuestro plan.” (P9)

“Me gustaría mencionar como una debilidad del PAT algo que a mi juicio pasamos por alto y que fue concretar el plan de seguimiento, de cómo continuaríamos llevando este proyecto para este curso que comienza” (P7)

“No sé si vale la pena mencionarlo como una debilidad o problema de nuestro plan, pero considero que si hubiéramos contado con más ayuda, en determinados momentos, por

parte de otros especialistas externos como psicólogos y psicopedagogos, los resultados quizás hubieran sido todavía mejores.” (P14)

Concluida la exposición de los resultados fundamentales obtenidos luego de la evaluación a la implementación del plan de acción tutorial, y con ella la tercera fase de la investigación, es posible pasar a exponer las conclusiones generales a las cuales arribamos en esta tesis.

**CUARTA PARTE:
CONCLUSIONES GENERALES DE LA
INVESTIGACIÓN**

CAPITULO X CONCLUSIONES GENERALES

El desarrollo de estudios e investigaciones en los campos de la psicología educativa y la psicopedagogía, en todos los países del mundo y en todos sus niveles de educación, con el propósito de elevar la calidad de sus sistemas educativos; son aspectos que, aunque no son nuevos, conservan total vigencia y actualidad. Sobre todo, si nos referimos a la Educación Superior, a la cual se le ha reconocido como misión fundamental la de preservar, desarrollar y promover, a través de sus procesos sustantivos y en estrecho vínculo con la sociedad, la cultura de la humanidad. (Horruitiner, P. 2006)

En el marco de la Educación Superior cubana; así como en el resto de los niveles de enseñanza, existe una profunda tradición de investigaciones de este corte; sin embargo, a pesar del volumen de estas aportaciones, la incorporación a la práctica educativa de las innovaciones y mejoras propuestas desde la investigación resultan aún muy escasas. Por esta razón en el curso de este trabajo he intentado buscar un espacio de encuentro entre los fundamentos teóricos de la orientación y la tutoría y el ejercicio empírico.

La investigación realizada se ha planteado como una intervención en el contexto, de manera que se han podido integrar los conocimientos obtenidos a partir de la construcción de su marco teórico referencial y la actuación de los profesores participantes en las diferentes fases del trabajo, con el fin de diseñar e implementar un plan de acción tutorial en la Facultad de Contabilidad y Finanzas del Centro Universitario de Sancti Spíritus.

La intervención-investigación ha implicado considerar diferentes elementos, tomar variadas decisiones y desarrollar un grupo de relaciones que fueron configurando la trayectoria de la investigación; todo ello ha quedado explicitado a lo largo de la tesis. Consideramos prudente aclarar que en ningún momento valoramos este texto como un *resultado terminado*; sino que pensamos esta investigación solo como un punto de partida que, en el contexto de la educación superior cubana, podría servir de marco de referencia para futuras reflexiones y el desarrollo de nuevas investigaciones por parte de especialistas interesados en la temática de la orientación y la tutoría.

En este trabajo partimos de considerar que la universidad tradicionalmente ha estado dedicada a la transmisión de conocimientos y a la formación científica de los alumnos, olvidando el componente de orientación que todo proceso de enseñanza y aprendizaje conlleva. Por este motivo nuestro propósito inicial era promover en el ámbito universitario reflexiones sobre la necesidad de la orientación y la tutoría. El desarrollo de la investigación y el logro de los diferentes objetivos propuestos nos permitieron promover la reflexión sobre la tutoría; así como introducir en el contexto concreto, prácticas encaminadas a mejorar la atención personalizada que reciben los estudiantes.

Uno de nuestros primeros objetivos fue determinar qué posibilidades ofrecía la Universidad Cubana al ejercicio de la orientación y la tutoría. En este sentido hemos podido ver como de manera progresiva, en Cuba se han ido modificando las concepciones y políticas educativas, abriéndose un nuevo espacio educativo en el que la tutoría es vista como un instrumento capaz de facilitar un aprendizaje desarrollador.

Así por ejemplo, la concepción de calidad de los estudios universitarios se ha ido transformando, identificándose actualmente con la inclusión en las aulas universitarias de un número mayor de alumnos de diferentes edades y sectores sociales; con el incremento de la eficiencia de los servicios que las instituciones ofrecen, lo cual proporciona un mayor nivel de impacto y un logro cada vez más significativo de mejoras y transformaciones sociales. Esta nueva concepción de calidad abre, sin lugar a dudas, nuevos espacios para la puesta en práctica de intervenciones psicopedagógicas en el ámbito de la orientación educativa.

Aparejado a este renovador concepto de calidad se ha comenzado a hablar de términos como pleno acceso; permanencia y egreso, los cuales a su vez se relacionan, entre otros aspectos, con el perfeccionamiento de la labor educativa y político ideológica; lo que presupone la consolidación del papel del profesor guía de grupo, la identificación precisa de las diferencias individuales de los estudiantes y la priorización de la atención individualizada a esas diferencias; así como la incorporación a esta labor de la figura del tutor.

En vínculo con el contexto de la Batalla de Ideas y asociado a algunos de sus programas educativos, ha surgido otro nuevo concepto: “el estudio como empleo”, que introduce nuevas aristas en relación con el ingreso a las aulas universitarias, la ubicación laboral posterior y por qué no, a la orientación en todas sus dimensiones.

Transformaciones significativas han surgido además, sobre las ideas relativas a la organización académica; los contenidos incluidos en los currículos de los diferentes estudios; las formas de acceder al conocimiento; los estilos de aprendizaje y la flexibilidad de los planes de estudio.

Por otra parte, la universalización de la enseñanza ha impuesto nuevos retos al contexto universitario cubano relacionados, en lo fundamental, con la redefinición de saberes; la formación centrada en el autoaprendizaje, la autoeducación, la creatividad, flexibilidad y capacidad de adaptación a los cambios; el desarrollo de competencias que permitan resolver problemas profesionales y la formación integral centrada en la adquisición de valores.

Todos estos aspectos están configurando un escenario en el que cada vez se hacen más necesarias y oportunas las intervenciones psicopedagógicas en general, y relacionadas con la orientación y la tutoría, en particular.

Este cambio se puede observar también en los documentos que pautan el proceso de orientación y tutoría para los diferentes niveles educativos.

En Cuba la temática de la orientación y la tutoría es tratada dentro de las resoluciones que competen al trabajo docente, señalando de esta forma, el doble carácter que tiene la figura del profesor universitario: docente y tutor. Estos dos componentes, el científico y el orientador son tratados, a través de las normativas, de manera específica para cada una de las modalidades de estudio existentes en el país.

Así, resulta significativo destacar cómo en las resoluciones que competen a los cursos tradicionales del país; curso regular diurno, curso regular para trabajadores, educación a distancia; la concepción de la figura del tutor se identifica con el asesor a alumnos de alto

aprovechamiento académico ó en asesor de trabajos de culminación de estudios. Se conciben además, otras figuras como el profesor guía al cual se encarga la labor educativa. Sin embargo, en las normativas más recientes que competen a la continuidad de estudios de los Programas de la Revolución, el tutor aparece para hacer un acompañamiento directo y ofrecer un trato personalizado a los alumnos durante toda su estancia en la universidad que les permita lograr un tránsito eficiente por esta.

En este sentido, se nota una lógica y significativa evolución de la concepción de orientación y tutoría en las normativas vigentes; lo cual indica, en alguna medida, el grado de desarrollo y el nivel de prioridad que en el país están tomando estos aspectos.

La temática de la orientación y la tutoría está incluida además, en la documentación que forma parte de los planes de trabajo metodológico a nivel de centro y de cada una de sus facultades; pero su tratamiento desde allí es un tanto formal y se queda solo en la ejecución de actividades metodológicas a nivel de grupos y facultad las cuales no ofrecen alternativas prácticas, ni incitan a los profesores a introducir innovaciones educativas en este sentido.

Aparte de las resoluciones, se han escrito en Cuba otros documentos que también hacen referencia a la problemática de la orientación y la tutoría; pero resulta muy interesante observar como todos ellos se escriben en función de una sola modalidad de estudio (cursos de continuidad de estudio). Tal parece que los cursos regulares diurnos, tradicionales en todos los países del mundo y también en Cuba, han quedado relegados a un segundo plano en materia de orientación. Resulta significativo en este sentido cómo el modelo pedagógico de continuidad de estudios, que ha nacido más reciente en Cuba, ha surgido y alcanzado un desarrollo vertiginoso en este tema y en sus prácticas, con las insuficiencias, claro está, que aún se le pueden señalar. Sin embargo, en los cursos tradicionales no sucede igual.

En nuestra opinión, la problemática de la orientación y tutoría debe ser abordada de igual forma e intensidad en todas las modalidades de estudio que confluyan en el país; pues la atención personalizada al alumno, el respeto a sus diferencias individuales, la formación de valores y el logro de su desenvolvimiento adecuado durante su vida universitaria, es un imperativo del contexto universitario actual, con independencia de la forma de acceso a la universidad que el alumno haya logrado.

Dentro de estos documentos nos gustaría referirnos, especialmente, a dos: “La figura del tutor en las Sedes Universitarias Municipales”, el cual ha sido objeto de análisis en nuestra investigación y “La Nueva Universidad que queremos”, un documento que ha sido editado recientemente, razón por la cual no formó parte de los documentos comprendidos en nuestro estudio.

Con relación al primero: “La figura del tutor en las Sedes Universitarias Municipales”; si bien en el momento en que fue analizado aún no estaba institucionalizado en los CES del país, constituye un importante aporte para que los profesores, desde sus centros, puedan conducir la labor de orientación y tutoría que la educación superior demanda, además puede servir como herramienta metodológica válida para guiar el trabajo en este sentido.

En el segundo: “La Nueva Universidad que queremos”; además de que traza las pautas sobre los aspectos fundamentales en los que la educación superior cubana desea insistir, se pone énfasis en el enfoque integral, el cual presupone un proceso de transformación de los educandos y su evaluación sobre la base de una atención personalizada que contribuya a incrementar los niveles de calidad de todos los procesos sustantivos de la universidad.

A nuestro juicio, todos los conceptos e ideas manejados en ambos documentos son perfectamente pertinentes en las distintas modalidades de estudio existentes en el país, sólo resultaría interesante y necesario que estos fueran extendidos e impuestos al resto de los tipos de cursos; lo cual incidiría, en gran medida, en el perfeccionamiento de esta labor y por consiguiente, en el incremento de la calidad de nuestras universidades. Además de que permitiría una mayor generalización de las experiencias prácticas, previa adecuación a los contextos diferentes.

En efecto, con independencia de todo lo normado, las prácticas educativas en el ámbito de la orientación evidencian que este proceso, en Cuba, acontece de manera espontánea, sin que medie una adecuada planificación, sin que este sea regulado, ni evaluado a los profesores que tienen el encargo de llevarlo a cabo.

Por otra parte, las prácticas orientadoras en nuestros centros son poco habituales y cuando acontecen se dirigen fundamentalmente a la dimensión académica, lo cual simplifica considerablemente todo el trabajo que en el campo de la orientación podría desarrollarse.

Resulta significativo también que los planes de superación profesional del claustro no incluyan contenidos vinculados con la preparación en el ámbito de la orientación, lo cual incide directamente en la preparación de los profesores para enfrentar los procesos orientadores.

En consecuencia, el proceso de selección de tutores, la asignación de alumnos a estos, la distribución de recursos para soportar la orientación y la asignación de incentivos a los tutores, son elementos que dentro de la universidad cubana deben ser perfeccionados para lograr la pertinencia.

De todo lo anteriormente expresado se deduce la factibilidad del contexto universitario cubano para la práctica de la orientación, el que propició el diseño e implementación de un plan de acción tutorial que tuvo sus pilares fundamentales en el asesoramiento colaborativo y la investigación acción.

El asesoramiento psicopedagógico desarrollado de forma colaborativa, como estrategia para definir los términos de relación entre las partes participantes en un proceso de cambio, aporta beneficios considerables en los contextos en los cuales se aplica, en la medida en que facilita un alto grado de implicación y participación de los profesores en cada una de las decisiones que se toman y al mismo tiempo les concede un importante nivel de autonomía en sus prácticas.

Esta estrategia permite además, el logro de una interrelación peculiar entre asesor y asesorados, que los conduce a compartir responsabilidades en el análisis de necesidades, la formulación de los objetivos concretos, la definición de la estrategia más factible de intervención, el establecimiento de planes de acción para la consecución de los objetivos y la evaluación de estos. Es decir, desde el punto de vista práctico, ayuda a formular soluciones a problemas significativos que originan la demanda de intervención. El asesoramiento colaborativo posibilita el desarrollo de un programa de tutorías, a partir de

la convergencia de las concepciones del que asesora y de la praxis de los profesores tutores.

Las prácticas orientadoras deben ser llevadas a cabo por el colectivo de profesores del año; aunque un asesor externo, con una adecuada preparación psicopedagógica, puede colaborar en la planificación e implementación de propuestas que faciliten el acceso de los alumnos a la universidad, su tránsito por la misma y su futura inclusión en el mundo laboral, contribuyendo de esta forma con los profesores en la introducción de innovaciones en sus prácticas educativas, lo que los ayudará a establecer un seguimiento personalizado a sus estudiantes para que estos mejoren sus resultados integrales y con ello la institución perfeccione la calidad de sus servicios.

Tradicionalmente, en algunos CES del país han existido experiencias de departamentos, gabinetes y centros de estudios; que han asumido labores de orientación desarrolladas por psicólogos o psicopedagogos, pero estas, han sido muy específicas, surgidas por iniciativa de un grupo de investigadores especializados en la temática y concentradas, fundamentalmente, en la orientación enfocada a la clínica; aunque existen evidencias de intervenciones de orientación educativa.

En cambio, nuestra propuesta es llegar a institucionalizar en las universidades del país, la figura del asesor psicopedagógico, el que pudiera tener un papel protagónico, no solo en la ayuda para la implementación de propuestas de mejora en el ámbito de la orientación educativa; sino también en la solución de los problemas del proceso de enseñanza y aprendizaje, del desenvolvimiento de los equipos directivos y de profesores, así como la evaluación de la calidad de la institución universitaria, entre otros aspectos.

Por su parte, la investigación acción, como estrategia de intervención, conduce a un proceso continuo de reflexiones y acciones de los profesores con ayuda de la asesora, sobre la necesidad de introducir la tutoría en el contexto universitario y cómo esto facilita el cumplimiento de la estrategia educativa de la universidad lo cual, sin lugar a dudas, conduce a la mejora de sus prácticas y aumenta su sentido de pertenencia y responsabilidad profesional.

Por tanto, el programa diseñado e implementado tiene valor en sí mismo por el solo hecho de constituir una experiencia novedosa, que ha introducido una propuesta de cambio e innovación en el ámbito de la orientación y la tutoría, y que ha favorecido el desarrollo de nuestra institución y de su facultad de Contabilidad y Finanzas; así como de sus profesores y alumnos.

La evaluación de programas de orientación y tutoría constituye una parte fundamental de su proceso de implementación, pues permite valorar desde diferentes ópticas los aciertos y desaciertos de este e incidir en su perfeccionamiento.

La preparación para la ejecución de este proceso, por parte de sus implicados, debe ser un aspecto cuidadosamente tratado si se quiere que sus aportes constituyan pautas de actuación en circunstancias futuras.

El diseño e implementación de planes de acción tutorial contextualizados constituyen herramientas que soportan las prácticas de tutorías que deben generalizarse en las instituciones universitarias. Resulta esencialmente importante para el desarrollo eficiente de estos, el nivel de entrega que se sea capaz de propiciar la dirección de la institución y el asesor psicopedagógico en los actores claves de este programa; lo cual influirá decisivamente en los resultados que se logren con el proceso de orientación y tutoría.

Una vez presentadas las conclusiones fundamentales y antes de terminar de escribir este capítulo, nos gustaría hacer referencia a lo que ha significado, desde nuestro punto de vista, el proceso de realización de la tesis; así como comentar las que pudieran ser futuras líneas de investigación en este ámbito.

Consideramos que la realización de esta tesis nos ha permitido profundizar en nuestra concepción de la orientación educativa y la tutoría y lo que estas significan para el contexto universitario cubano actual. Además, la inclusión en el escenario de estudio desde el rol de asesora, nos permitió comprender mucho mejor la intervención acontecida; entenderla desde una nueva perspectiva y comenzar a interpretar nuestra realidad educativa de una manera más profunda y con aspiraciones transformadoras. Pero lo más importante a nuestro criterio no son solo las perspectivas, que desde nuestra óptica ha abierto esta tesis;

sino la posibilidad que nos dio de integrar a los profesores que colaboraron en el estudio y motivarlos para la reflexión sobre sus prácticas cotidianas y el deseo de crecimiento y desarrollo profesional y personal.

En esta investigación hemos partido de la experiencia desarrollada en el contexto específico de una universidad cubana, por considerar que este es representativo de lo que tiene lugar en el resto del país. Además, dentro de esta universidad, nos hemos concentrado en el escenario específico de una de sus facultades y, sin lugar a dudas, el trabajo ha tenido su valor; pero llegado este momento nos parece que sería interesante generalizar la experiencia a los diferentes años académicos de esta carrera en este escenario; lo cual permitiría darle una continuidad lógica y poder llegar a hablar, un vez graduados los alumnos, de una formación integral a lo largo de todos sus estudios universitarios. Este trabajo podría constituirse como una de las futuras líneas de investigación.

También creemos valioso extender la experiencia a otros estudios de la propia universidad; así como a otras universidades del país; lo cual posibilitaría, tanto desde el punto de vista teórico como práctico, comenzar a construir un marco referencial mucho más ajustado a nuestra realidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO TAPIA, J. (1995): Orientación Educativa. Teoría, evaluación e intervención. Madrid. Síntesis.

ALONSO, L.E. (1999): Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En DELGADO, J.M. y GUTIÉRREZ, J. (Coord.): Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Madrid. Síntesis

ÁLVAREZ DE ZAYAS, C. (2002). Pedagogía como ciencia. La Habana. Editorial Félix Varela.

ÁLVAREZ DE ZAYAS, C. M. (1999). La escuela en la vida. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. y BISQUERRA ALZINA, R. (Coords) (2001): " Manual de Orientación y tutoría". Editorial CISSPRAXIS.

ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. Y RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (2000). Cambios socio-educativos y orientación en el s. XXI: Nuevas estructuras, roles y funciones. Actas XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía.

ÁLVAREZ PÉREZ, P. (2002). La función tutorial en la universidad. Una apuesta para la mejora de la calidad de la enseñanza. Madrid. EOS.

ÁLVAREZ ROJO, V. (1994): Orientación educativa y acción orientadora. Madrid. EOS.

ÁLVAREZ ROJO, V. (2000) Propuestas del profesorado bien evaluado para potenciar el aprendizaje de los estudiantes. Sevilla. ICE de la Universidad de Sevilla.

ÁLVAREZ ROJO, V. y LÁZARO, Á. (Coords.) (2002). Calidad de las universidades y orientación universitaria. Málaga. Aljibe.

ALVAREZ ROJO, V.; GARCÍA, E.; GIL, J. ROMERO, S. (2000): Orientación en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad. En SALMERON, H., LÓPEZ POLOMO, V.L.: Orientación educativa en las universidades. Granada. Grupo editorial universitario.

ÁLVAREZ, I. (1999) Investigación cualitativa. Diseños humanísticos e interpretativos. Material de estudio. Universidad Central de las Villas. Cuba.

- ÁLVAREZ, M y BISQUERRA, R. (1997): Los modelos de Orientación e intervención psicopedagógica. En AIDIPE (Comp.): Actas del VIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa, Sevilla, Universidad de Sevilla.
- ALVAREZ, M y OTROS (1998): El modelo de programas. En R. BISQUERRA (Coord.) (1998) Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Barcelona. Praxis.
- ÁLVAREZ, M. y BISQUERRA, R. (1996) Modelos de intervención en orientación. En ÁLVAREZ, M. Y BISQUERRA, R (Coord.) Manual de orientación y tutoría. Barcelona. Praxis.
- ALVAREZ, V y HERNANDEZ, J (2000) El modelo de intervención por programas. Aportaciones para una revisión. Revista de Investigación Educativa. Volum 16 nº 2 pp. 79-123.
- ÁLVAREZ, V. (1994). La intervención por programas: ¿una simple innovación tecnológica? Revista Investigación Educativa, 23, 557-564.
- ÁLVAREZ, V. (1997). Tengo que decidirme. Sevilla: Alfar.
- ALVIRA, F. (1996). Metodología de la evaluación de programas. Madrid: CIS.
- ALVIRA, F. Y OTROS (1986). El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación. Madrid: Alianza.
- ANGUERA, M.T. (1990): Programas de intervención. ¿Hasta que punto es factible la evaluación? Revista de Investigación Educativa, nº 16 pp. 77-93.
- APODACA, P. y LOBATO, C. (1997): Calidad en la universidad: orientación y evaluación. Barcelona Laertes.
- ARNAIZ, P. y RIART, J. (1999): La tutoría: de la reflexión a la práctica. Barcelona. EUB
- ASENSIO, C. (1999): Orientación educativa en la encrucijada: ¿Servicios o Programas?, www.cnice.mecd.es/
- AUBREY, R.F. (1982): "A house divided. Guidance and Counseling in 20th Century in America", Personnel and Guidance Journal, 61, pp. 198-204.
- AYALA AGUIRRE G. F. (1999). La función del profesor como asesor. México. Trillas.
- BAÑA, M. (2000) La intervención psicopedagógica. La Coruña. Universidade da Coruña.

- BARTOLOMÉ, M. (1990): Evaluación y optimización de los diseños de intervención. *Revista de Investigación Educativa*, Volum 8, nº 16 pp. 39-59
- BARTOLOMÉ, M. (1994): La investigación cooperativa. En GARCÍA HOZ Problemas y métodos de investigación en educación. Madrid. Rialp
- BECERRA ALONSO, M. J. y THAUREAUX, A (2002). Habilidades básicas del aprendizaje en la Educación Superior. Compendio de materiales. ISP. José Antonio Echeverría.
- BENEDITO, V. (2000): La organización de la docencia universitaria. Comunicación presentada al 1er Congreso Internacional: Docencia Universitaria e Innovación. Barcelona 26,27 y 28 de junio de 2000.
- BISQUERRA ALZINA, R. (1996): Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica. Madrid. Narcea.
- BISQUERRA, R y ÁLVAREZ, V. (1996). Modelos de intervención en orientación. En: M. ÁLVAREZ Y R. BISQUERRA (Coord) Manual de orientación y tutoría. Barcelona: Praxis.
- BISQUERRA ALZINA, R. (1992): Proyecto docente e investigador. Universidad de Barcelona.
- BISQUERRA, R. (1992): Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo. Barcelona. Boixareu.
- BLANCHARD, M. y MUZÁS, D. (1997): Plan de acción tutorial en la ESO. Madrid. Narcea.
- BLANCO PÉREZ, A. (2001). Introducción a la Sociología de la Educación. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- BOLÍVAR, A. (1999): Cómo mejorar los centros educativos. Madrid. Síntesis Educación.
- BORDERS, L.D. y DRURY, S.M. (1992). Comprehensive school counseling programs: A review for policymakers and practitioners. *Journal of Counseling and Development*, 70, 4, 487-498.
- BRICALL, J.M. y OTROS (2000) Informe Universidad 2000. Documento elaborado por encargo de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas.

- CAMPA, G. y OROSA, F. (Coord) (2002). Introducción a la Psicología. La Habana. Editorial Félix Varela.
- CAPELLERAS, J. LL. (2001) Factores condicionantes de la calidad de la enseñanza universitaria: un análisis empírico. Tesis doctoral no publicada.
- CAPLE, R.B. (1996): The learning debate: a historical perspective. *Journal of college student development*, 37 , 193-202
- CARBONELL, J. (2001) La aventura de innovar. Madrid. Morata.
- CARRETERO M^a R. (2002) L'assessorament psicopedagògic a la universitat: estudi interpretatiu sobre les possibilitats que obre aquest context a l'assessorament psicopedagògic i sobre la construcció del rol d'assessor . Tesis doctoral no publicada
- CARRETERO, M^a R. i PÉREZ, M^a LL: (2003):La promoción de estudiantes estratégicos a través del proceso de evaluación que proponen los profesores universitarios. A MONEREO, C. Y POZO J.I. (ed.) La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía.
- CARRETERO, M^a R. i PÉREZ, M^a LL: (2005): El asesoramiento psicopedagógico en la universidad. A MONEREO, C. y POZO, J.I. (Coord.) La práctica del asesoramiento educativo a examen. Ed. Graó. ISBN 84-7827-403-0
- CARRETERO, R.; PUJOLÀS, P.; SERRA, J. (2002): Un altre assessorament per a l'escola. L'assessorament psicopedagògic des d'una perspectiva comunitària. Barcelona. La Galera.
- CASANOVAS, S. (2002) Calidoscopio de las relaciones. Ámbitos. Revista de psicopedagogía N^o 4
- CASTELLANO MORENO, F. (1995): La orientación educativa en la universidad de Granada. Universidad de Granada.
- CASTELLANOS, D Y OTROS (2002). Aprender y enseñar en la escuela. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- CHAUPART, J. (2000). El tutor, el estudiante y su nuevo rol. UIS y IED. En: Desarrollo de ambientes de aprendizaje en la educación a distancia. UDG.
- COBEN, S.S. y THOMAS,C.C. (1997): Meeting the challenge of consultation and collaboration: developing interactive teams. *Journal of Learning Disabilities*, 30 427-432

- COLÁS, P. y REBOLLO, M.A. (1993). Evaluación de programas. Una guía práctica. Sevilla: Kronos; 1993.
- COLL, C. (2001): El curriculum universitario para el siglo XXI: un espacio para la innovación y la investigación educativa. En MONEREO, C. i POZO, J.I. : La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía. Madrid. Síntesis (en prensa)
- COLLAZO, B. y PUENTES, M. (1992). La orientación en la actividad pedagógica ¿el maestro, un orientador? La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- CORDERO, G. (2002) El asesor en la escuela: una mirada interpretativa a la construcción de su rol como formador del profesorado. En IMBERNÓN, F. (Coord.): La Investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Barcelona. Ed. Graó.
- COROMINAS, E. y ISUS, S. (1997) Transiciones y orientación. Revista de Investigación Educativa. Volum. 16 nº 2 pp. 155-170
- CORTAZAR, J.M. (2002) Tendencias y tensiones del subsistema de Educación Superior en América Latina. Revista cubana de Educación Superior .No 2
- CRESALC/UNESCO. Conferencia introductoria. La Habana. 1996
- CRUZ, J.M. (1997). Evaluación de programas de educación para la carrera. Sevilla: Kronos.
- D'ANGELO, O. (2004). Proyecto de Vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas. En: Publicaciones Virtuales. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO.
- DE ARMAS RAMÍREZ, N. (2002). Caracterización y diseño de los resultados científicos como aporte de la investigación educativa. Curso 54. Pedagogía 2003. Editorial Palacio de las Convenciones.
- DE LA CRUZ, M. y POZO, I. (2000) Concepciones sobre el currículum universitario: ¿centrado en los contenidos o centrado en los alumnos? Comunicación presentada a la Jornada sobre Estrategias de enseñanza y aprendizaje en la universidad: enseñar para la autonomía en la universidad del siglo XXI. Cerdanyola, 31 de mayo a 2 de junio de 2000.
- DE LA ORDEN, A. (1990): Evaluación de los efectos de los programas de intervención. Revista de Investigación Educativa, nº 16 pp. 61-76

- DE MIGUEL, J.; CAÏS, J. y VAQUERA, E. (2001). Excelencia. Calidad de las universidades españolas. Madrid: CIS.
- DE MIGUEL, M. (1999). La evaluación de programas: entre el conocimiento y el compromiso. *Revista de Investigación Educativa*, 17 (2), 345-348.
- DEL PINO, J. L. (2003). Motivación y orientación profesional en el ámbito educativo. Artículo inédito.
- DEL PINO, J.L. (1994) La Orientación en el ámbito escolar; un debate contemporáneo. Artículo no publicado.
- DOMINGO SEGOVIA, J. (Coord.) (2001): Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución. Barcelona. Octaedro
- DRAPELA, N.J. (1983): *The Counselor as Consultant and Supervisor*, Springfield II, Charles C. Thomas.
- ECHEVARRÍA SAMANES, B. (1993): *Formación Profesional*. Barcelona. PPU.
- ECHEVARRIA, B (1997): Los servicios universitarios de orientación. En APODACA y LOBATO (Coord.) *Calidad en la Universidad: orientación y evaluación*. Barcelona. Laertes.
- ELLIOT, J. (2000): *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid. Morata.
- EQUIPO CCUC (2001) El cambio de cultura en las universidades del siglo XXI. *Educación*, 28; 147-162.
- ERICKSON, F. (1989): *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza*. En WITTRICK, M.C.: *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona. Paidós/MEC
- ESCUADERO, J.M. (1987): La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*. Núm. 3 pp. 5-40
- ESCUADERO, J.M. (1999) La formación permanente del profesorado universitario: cultura, política y procesos. *Rvta Interuniversitaria de Formación del Profesorado* nº 34, Enero/Abril, 199 pp. 133-157

- ESCUADERO, J.M. (2001): La mejora de la educación como marco de referencia para el asesoramiento pedagógico. En DOMINGO SEGOVIA, J. (Coord.): Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución. Barcelona. Octaedro
- FARIÑAS, G. (2001) Psicología Educativa. Selección de lecturas. La Habana. Editorial Félix Varela.
- FEDORA (1991) Répertoire des services d'Orientation Universitaire de la C.E.. Bruxelles. De Boeck Université.
- FIELDEN, J. (2001). Higher Education Staff Development: Continuing Misión. En Thematic Debate of the Follow-up to the World Conference on Higher Education, UNESCO, www.unesco.org
- FUENTES, H. (1999). El proceso de investigación científica desde un enfoque Holístico Configuracional. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.
- FUENTES, H., ALVAREZ, I. (2001). Una formación por la contemporaneidad: el modelo holístico configuracional de la Didáctica de la Educación Superior. Revista Educación. Universidad de Cienfuegos.
- GAIRÍN, J. (2000): El profesor universitario en el siglo XXI. Comunicació presentada a les Jornades sobre Estratègies de ensenyanza y aprendizaje en la universidad: enseñar para la utonomía en la universidad del siglo XXI. Cerdanyola, 31 de maig a 2 de juny de 2000.
- GALLEGO MATAS, S. (2000): Tutoría en la universidad: Una aproximación teórica. Actas del primer congreso internacional: "Docencia universitaria e innovación". Barcelona, junio del 2000.
- GARCÍA BATISTA, G. y OTROS (2002). Compendio de Pedagogía. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- GARCÍA, G. (Coords) (2002). Compendio de pedagogía. La Habana. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- GARDUÑO ESTRADA, L. (1999) Hacia un modelo de evaluación de la calidad de las instituciones de educación superior. En Revista Iberoamericana de Educación, No 21, Septiembre – Diciembre.
- GARRIDO, J.L. (1999): El profesor del siglo XXI. En Bordon, 51 – 4 pp.453-447

- GELI, A.M. (2000): La orientación educativa en las universidades. En SALMERON, H., LÓPEZ POLOMO, V.L. (2000) Orientación educativa en las universidades. Granada. Grupo editorial universitario.
- GELPI, E. (1987). Técnicas de evaluación y seguimiento de programas de formación profesional. Madrid: Largo Caballero.
- GLIKMAN, C.D, GORDON, S.P. y ROSS-GORDON, J.M. (1995): Supervision of instruction. A developmental approach (e^a ed.) Boston: Allyn and Bacon.
- GOLDMAN, L. (1992). Qualitative Assessment: An Approach for Counselors. Journal of Counseling and Development, 70 (5), 616-621.
- GÓMEZ FAJARDO, Y.; LÓPEZ LÓPEZ, T. y SERRANO MARTÍNEZ, M. (1996): El proyecto de acción tutorial como herramienta de formación integral. En MONEREO, C. i SOLÉ, I. (Coord.) (1996) Asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista. Madrid. Alianza editorial.
- GONZÁLEZ MAURA. V (2002). Orientación educativa-vocacional: una propuesta metodológica para la elección y desarrollo profesional responsable. (Material del curso ofrecido en el Congreso Internacional de Universidades. Universidad 2002. Febrero. La Habana.
- GONZÁLEZ, M.V. (1999). Orientación Educativa-Vocacional una propuesta metodológica para le elección y desarrollo profesional responsable (Trabajo de Investigación) CEPES
- GONZÁLEZ, V. (1998). La orientación profesional en la educación superior. En Revista Cubana de la Educación Superior. La Habana, No 3.
- GORDILLO, M.V. (1996). Orientación y comunidad, la responsabilidad social de la orientación. Madrid. Alianza.
- GUARDIA OLMOS, J. (2000) La gestión de las acciones de orientación universitaria: una cuestión de estructura. En SALMERON, H., LÓPEZ POLOMO, V.L. (2000) Orientación educativa en las universidades. Granada. Grupo editorial universitario.
- GUBA, E.G. y LINCOLN, Y.S. (1981) Effective evaluation. San Francisco. Jossey-Bass.

GUERRA RUBIO, L.M. (1998): Estrategia para la selección de los estudiantes a la carrera de Arquitectura, UCLV, Santa Clara. Tesis para la obtención del grado científico de doctor.

GUTIÉRREZ, E. (1999) Estrategia para la dirección de una organización universitaria de nuevo tipo en la red de universidades cubanas. Tesis en opción al grado científico de doctor.

GYSBERS, N. y HENDERSON, P. (1988). Developing and managing your school guidance program. Alexandria: American Association for Counseling and Development.

HAMMOND, L. (2000) Teacher quality and student achievement. Review of state policy evidence. (<http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1>)

HERNANDEZ DE LA TORRE, M.E. y DOMINGUEZ, D. (1998) La nueva acción tutorial en la enseñanza universitaria. Revista de enseñanza universitaria; 13; 79-88.

HERNÁNDEZ LEÓN, R. A. y CUELLO GONZÁLEZ, S. (2001) El Paradigma Cualitativo. Santa Clara. Editora Feijoo

HERNANDEZ, F. (2001) Que todos encuentren su lugar para aprender. Cuadernos de Pedagogía, 302 pp. 55-66

HERNÁNDEZ, J. (1996): Orientación por programas: un caso práctico. Revista de innovación educativa, 23. 570-576

HERNÁNDEZ, P. y CLARES, P (1994). Crecimiento personal y educación en valores sociales: evaluación de programas PIECAP. Revista de Psicología General y Aplicada, 47 (3), 339-347.

HERRERA RODRÍGUEZ, J. I (2005). La preparación del profesor tutor para el proceso de orientación educativa. Comunicación presentada en el Taller organizado por la UNESCO sobre las experiencias de la universalización en Cuba. Ciudad de la Habana, Octubre 2005.

HERRERA RODRÍGUEZ, J. I. (2004). El profesor tutor y su labor de orientación preventiva en el proceso docente educativo. Comunicación presentada en evento Internacional UNICA Mayo, 2004. Ciego de Ávila, Cuba.

HERRERA, J. I. (2004). El tutor y las estructuras académicas en el modelo de universalización cubano. Artículo inédito.

- HORRUITINER, P. (1993): Los fundamentos del diseño curricular en la Educación Superior Cubana. Editorial Pueblo y Educación.
- HORRUITINER, P. (2006) La universidad cubana: el modelo de formación. La Habana. Editorial. Félix Varela.
- HUBERMAN, A.M. y MILES, M.B. (1991): *Qualitative Data Analysis: A Soucebook of New Methods*. London. Sage Publications Beverly Hills.
- I FORUM IBEROAMERICANO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA (2004)
- IBARRA MARTÍN, F. (2001). Metodología de la investigación Social. La Habana. Editorial Félix Varela.
- IMBERNÓN, F. (Coord.) (2002): La Investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Barcelona. Ed. Graó.
- ISUS BARADO, S. (1995) Orientación Universitaria: de la enseñanza secundaria a la universidad. Ediciones de la Universitat de Lleida.
- ITURBE, M. y DEL CARMEN, L. (1990): El departamento de Orientación en un Centro escolar. Madrid. Narcea. 5ta Ed.
- JIMÉNEZ, B. (1999). Evaluación de programas, centros y profesores. Madrid. Síntesis.
- JIMÉNEZ, R.A. y PORRAS, R. (1997). Modelos de acción psicopedagógica. Entre el deseo y la realidad. Archiona: Aljibe.
- KAUFMAN, R. y OTROS (1993). *Need assessment: a user guide*. Englewood Cliffs: Educational Technology.
- KETTNER, P.M y OTROS (1990). *Designing and managing programs. An effectiveness-Based approach*. Newbury Park: Sage.
- KNIGHT, P.T. y TROWLER, P.R. (2000) Department-Level Cultures and the Improvement of Learning and Teaching. *Studies in Higher Education*, 25; 69-83.
- KOHLBERG, L. y MEYER, R. (1972): "Development as the aim of education", *Harvard Educational Review*, 42, pp. 449-496.
- LÁZARO MARTÍNEZ, A. (1978): El equipo orientador. Bordón.
- LÁZARO MARTINEZ, A. (1993): Evaluación del Currículum Escolar, Evaluación de la Orientación. Universidad Complutense. Madrid.

- LAZARO, A y OTROS. (1993). Evaluación de proyectos de orientación y formación profesional. (SEPIR). Madrid: Inerso (Inédito).
- LÁZARO, A. (1997) La acción tutorial de la función docente universitaria. En APODACA, P. Y LOBATO, C.: Calidad en la universidad: orientación y evaluación. Barcelona Laertes.
- LÁZARO, Á. (2002). La acción tutorial de la función docente universitaria. En ÁLVAREZ ROJO Y LÁZARO, Á (Coords) Calidad de las universidades y orientación universitaria. Málaga. Aljibe.
- LÁZARO, A. y ASENSI, J. (1987): Manual de orientación escolar y tutoría. Madrid. Narcea.
- LEAL, J. (2002): La mirada del otro: la relación asesor-asesorados. Àmbits de psicopedagogía. 5 pp.22-24
- LIPPITT, R. (1959): “Dimensions of the consultant’s job”, Journal of Social Issues, 15, pp. 5-13.
- LÓPEZ HURTADO, J. (2000). Fundamentos de la Educación. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- LÓPEZ SEGRERA, F. (2002) La conferencia mundial de educación superior: impacto en los sistemas nacionales de América Latina y el Caribe. Revista cubana de Educación Superior No 2.
- LÓPEZ, E. y OLIVEROS, L. (1999) La tutoría y la orientación en la universidad. Revista española de orientación y psicopedagogía. 10 (83-97)
- LÓPEZ, F. (2000) Educación para todos: Educación Superior desafíos y alternativas. Revista Cubana de Educación Superior. Vol XX. Número 2. p.3
- LUCARELLI, E. (2000) El asesor psicopedagógico en la universidad. Barcelona. Paidós.
- LUCARELLI, E. (Comp.) (2000) El asesor pedagógico en la universidad. Barcelona: Paidós.
- MARCELO, C. (2001) El proyecto docente: una ocasión para aprender. En García-Valcárcel, A. Didáctica Universitaria. Madrid: La Muralla.

- MARCELO, C. et al. (1994): La innovación como formación. En A. MEDINA i L.M. VILLAR: Evaluación de programas educativos, centros y profesores. Madrid. Universitas.
- MARCHESI, A. (2001): Cambios sociales y cambios educativos en Latinoamérica. Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, PROMEDELAC, UNESCO.
- MARCHESI, A. y MARTÍN, E. (1998) Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Madrid. Psicología y educación. Alianza Editorial.
- MARTÍN- VARÉS, L.; GARCÍA, M.; DE MIGUEL, C.; MACÍAS, A. (2003). Innovación en la orientación universitaria. Una experiencia: Red de estudiantes mentores en la universidad complutense (REMUC). Contextos Educativos, 6-7, 331-354.
- MARTÍN, E. (1999) Estrategias de aprendizaje y asesoramiento psicopedagógico. En POZO, J. I. y MONEREO, C. El aprendizaje estratégico. Madrid. Aula XXI Santillana
- MARTÍN, E. (1999): La intervención psicopedagógica en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Cultura: la historia de un difícil pero imprescindible factor de calidad. Infancia y aprendizaje, 87, 27-46
- MASIP, M. y QUINQUER, D. (1996) El asesoramiento psicopedagógico a un proyecto de tutoría compartida. En MONEREO, C. i SOLÉ, I. (Coord.) Asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista. Madrid. Alianza editorial. (223-235)
- MATOS, E. (2004) Aproximaciones metodológicas a la construcción de un texto científico. CEES "Manuel F. Gran", Universidad de Oriente, Artículo no publicado.
- MC.EWAN, H y EGAN, K (comps)(1998): La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Madrid. Amorroutu Editores.
- MEDINA, A. Y ANGULO, L. M. (Coord) (1994). Evaluación de programas, centros y profesores. Madrid: Universitas.
- MENCHETTI, B. Y FLYNN, C.C. (1993). Empleo con apoyo: nuevas direcciones para la evaluación profesional. Siglo Cero, Jul- Agst., 148, 25 (3), 5-19.
- MENÉNDEZ PÉREZ, C. (1998). Cómo puedo ser mejor profesor guía. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- MES. (2003) Documento base para la elaboración de los planes de estudio "D"

- MONEREO, C. (2001): Orientación e intervención psicopedagógica en la enseñanza universitaria. Barcelona. Publicaciones de la Universidad Abierta de Cataluña.
- MONEREO, C. y POZO, J.I. (2003): La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía. Madrid. Síntesis (en prensa)
- MONEREO, C. y SOLÉ, I. (Coord.) (1996) Asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista. Madrid. Alianza editorial.
- MONTANÉ, J y MARTÍNEZ, M. (1994): La orientación escolar en la Educación Secundaria. Una nueva perspectiva desde la educación para la carrera profesional. Barcelona. PPU.
- MORENO, F. y OTROS (1996). Diseño y evaluación de programas. En: ÁLVAREZ Y R. BISQUERRA (Coord) Manual de orientación y tutoría. Barcelona: Praxis.
- MORRILL, W.H. (1980): "Program development", en G.R. Delworth: Student Services: a Handbook for the Profession, San Francisco, Jossey Bass.
- MORRILL, W.H. ; OETTING, E.R. y HURST, J.C. (1974): "Dimensions of Counselor Functioning", Personnel and Guidance Journal, 52, pp. 354-359.
- MORRILL, W.H. y OTROS. (1974): Dimensions of intervention for student development, New York, John Wiley.
- MOSQUEDA, A.; RODRÍGUEZ, M.; YANEZ, L. (2003). La Orientación educativa en un mundo cambiante. En Memoria, AMPO 2003. Puebla.
- MUÑOZ-REPISO, M.; MURILLO, J.; BARRIO, R.; BRIOSE, M. J.; HERNÁNDEZ, L.; PÉREZ-ALBO, J. (2001): Aportaciones de las teorías de la organización al nuevo movimiento teórico-práctico de Mejora de la Eficacia Escolar. Revista Española de Pedagogía. Nº 218. Enero-Abril, 2001.
- MURILLO ESTEPA, P. (1997): El asesoramiento al profesorado en tutoría y orientación. En C. MARCELO Y J. LÓPEZ (Coords.): Asesoramiento curricular y organizativo en educación. Barcelona, Ariel.
- NERECI, I.G. (1976): Introducción a la Orientación escolar, Buenos Aires, Kapelusz.
- NIETO, J.M. (2001): Modelos de asesoramiento a organizaciones. En DOMINGO SEGOVIA, J. (Coord.) Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución. Barcelona. Octaedro

- OLDROYD, D Y HALL, V. (1991): *Managing staff development*. London: Chapman.
- OTERO, I. (1997) *Modelo de Orientación Profesional Pedagógica: Una vía para elevar la motivación profesional en estudiantes del ISP Félix Valera*. Tesis de Maestría. Cuba
- PAKMAN, M. (1999): *Investigación e intervención en grupos familiares una perspectiva constructivista*. En DELGADO, J.M. y GUTIÉRREZ, J. (Coord.): *Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid. Síntesis.
- PARSONS, F. (1909): *Choosing a vocation*, Boston, Houghton Mifflin.
- PÉREZ BOULLOSA, A. (1998): *El acceso de los estudiantes a la Universidad*. AIDIPE. Estudios de investigación educativa en intervención psicopedagógica. Valencia. AIDIPE.
- PÉREZ CABANÍ, M. (1999). *Cómo y porqué enseñar y aprender estrategias de aprendizaje en la educación universitaria*. Memorias de la IV Conferencia Internacional de Ciencias de la Educación. Camagüey: CGI/ CD ROM
- PÉREZ CABANÍ, M.LL. y CARRETERO, M.R. (2000): *Integrar la evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje para promocionar estudiantes universitarios estratégicos*. En MONEREO, C. i POZO, J.I.: *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid. Síntesis (en prensa)
- PÉREZ FERRA, M. (2000): *Conocer el currículum para asesorar en centros*. Archidona (Málaga) Aljibe.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (2000): *El conocimiento profesional del docente en la sociedad de la información*. Actas del I Simposi sobre la formació inicial dels professionals de l'educació. Universitat de Girona.
- PÉREZ JUSTE, R. (2000): *La evaluación de programas educativos: Conceptos básicos, planteamientos generales y problemática*. Revista de Investigación Educativa, Volum 18, No2.
- PÉREZ, G. (2002). *Metodología de la investigación educativa*. Primera y segunda parte. Segunda reimpression. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- PÉREZ, J. M (1883) *Obras Completas*, tomo 14. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- PIÑÓN GONZÁLEZ, J. (2001) *El papel del tutor en la microuniversidad*. Curso Pre-congreso Pedagogía 2001, La Habana.

- PIÑÓN, J. y DEL TORO, A. (2005). Tutor y proceso tutorial en la formación continua del recién graduado. En MARTÍNEZ LLANTADA, M. (coord.). Nuevos caminos en la formación de profesionales de la educación. UNESCO, pp 141-149.
- PLA, M. (1999) El rigor en la investigación cualitativa. Rev. Atención Primaria. Vol. 24 núm. 5. Septiembre.
- PORTA, J. y LLADONOSA, M. (Coords.) (1998): La universidad en el cambio de siglo. Madrid. Editorial Síntesis
- PORTELA, A. (2001): Asesoramiento a un proceso de desarrollo institucional. Claves comprensivas y propuestas de acción. En DOMINGO SEGOVIA, J. (Coord.): Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución. Barcelona. Octaedro
- POZUELOS, J. (2001) Asesorar desde la colaboración. Cuadernos de Pedagogía, 302. Pp.50-54
- RAMÍREZ CRUZ, M. (2005). Estrategia de intervención psicoeducativa para orientar la construcción de los proyectos de vida en los estudiantes en condiciones de universalización. Tesis de maestría. Centro Universitario José Martí Pérez, Sancti Spíritus.
- REPETTO, E. (1984): Orientación escolar, personal y profesional, T. I. Madrid. UNED/MEC.
- REPETTO, E. (1987). Evaluación de programas de Orientación. En ÁLVAREZ, V. (Ed.). Metodología de la Orientación Educativa. Sevilla Alfar.
- REPETTO, E. (2000) La orientación educativa: Situación actual de la teoría y la práctica de la Orientación para el desarrollo de la carrera. En MEDINA RUIZ A.J: Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica. Jaén. Universidad de Jaén.
- REPETTO, E., RUS, V. Y PUIG, J. (1994): Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Madrid. UNED
- RIART VENDRELL, J. (1996): Funciones generales y básicas de la Orientación. En M. ALVAREZ Y R. BISQUERRA (Coords.): Manual de Orientación y tutoría. Barcelona, Praxis.

- RIERA, J.; GINÉ, C. y CASTELLÓ, M. (2000): Seminarios en la universidad. Un espacio para la reflexión sobre el aprendizaje. Actas de las Jornadas sobre Estrategias de aprendizaje en la universidad. Miraterra.
- RINCÓN IGETA, B. (2000). Tutorías Personalizadas en la Universidad. Cuenca. Ediciones Universidad Castilla-La Mancha.
- RODRIGO, M.J. (1998): Hacia una cultura del cambio escolar. Investigación en la escuela. 32 p.p. 27-36
- RODRIGO, M.J., CAPOTE, C., VERMAES, I (2000) Aprender en la vida cotidiana. Madrid. Aprendizaje Visor
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S.(Coords.) (2004): Manual de tutoría universitaria. Barcelona. Octaedro.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (2003). Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario. Revista de Educación, 331, 67-99.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S (2002). La innovación y mejora en la enseñanza universitaria. En ÁLVAREZ, V. Y LÁZARO, Á. (eds) Calidad de las Universidades y Orientación universitaria. Málaga. Aljibe.
- RODRIGUEZ ESPINAR, S. (1998) La función orientadora: claves para la acción. Revista de investigación educativa. v.16, nº 2, 5-23
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1997): Orientación universitaria y evaluación de la calidad. En APODACA, P. Y LOBATO, C.: Calidad en la universidad: orientación y evaluación. Barcelona Laertes.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. Et al. (1993): Teoría y práctica de la orientación educativa. Barcelona, PPU
- RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (2002) Hacia una nueva orientación universitaria. Ediciones de la universidad de Barcelona
- RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (1995): Educación para la carrera y diseño curricular. Barcelona. Ediciones en 1995 y 1996.
- RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (1994): Orientación e intervención psicopedagógica. Barcelona. Ediciones 1995 y 1996.

- RODRIGUEZ ROMERO, M.M. (2001) Tres escenarios en una época de cambio. Cuadernos de Pedagogía. 302 pp.46-49
- RODRIGUEZ ROMERO, M.M. (1997): La confluencia del asesoramiento y la orientación como prácticas de apoyo. *Conceptos de Educación*, 2; pp. 75-92.
- RODRÍGUEZ, G., GIL, J. y GARCÍA, E. (1996) Metodología de la investigación cualitativa. Málaga. Aljibe.
- RODRÍGUEZ, S. (1992). Orientación y reforma: el reto de la intervención por programas. *Curriculum*, 5, 27-47.
- SALMERON, H., LÓPEZ POLOMO, V.L. (2000) Orientación educativa en las universidades. Granada. Grupo editorial universitario.
- SALOMON, G. (2002): La educación superior frente a los desafíos de la era de la información. *Boletín de la RED-U vol.2 nº 2* (pp. 5-12)
- SÁNCHEZ GARCÍA, M. F. (2001): “La orientación universitaria y las circunstancias de elección de los estudios”. *Revista de Investigación Educativa*, Vol 19, No 1.
- SÁNCHEZ, E. (2000) El asesoramiento psicopedagógico: un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores. En *Infancia y aprendizaje* 91 pp.55-77
- SÁNCHEZ, E. (2001): Ayudando a ayudar: el reto de la investigación educativa. *Cultura y educación*. Vol. 13 pp.249-265
- SÁNCHEZ, S.; PAJUELO, C.; VICENTE, F.; I SOSA, D. (2000): Propuesta de implantación de un departamento de orientación en la universidad de Extremadura. En SALMERON, H., LÓPEZ POLOMO, V.L. *Orientación educativa en las universidades*. Granada. Grupo editorial universitario.
- SANCHEZ-CANDAMIO, M. y CARRETERO, R. (1999) “Una dimensión comunitaria para el asesoramiento psicopedagógico”. Comunicació presentada en el III Congrés internacional de psicologia i educació. Santiago de Compostela. 8, 9, 10 i 11 de setembre.
- SANCHO, J.M.; HERNANDEZ, F.; CARBONELL, J.; TORT, T.; SINÓ, N.; SÁNCHEZ-CORTES, E. (1998) *Aprendiendo de las innovaciones en los centros*. Barcelona. Octaedro.
- SANTANA VEGA, L. y SANTANA BONILLA, P. (1998): El Modelo de consulta/asesoramiento en orientación. En *Revista de Investigación Educativa*. v. 16 n. 2

- SANTANA, L. y GONZALEZ, A.I. (1997): La orientación del alumnado en el primer ciclo de la educación secundaria obligatoria: las luces y las sombras de una experiencia de trabajo colaborativo. En ALVAREZ, M. i BISQUERRA, R. Manual de orientación y tutorías. Barcelona. Práxis.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1993) Hacer visible lo cotidiano. Madrid. AKAL Ediciones
- SANTOS GUERRA, M.A. (2000) La escuela que aprende. Madrid. Morata.
- SANTOS, F.; HEITOR, M.; CARAÇA, J. (1998) Organisational challenges for the university Higher Education Management, 10 (3), pp. 87-107
- SANZ, R. (1996). Evaluación de programas de orientación educativa. Madrid: Pirámide.
- SCHENSUL, J. Y SCHENSUL, L. (1992). Collaborative research: Methods of inquiry for social change. En M:D: LECOMPTE, W:L: y J: PREISSLE (eds.). The Handbook of Qualitative Research in Education. San Diego Ca.: Academic Press Inc.
- SCHÖN, D.A. (1998): El profesional reflexivo. Madrid. Paidós
- SIERRA, R. A. (2002). Modelación y estrategia: algunas consideraciones desde una perspectiva pedagógica. En: Compendio de Pedagogía. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- SOBRADO, L. y OCAMPO, C. (1998). Evaluación psicopedagógica y orientación educativa. Barcelona: Estel.
- SOLÉ, I. (2001): De la investigación a la intervención. Cultura y educación. Revista de teoría, investigación y práctica. 13 pp. 267-274
- SOLÉ, I. (1998): Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Barcelona. Horsori.
- SOLÉ, I., COLOMINA, R. (1997): Intervención psicopedagógica en el contexto escolar. En ESCORIZA NIETO, J.; GONZÁLEZ CABANACH, R.; BARCA LOZANO, A.; GONZÁLEZ PIENDA, J.A.: Psicología de la Instrucción. Psicopedagogías específicas: áreas curriculares y procesos de intervención. Vol. 5. Barcelona. EUB
- SOLÉ, I., COLOMINA, R. (1999): Intervención psicopedagógica: una -¿o más de una?- realidad compleja. Infancia y Aprendizaje, 87, 8-26

- SUBIRATS, J. (2002): Té importància el factor proximitat en la qualitat de l'educació? Algunes reflexions. En Àmbits de Psicopedagogia, 5 pp.19-21
- TAYLOR, S., y BDGAN, R. (1986): Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires. Paidós
- TEJADA, J. (1998): Los agentes de la innovación en los centros educativos (profesores, directivos y asesores) Málaga. Aljibe.
- TEJEDOR, F. (1990). Perspectiva metodológica del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo. Revista de Investigación Educativa, Volum 8, nº 16 pp. 15-38
- TEJEDOR, F. (2000): El diseño y los diseños en la evaluación de programas. Revista de Investigación Educativa, Volum 18, No2.
- TORRES GONZÁLEZ (1998): "Asesoramiento, apoyo y mejora en el proceso de atención a la diversidad. Actas de las I Jornadas interdepartamentales sobre la intervención en psicopedagogía. Granada, Febrero-1999.
- TROIANO, H. (2000) Estrategias para el cambio de las prácticas docentes en la universidad. Educar, 27; 137-149.
- VALDESPRIETO ROCHE, M. Y OTROS (2003) El profesor tutor y su papel en el proceso de Universalización en los Institutos Superiores Pedagógicos. Artículo no publicado.
- VALLES, M.S. (1999): Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión Metodológica y práctica. Madrid. Síntesis pp. 430
- VAN DER VLEUTEN, C.P.M. (2001): Más allá de la intuición. Boletín de la RED-U vol.1 nº2 (5-16)
- VASCO, C.E. (2001) Pedagogías para la comprensión en las disciplinas académicas. Conferencia realizada en el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) que puede encontrarse en: <http://www.icfes.gov.co/espanol/proesp/fomento/catANC/pcatanc.htm>
- VECINO, F (2004) La universidad en la construcción de un mundo mejor. Conferencia Magistral dictada en el IV Congreso Internacional de Educación Superior. Ciudad de la Habana. 2 de febrero.

- VECINO, F (2004): Informe a la XIII Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno.
- VECINO ALEGRET, F. (2001) La Educación Superior Cubana en la búsqueda de la excelencia. Revista Cubana de Educación Superior. Vol XXI. Número 3. p.3
- VECINO, F (1996): La Educación Superior en Cuba: historia, actualidad y perspectiva. CRESAL. La Habana.
- VÉLAZ DE MEDRANO URETA, C (1998): Orientación e intervención psicopedagógica. Málaga. Aljibe.
- VILA, I. (1998): Familia escuela y comunidad. Barcelona. Horsori
- VILA, I. (1999): Intervención psicopedagógica en el contexto familiar. A RODRIGO, M J. y PALACIOS, J. (Coords.): Familia y desarrollo humano. Madrid. Alianza Editorial.
- VILLAR, E. y FON- MAYOLAS, S. (2007): Guia del pla d'acció tutorial dels estudis de desenvolupament humà a la societat de la informació i psicologia. Girona. Petició.
- WITKIN, B.R. y ALTSCHULD, J.W. (1995). Planning and conducting needs assessment. A practical guide. Thousand Oaks: Sage.
- ZACCARIA, J.S y BOPP, S.G. (1981): Approaches to Guidance in Contemporary Education, Cranston, Carroll Press.
- ZAYAS, P. M. (1998). El rombo investigativo. Un método lógico práctico para la planeación, proyección y ejecución de investigaciones. La Habana. Editorial Científica.
- ZELLER, N. (1998): La racionalidad narrativa en la investigación educativa. En MC.EWAN, H i EGAN, K (comps)(1998): La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Madrid. Amorrortu Editores.

Otras fuentes:

STAFF AND EDUCATIONAL DEVELOPMENT ASSOCIATION www.seda.ac.uk

INSTITUTE OF LEARNING AND TEACHING IN HIGHER EDUCATION
www.ilt.ac.uk

THE INTERNATIONAL JOURNAL FOR ACADEMIC DEVELOPMENT
<http://www.tandf.co.uk/journals/routledge/1360144X.html>

TESIS DOCTORAL
VOLUMEN DE ANEXOS

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA CON
VISTA A LA MEJORA DE LA ORIENTACIÓN EN EL CONTEXTO
DEL CENTRO UNIVERSITARIO DE SANCTI SPÍRITUS

“JOSÉ MARTÍ PÉREZ”

ADILEN CARPIO CAMACHO

DIRECCIÓN: DRA. REYES CARRETERO TORRES

TUTORA: DRA. MARIA LUISA GUERRA RUBIO

UNIVERSIDAD DE GIRONA

SEPTIEMBRE DE 2007

ANEXOS DE LA FASE INICIAL DE LA INVESTIGACIÓN 5

ANEXO 1.1 RESOLUCION NO. 269/91..... 7

ANEXO 1.2 RESOLUCIÓN No. 106 /05 39

ANEXO 1.3 DOCUMENTO RECTOR “LA FIGURA DEL TUTOR EN LA SUM”.
..... 65

ANEXO 1.4 PREPARACIÓN Y TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA AL
DIRECTOR DE FORMACIÓN DEL PROFESIONAL DEL MES 79

ANEXOS DE LA FASE DESCRIPTIVA DE LA INVESTIGACIÓN..... 85

ANEXO 2.1 NOTAS DE CAMPO DE LAS OBSERVACIONES A PROFESORES
..... 87

ANEXO 2.2 GUÍA Y TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA A PROFESORES
..... 103

ANEXO 2.3 PREPARACIÓN Y TRANSCRIPCIÓN DEL DEBATE DE GRUPO
CON LOS PROFESORES..... 129

ANEXOS DE LA FASE EMPÍRICA DE LA INVESTIGACIÓN..... 135

ANEXO 3.1 ORDEN DEL DÍA DE LAS REUNIONES 137

ANEXO 3.2 ACTAS DE LAS REUNIONES 151

ANEXO 3.3 PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL	173
ANEXO 3.4 MEMORIA DE LOS ENCUENTROS.....	187
ANEXO 3.5 DIARIO DE LAS SESIONES DE TRABAJO.....	189
ANEXOS DE LA FASE VALORATIVA DE LA INVESTIGACIÓN	205
ANEXO 4.1 CUESTIONARIO A EXPERTO.....	207
ANEXO 4.2 PREPARACIÓN Y TRANSCRIPCIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN CON PROFESORES.....	213
ANEXOS DE LOS CAPÍTULOS DE RESULTADOS	227
ANEXO 5.1 MATERIAL DE APOYO AL ASESORAMIENTO.....	229
ANEXO 5.2 FICHA DE LOS ALUMNOS.....	265

**ANEXOS DE LA FASE INICIAL DE LA
INVESTIGACIÓN**

ANEXO 1.1 RESOLUCION NO. 269/91.

POR CUANTO: Mediante la resolución No. 188/88 del 1ro de septiembre de 1988, dictada por el que resuelve, se puso en vigor un nuevo Reglamento del Trabajo Docente y Metodológico en la Educación Superior.

POR CUANTO: La dinámica y desarrollo de la educación superior en nuestro país, ha motivado cambios en la dirección de proceso docente educativo que imponen modificaciones a la reglamentación vigente.

POR CUANTO: Las propuestas de modificaciones al Reglamento del Trabajo Docente y Metodológico fueron analizadas y aprobadas por el Consejo del Dirección del Ministerio de Educación Superior, oído el parecer de la Federación Estudiantil Universitaria. Es menester dictar una nueva disposición reglamentaria que recoja el contenido de las modificaciones antes mencionada.

POR TANTO: En el uso de las facultades que me están conferidas.

RESUELVO

PRIMERO: Aprobar el nuevo Reglamento para el Trabajo Docente y Metodológico en la educación superior siguiente:

CAPITULO I

TRABAJO METODOLOGICO.

Artículo 1: El trabajo metodológico es el trabajo de dirección del proceso docente-educativo que se desarrolla en la educación superior con el objetivo de garantizar el cumplimiento de la exigencias y necesidades de nuestra sociedad en la formación de profesionales de nivel superior, concretados en los objetivos que se establecen en los planes y programas de estudio.

Lo principal es elevar la calidad del proceso docente educativo y su resultado: el egresado, sobre la base de la adecuada integración del estudio, el trabajo y la investigación.

Artículo 2: El contenido del trabajo metodológico es el mismo que el de la ciencia didáctica, significando en primer lugar los objetivos y el contenido de la enseñanza y en segundo lugar sus formas, métodos, medios de enseñanza y evaluación del aprendizaje. Este contenido de la Didáctica tiene que vincularse con los diferentes tipos de actividades (académicas, laborales e investigativas) que conforman cada disciplina, de modo tal que se priorice el papel de la Didáctica especial.

Artículo 3: El Trabajo Metodológico se concreta fundamentalmente en el desarrollo con calidad del proceso docente educativo, en lo que radica su esencia; así como en la preparación de los profesores y en la elaboración de los medios de enseñanza.

Artículo 4: Las funciones principales del trabajo metodológico se manifiesta en el eficiente desarrollo del proceso docente educativo. que garantice el logro de los objetivos educativos e instructivos propuestos. La necesaria planificación y organización del proceso que permita la estructuración sistemática de todas las actividades docentes que respondan dinámicamente a los necesarios cambios que la revolución científico técnica y las crecientes necesidades que el país impone, garantizando los objetivos más generales establecidos en los documentos rectores, así como el control de los distintos eslabones del proceso.

Artículo 5: El trabajo metodológico se lleva a cabo fundamentalmente en los siguientes niveles organizativos:

1. El profesor.
2. El colectivo de asignatura.
3. El colectivo de disciplina.
4. El colectivo interdisciplinario.
5. El colectivo de grupo o año.
6. El Departamento Docente.
7. La Facultad, la Filial o Unidad Docente.
8. El Centro de Educación Superior.

Artículo 6: El profesor es el responsable fundamental en el desarrollo del proceso docente educativo y está obligado a dominar los conocimientos científico técnicos de su disciplina, así como las habilidades generales profesionales y enseñar dicho contenido a los estudiantes, de acuerdo con los objetivos de la actividad docente y haciendo uso del sistema de principios didácticos.

Artículo 7: Los colectivos de asignaturas y de disciplina agrupan a los profesores que la desarrollan, dirigidos por un profesor principal.

El colectivo de la disciplina se debe integrar fundamentalmente por los profesores que la desarrollan para una carrera o perfil.

Artículo 8: El colectivo interdisciplinario agrupa a los profesores que representan las diferentes disciplinas que los constituyen, dirigidos por un profesor principal.

Artículo 9: El colectivo de grupo está constituido por los profesores que desarrollan sus asignaturas en un mismo grupo, y los del año por los representantes de las asignaturas de ese año.- Estos colectivos tiene la responsabilidad de coordinar el conjunto de actividades docentes. Académicas, laborales e investigativas, en correspondencia con los objetivos de año.

Estos colectivos, según las condiciones específicas de cada Centro de Educación Superior, son dirigidos por un profesor guía en el caso de grupo, o por un profesor guía o coordinador de año, que son designados sobre la base de su experiencia y prestigio, que le confieren la autoridad política y académica que requiere la función de orientación, coordinación y control asignada. Es responsabilidad de estos colectivos atender tanto la labor instructiva como educativa, que contribuya a lograr el objetivo de la formación integral de los futuros profesionales.

Artículo 10: La lógica del trabajo metodológico se desarrolla atendiendo a los objetivos generales en la formación profesional del egresado de la educación superior que como modelo se debe alcanzar, determinando, primero los problemas actuales y perspectivas que se presenten en cada nivel organizativo y puedan influir en el alcance de dichos objetivos y, posteriormente, estableciendo los objetivos de trabajo a alcanzar en cada instancia que resuelve esos problemas.

Estos objetivos se canalizan mediante las formas y tipos organizativos establecidos para el trabajo metodológico a las que puedan surgir en la dinámica del trabajo. El número de estas se decide racionalmente por el jefe o responsable de cada instancia organizativa en correspondencia con los problemas existentes, y deben planificarse dentro de las posibilidades, antes del inicio de cada curso académico. El jefe o responsable de cada instancia, determina los participantes en dependencia de los objetivos y tareas prevista.

DE LAS FORMAS Y TIPOS DE TRABAJO METODOLOGICO.

Artículo 11: Las formas fundamentales de trabajo metodológico son:

- Docente-metodológico.
- Científico-metodológico.

Artículo 12: El trabajo docente-metodológico es la actividad que se realiza, basándose fundamentalmente en los conocimientos más consolidados de la Didáctica Especial y en la preparación y experiencia acumulada por los profesores, con el fin de mejorar el proceso docente-educativo.

Artículo 13: El trabajo científico-metodológico es la actividad que realizan los profesores en el campo de la Didáctica General y Especial, basándose fundamentalmente en los resultados de las investigaciones, con el fin de perfeccionar el proceso docente-educativo.

Artículo 14: El trabajo docente-metodológico presenta los tipos fundamentales siguientes:

1. Autopreparación del profesor.
2. Preparación de la disciplina y la asignatura.
3. Reunión Metodológica.
4. Clase Metodológica.
5. Clase abierta.

6. Clase de comprobación.
7. Control de la actividad docente.

Artículo 15: La autopreparación del profesor es el tipo de trabajo docente-metodológico dirigido a asegurar su adecuada actualización y nivel científico-técnico y pedagógico con el fin de que desarrolle el proceso docente educativo con la calidad del profesor.

Artículo 16: La preparación de la disciplina y la asignatura es el tipo de trabajo docente-metodológico que garantiza, previo a la realización del trabajo docente, la planificación y organización de los elementos principales que aseguran el desarrollo eficiente de la asignatura, teniendo en cuenta el carácter de sistema de la disciplina a la que pertenece. Esto es, los objetivos particulares de los temas y específicos de las actividades docentes, el enfoque científico y metodológico de los contenidos con un alto grado de actualización y su distribución en las diferentes formas y tipos del trabajo docente, los métodos y medios de enseñanza a emplear, el sistema de evaluación del aprendizaje y la orientación y control del trabajo independiente y la autopreparación de los estudiantes, según lo establecido en los documentos rectores del proceso docente-educativo de carácter estatal.

Artículo 17: La reunión metodológica es el tipo de trabajo docente-metodológico, en el que los profesores analizan, discuten y llegan a conclusiones acerca de aspectos del trabajo metodológico, con el objetivo de mejorar el proceso docente-educativo.

Las reuniones metodológicas se desarrollan en los Centros de Educación Superior, Facultades, Filiales, Unidades Docente, Departamentos Docentes, colectivos de años o grupo, colectivos interdisciplinarios, colectivos de disciplinas y colectivos de asignaturas.

Las reuniones metodológicas se dirigen por los jefes o responsables de cada instancia, o cuando se considere necesario, por profesores de experiencia y elevada maestría pedagógica.

Artículo 18: La clase metodológica es el tipo de trabajo docente-metodológico en que orienta a los profesores, mediante la demostración, la argumentación y el análisis, sobre algunos aspectos de carácter metodológicos que contribuyen a una mejor preparación para el desarrollo del proceso docente-educativo.

La clase metodológica puede tener carácter demostrativo o instructivo. En la clase metodológica demostrativa la orientación se realiza mediante el desarrollo de una actividad docente en la que preferiblemente, deben participar estudiantes, y en la instructiva mediante la argumentación y el análisis de los aspectos que responden a los objetivos propuestos.

Las clases metodológicas se desarrollarán fundamentalmente en los colectivos de asignatura, disciplina y de Departamento Docente, Filial, Unidad Docente, aunque puede organizarse también en los de Facultad y Centro.

Las clases metodológicas se desarrollarán por los jefes a cada instancia. Este podrá designar para esta tarea, cuando lo considere necesario, a profesores de alta experiencia y elevada maestría pedagógica.

Artículo 19: La clase abierta es el tipo de trabajo docente-metodológico que permite la orientación de los profesores de un Departamento mediante el análisis de una actividad docente, prevista en el horario oficial de los estudiantes.

Una vez concluida la clase abierta, se discute la misma por todos los participantes sin la presencia de los estudiantes y el dirigente de la actividad resumirá la discusión, señalando los principales logros, deficiencias y recomendaciones.

Las clases abiertas se dirigen por el jefe o el responsable a cada nivel organizativo.

Artículo 20: La clase de comprobación es el tipo de trabajo docente-metodológico en la que el profesor desarrolla una actividad docente ante miembros del Departamento Docente, con el objetivo de comprobar su preparación, a fin de hacerle llegar todo tipo de sugerencia que puedan mejorar su trabajo antes de enfrentarse a los estudiantes.

Artículo 21: El trabajo científico-metodológico tiene los siguientes tipos fundamentales de actividad:

1. Trabajo científico-metodológico del profesor.
2. Trabajo científico-metodológico del consejo científico.
3. Seminario científico-metodológico.
4. Conferencia científico-metodológica.

Artículo 22: El trabajo científico-metodológico del profesor es la actividad de investigación o de desarrollo en los campos de la Didáctica.

Se concreta, fundamentalmente, mediante los resultados obtenidos, los que posibilitan a su vez su introducción en el proceso docente-educativo con el objetivo de perfeccionarlo y se pueden manifestar en artículos, ponencias para eventos científicos, libros.

Artículo 24: El seminario científico-metodológico es una reunión de carácter científico-investigativo que se desarrolla en la Facultad, Filial, Unidad Docente o Departamento Docente cuyo contenido corresponde, en lo fundamental, a las líneas, problemas o temas de investigación didácticas de estas instancias.

Artículo 25: La conferencia científico-metodológica es una reunión de carácter científico investigativa que se desarrolla a nivel de Centro de Educación Superior y cuyo contenido responde en lo fundamental a las líneas, problemas o temas de investigación didácticas.

DE LA PLANIFICACION Y ORGANIZACIÓN DEL PROCESO DOCENTE-EDUCATIVO.

Artículo 26: La planificación y organización del proceso docente-educativo es parte de la dirección del trabajo metodológico. Es el trabajo que se realiza en la educación superior para diseñar los planes y programas de estudios de las carreras, así como las actividades que en cada centro de educación superior se desarrollan previas actividades docentes se integren y sistematicen eficientemente para los

ANEXO 1.1 Resolución 269/91

logros de los objetivos generales de la formación profesional, a la vez que contribuye a garantizar un adecuado balance de la carga docente del estudiante y un uso racional de los recursos humanos y materiales de que dispone el país, tanto en el Centro de educación superior, como en la Unidad Docente.

Artículo 27: Los documentos rectores del proceso docente-educativo son:

- Para los planes de estudio “B”:
 - Plan de estudio, que aprueba el Ministerio de Educación Superior.
 - Programa de la asignatura.
- Para los planes de estudio “C”:
 - Plan del proceso docente, que aprueba el Ministerio de Educación Superior.
 - Caracterización de la carrera, modelo del profesional, objetivos por niveles o años y programas de las disciplinas, que aprueba el organismo de la Administración Central del Estado con Centros de educación adscriptos, a través de la Dirección Docente Metodológica o su dispositivo homólogo en cada caso.

Artículo 28: Los documentos rectores del proceso docente-educativo se elaboran por las Comisiones de Carreras designadas al efecto por el Ministerio de Educación Superior, Ministerio de Educación, Ministerio de Salud Pública y demás organismos de la Administración Central del Estado con Centros de Educación Superior adscriptos.

Las características de cada proceso de perfeccionamiento se recogen en un documento base que será utilizado por las mencionadas Comisiones para desarrollar sus funciones.

Las referidas Comisiones desarrollarán su trabajo en estrecha colaboración con los organismos de la Administración Central del Estado que empleen a los egresados de las carreras de que se trate. Asimismo, participarán de forma activa los claustros profesoriales, los profesionales de la producción y los servicios y los estudiantes que correspondan.

Los documentos rectores deben perfeccionarse y modificarse, a tenor de los artículos 31, 34 y 36, en lo atinente a los planes de estudio “B”. Asimismo, a tenor de los artículos 32, 33 y 38 en lo referente a los planes de estudio “C”.

Artículo 29: La organización del proceso docente-educativo se realiza por períodos. Estos pueden ser por semestres, trimestres, bloques, estancias, entre otros.

La práctica laboral puede desarrollarse de forma concentrada o distribuida a los largo del o los períodos docentes.

Artículo 30: Sobre la base de los documentos rectores y de la información preliminar de los organismos, los rectores de los Centros de Educación Superior, teniendo en cuenta la estructura y complejidad de estos, responde por la planificación y organización del proceso docente-educativo de cada período. Para este fin se precisarán las diferentes tareas a desarrollar, los documentos a elaborar,

los plazos para su cumplimiento y la fecha de culminación de la organización en cada instancia, garantizando que estén concluidas totalmente antes de comenzar cada período docente.

Artículo 31: En la organización del proceso docente-educativo, referente a los planes de estudios “B”, los rectores de los Centros de Educación Superior están facultados para:

- a) Modificar, con carácter permanente o transitorio, hasta un 10% del tiempo total dedicado a las disciplinas de un plan de estudio, con el fin de adicionar, sustituir o modificar algunas disciplinas, asignaturas o prácticas laborales para responder a una solicitud nacional o regional, avalada por organismos de la producción o los servicios, incluso por avances científicos-técnicos y científicos-metodológicos significativos, así como por el desarrollo de algún experimento didáctico, sin que se alteren los objetivos del modelo del profesional.
- b) Aprobar modificaciones no permanentes a los planes y programas de estudio, sólo por un curso, a causa de personal docente o de los recursos mínimos indispensables para aplicarlos. De estas consideraciones no se excluye el caso en que estas dificultades motiven la necesidad de suprimir por un curso una asignatura o práctica laboral.

Se deberá enviar copia de los documentos que avalan estas modificaciones a los organismos con Centros de Educación Superior.

Artículo 32: En la planificación y organización del proceso docente-educativo, atendiendo a los planes de estudio “C”, los rectores de los Centros de Educación Superior están facultados para:

- a) Modificar hasta el diez por ciento del fondo del tiempo total del plan de estudio oficial, en atención a las necesidades nacionales o territoriales. Por este concepto, el plan de estudio por el cual transita un estudiante no puede ser modificado en más de este diez por ciento. El rector dispone de este fondo de tiempo de una vez o paulatinamente según se requiera. Las modificaciones no pueden afectar el cumplimiento del modelo del profesional.
- b) Modificar dentro de cada asignatura, la distribución de los fondos de tiempo destinados a las formas organizativas del proceso docente-educativo, sin alterar el volumen de horas por cada asignatura, ni sus objetivos.

Artículo 33: En la organización del proceso docente-educativo los jefes de los organismos de la Administración Central del Estado con Centros de Educación Superior, pueden, en casos necesarios, hacer modificaciones dentro de las posibilidades que brinda el artículo 32 y además están facultados para:

- Aprobar experimentos en sus Centros de Educación Superior.
- Aprobar modificaciones en la evaluación final de las asignaturas o disciplinas.

Artículo 34: Para los planes de estudio “B”, la instancia que determine el Rector como máximo responsable de la planificación integral y sistemática del proceso docente-educativo en cada una de las asignaturas de una carrera, incluso aquellas que reciben de servicios, está facultada para:

ANEXO 1.1 Resolución 269/91

- a) Modificar, con carácter permanente, hasta el 10 % del tiempo total o por formas o tipos de enseñanza de cualquier disciplina sobre la base de los criterios científico-técnicos y científico-metodológicos propios del claustro profesoral de la Facultad pero sin que se afecten los objetivos generales de la asignatura.
- b) Modificar la estructura de los contenidos entre las asignaturas de una disciplina, que no implique variar los objetivos generales de cada una de las asignaturas o de la disciplina, ni el total del tiempo en un orden mayor que el indicado en el inciso a).

Artículo 35: En la organización y planificación del proceso docente-educativo, atendiente a los planes de estudio “C”, los Decanos de los Centros de Educación Superior están facultados para:

- a) Modificar hasta un 10% del total de cada asignatura del plan de estudio.
- b) Modificar la estructura de los contenidos de las asignaturas de una misma disciplina del año, sin cambiar el fondo de tiempo.

Artículo 36: En la organización y planificación del proceso docente-educativo atinente a los planes de estudio “B”, los Jefes de Departamentos docentes, a partir de los documentos rectores, están facultados para aprobar los objetivos y contenidos a desarrollar en cada tema, sin que se altere el fondo de tiempo total y por formas o tipos de enseñanza de la asignatura, se cumplan los objetivos generales y no se dejen de desarrollar los contenidos programados.

Artículo 37: de no existir las condiciones para cumplir con los establecido en el artículo anterior, los organismos de la Administración Central del Estado con Centros de Educación Superior adscriptos, decidirán el procedimiento a seguir para resolver esta situación.

Artículo 38: En la planificación y organización del proceso docente educativo, atinente a los planes de estudio “ C ”, los jefes de Departamentos docentes, a partir de los documentos rectores, están facultados para aprobar los programas de las asignaturas.

Artículo 39: Los profesores, con independencia y creatividad, sobre la base del sistema de principios didácticos y a partir de la preparación de la asignatura, según se establece en el artículo 16, organizarán y planificarán cada una de las actividades docentes.

Artículo 40: Cualquier otra modificación a los documentos rectores del proceso docente de carácter estatal, no contemplada en los artículos 31, 32, 33, 34, 35, 36 y 38 deberá ser aprobada por el Ministerio de Educación Superior, a solicitud de los Centros de educación superior, las que deberán ser tramitadas con un plazo de seis meses antes del inicio del período docente que se modifica. Cada organismo de la administración central del Estado con Centros de educación superior adscriptos establecerá los procedimientos para elevar las modificaciones al Ministerio de Educación Superior o al Organismo de la Administración Central del Estado que corresponda según el caso.

Artículo 41: Se faculta al Viceministro Primero del Ministerio de Educación Superior, para que, previo dictamen de la Dirección Docente Metodológica del Ministerio de Educación Superior, apruebe las modificaciones permanentes a los planes de estudio solicitados por los organismos y Centros de educación superior.

DE LA ORGANIZACIÓN DEL PROCESO DOCENTE-EDUCATIVO DE LOS ESTUDIANTES CON ALTO APROVECHAMIENTO.

Artículo 42: Es objetivo principal de la educación superior preparar con mayor nivel científico-técnico a los estudiantes que muestren ritmos de asimilación más rápidos y aptitudes favorables para el aprendizaje de alguna o algunas disciplinas y en la investigación científica o el trabajo de desarrollo técnico, que se distingan por su rendimiento, creatividad e independencia en la ejecución de sus capaces de asimilar tareas complementarias a su plan de estudio. Lo anterior implica detectar a estos jóvenes para dar un tratamiento diferenciado a los mismos de acuerdo con sus capacidades individuales.

Artículo 43: La detención y selección de los estudiantes de alto aprovechamiento será responsabilidad de los colectivos de año, tomando en consideración lo expresado en el artículo 42, así como la actitud, abnegación y modestia del estudiante y se deberá contar con la aceptación de este.

El proceso de análisis para la selección, el momento de detectar al joven y las particularidades de los requisitos varían con las diferentes ramas de la ciencia y se determinan en cada Centro de educación superior.

Artículo 44: Los estudiantes de alto aprovechamiento deberán incorporarse, por lo general, a los trabajos científicos de relevancia que se desarrollan en los Centros de educación superior y Centros de investigaciones. Estos estudiantes pueden ser cantera para la reserva de jóvenes científicos que estamos formando, pues constituyen un potencial decisivo para la consecución de esos resultados valiosos y así contribuir a la conservación de las universidades en verdaderos Centros de investigaciones.

Artículo 45: Los rectores quedan facultados para:

- Ajustar la planificación y organización del proceso docente-educativo de modo que el estudiante de alto aprovechamiento disponga de mayor tiempo en el trabajo investigativo u otras tareas que contribuyan a prepararlos con mayor nivel científico.
- Decidir algunas modificaciones de las reglamentaciones existentes que regulan el proceso docente, las investigaciones y al organización del trabajo de los profesores y del Departamento Docente, siempre que esas decisiones contribuyan al objetivo principal que se persiguen con estos estudiantes.

- Modificar el plan de estudio de los estudiantes de alto aprovechamiento a partir de la propuesta de los decanos, en el sentido de adicionar, suprimir o sustituir disciplinas, asignaturas y tareas atinentes al plan de estudio que cursa, por otras.

Artículo 46: Al estudiante de alto aprovechamiento que obtenga resultados concretos en el desarrollo de su trabajo de investigación y ello sea avalado por el Consejo Científico de la Facultad un órgano similar de otra entidad, se dejará constancia de los mismos en su expediente académico, utilizándose como un elemento adicional a tomar en consideración en el análisis integral que se realice al finalizar la carrera.

Artículo 47: Cada curso académico el Decano organizará las tareas para conocer y seleccionar a los estudiantes que, a propuestas de los colectivos de año, deberán ser incluidos en el tratamiento de estudiante de alto aprovechamiento, y determinará el plan diferenciado de cada uno de ellos, los tutores, las tareas adicionales que se le asignarán a los estudiantes, ajustará las regulaciones que sean necesarias de la planificación y organización del proceso docente y del trabajo del departamento y preparará las modificaciones al plan de estudio y de otras reglamentaciones.

Artículo 48: Cada estudiante tendrá la tutoría de un profesor o investigador y se tratará de que este sea el mismo desde que el estudiante se considere como de alto aprovechamiento hasta que concluya como tal sus estudios. Además, las competencias del tutor serán entre otras las siguientes:

- Elaborar la estrategia de trabajo del estudiante hasta que culmine su carrera.
- Elaborar el proyecto del plan de trabajo a desarrollar para cada curso académico de acuerdo con la posibilidad individual de cada uno.
- Valorar cada curso académico los resultados y calidad del trabajo realizado por estos estudiantes y opinar sobre los estímulos a otorgar, de acuerdo con el artículo 46.
- Ajustar los planes de trabajo cuando así proceda.

Partiendo de que, el cumplimiento de los estudiantes significa que tanto los estudiantes como los tutores deben trabajar con gran abnegación y consagración, y de que, la selección de ambos constituye un alto honor y compromiso para ellos, se considerará oportuno estimular los resultados que se vayan obteniendo.

DEL CONTROL DEL PROCESO EDUCATIVO.

Artículo 49: El control del proceso docente-educativo es parte del contenido del trabajo metodológico y una de sus funciones. Es el medio fundamental para conocer la calidad de dicho proceso, evaluar sus resultados y dirigirlos hacia el cumplimiento de sus objetivos. Esta abarca, además del control del desarrollo del proceso docente-educativo en el Centro de Educación Superior, el del diseño del plan de estudio, el del proceso de planificación y organización de la actividad docente y el de la preparación adquirida por los egresados.

Artículo 50: El control para evaluar la calidad del desarrollo del proceso docente-educativo toma en consideración, como aspecto esencial, el que ejerce el profesor sobre el proceso. En la medida en que cada profesor sea capaz de dirigirlo en forma eficiente se obtendrán mejores resultados en la calidad de la preparación de los egresados. Debe atender además, fundamentalmente los aspectos siguientes:

- La medida en que los estudiantes se van apropiando de los diferentes objetivos previstos, tanto educativos como instructivos.
- El cumplimiento del plan de estudio y de los programas.
- La sistematización de los contenidos de modo tal que se garantice la adecuada integración entre las actividades académicas, laborales e investigativas de los estudiantes y de las asignaturas y disciplinas entre sí.
- Los resultados de las actividades docentes controladas.
- El aseguramiento material y humano de las actividades docentes.
- Las opiniones de los estudiantes sobre el desarrollo de las actividades docentes.
- La opinión de las entidades laborales en las que se desarrolla el proceso docente-educativo.

Artículo 51: El control del diseño del plan de estudio, por el Ministerio de Educación Superior y los Organismos de la Administración Central del Estado, tiene como objetivo garantizar que el plan elaborado se corresponda con las necesidades de la sociedad, y se encamina a verificar si este posibilita que el futuro egresado adquiera una adecuada capacidad para resolver los problemas profesionales de la carrera.

Artículo 52: El Rector de cada Centro de Educación Superior responde por el control de la planificación, organización y desarrollo del proceso docente-educativo en correspondencia con las características del Centro de Educación Superior y para ello establecerá el sistema de control a seguir. Este control contribuirá a elevar la calidad de la preparación de los egresados y abarca todas las formas y tipos de trabajo metodológico, incluyendo a la del trabajo docente. Debe basarse en la integración de la información, tanto cuantitativa como cualitativa y requiere de una adecuada vinculación de los dirigentes con los colectivos docentes y de las organizaciones y colectivos estudiantiles.

Artículo 53: La instancia que determine el Rector, como integradora de todas las actividades de una carrera, sobre la base del sistema de control diseñado, debe sistematizar la información docente tanto cuantitativa como cualitativa sobre cada estudiante, grupo, año y carrera, para lograr una valoración adecuada de los resultados obtenidos en cada caso y orientar las acciones que deben emprenderse ante la presencia de resultados que indiquen una afectación en la calidad de la preparación de los estudiantes.

Artículo 54: El Departamento Docente debe centrar su control sobre los aspectos expresados en el artículo 51 y es especial, sobre la calidad de la labor desarrollada por los profesores. La utilización la

ANEXO 1.1 Resolución 269/91

formas de análisis colectivo a esta instancia contribuye a encontrar soluciones acertadas a los problemas en el trabajo metodológico en la asignatura.

El control a este nivel debe caracterizarse tanto por su agilidad como por la profundidad de los análisis.

Artículo 55: El control fundamental, en el proceso docente, es el que realiza el profesor sobre la calidad del aprovechamiento de cada uno de los estudiantes.

Las características principales de esta evaluación se precisan en el Capítulo III de este Reglamento.

Artículo 56: El control abarcará las actividades vinculadas con el trabajo metodológico que se desarrolla por los profesores, los colectivos de asignaturas, disciplinas, interdisciplinarios, año y de grupo, así como en los Departamento Docentes, Filial, Unidad Docente y Facultad.

Artículo 57: El control de la actividad docente (clase, práctica laboral y trabajo investigativo de los estudiantes) es aquel que se realiza a una forma organizativa del proceso docente, prevista en el horario oficial de los estudiantes, y dirigida a comprobar el logro de los objetivos propuestos.

Los que controlan no deben intervenir en el transcurso de la actividad ni hacer observaciones al profesor que la dirige. Al finalizar la misma, sin la presencia de los estudiantes, el responsable del control dirigirá el análisis, dará las conclusiones al controlado, señalará los principales logros, deficiencias y recomendaciones. El controlador evaluará la actividad con categoría cualitativa de excelente, bien, regular o mal y la recogerá en el documento que se establezca al efecto con su firma y la del controlado, como constancia de que este fue informado de sus resultados.

Podrán realizar controles a clases los Rectores, Vicerrectores, Decanos, Vicedecanos, asesores técnicos docentes, jefes y segundo jefes de Departamentos Docentes, los profesores principales y otros jefes y responsables de unidades, garantizando que se controlen todos los aspectos del proceso, en especial los objetivos y contenidos. Con este fin conjuntamente con ellos podrán participar otros profesores, teniendo que cuenta que su categoría docente no sea menor que la del controlado.

El número de controles a realizar a cada profesor dependerá de su maestría pedagógica y dominio científico técnico de la asignatura que desarrolla y deberá ser mayor en los casos de menor experiencia o maestría pedagógica. Como se expresa en el Artículo 10 corresponde al jefe o responsable de cada instancia determinar quienes no serán controlados en cada período docente.

Artículo 58: A los profesores que poseen el grado científico de Doctor en Ciencias no se controlarán sus actividades docentes, excepto cuando se realicen inspecciones generales, pero siempre se le comunicará con antelación. Su actividad docente podrá ser observada con su anuencia, con el fin de que sirva como medio de aprendizaje a los visitantes.

Artículo 59: El plan de controles a las actividades docentes se elabora por cada jefe de Departamento, y al mismo tendrá acceso solamente los dirigentes del Departamento, Facultad y Centro de Educación Superior. Los profesores no podrán conocer las actividades docentes en las que serán controlados.

Artículo 60: Al concluir cada período docente, en cada nivel de dirección se realizará un análisis de los resultados obtenidos con el propósito de desarrollar un balance de la labor y tomar medidas para perfeccionar el proceso docente-educativo.

Artículo 61: El control de la preparación adquirida por los egresados tiene como objetivo comprobar el grado en que los profesionales graduados por los Centro de Educación Superior satisfacen los requerimientos de la sociedad. Este control es realizado por cada Centro de Educación Superior , y constituyen objeto de control tanto los estudiantes que culminan sus estudios en cada curso académico, como los graduados de cursos anteriores ya ubicados en las entidades laborales. Los resultados de este control deben ser del conocimiento de las Comisiones de Carreras con el objetivo del perfeccionamiento de los planes y programas de estudio.

DE LOS DOCUMENTOS QUE AVALAN EL TRABAJO METODOLOGICO.

Artículo 62: Los documentos que deben obrar en el Departamento Docente, avalando el trabajo metodológico son:

- El Plan de Trabajo Metodológico, como parte del plan de trabajo del Departamento Docente, con el visto bueno del nivel inmediato superior.
- El documento en que se recogen los controles de las actividades docentes (académicas, laborales e investigativas).
- Los documentos que avalan el sistema de planificación, organización y control del proceso docente-educativo.

Artículo 63: Los documentos que deben obrar a nivel de Facultad son:

- Los documentos rectores del proceso docente-educativo de carácter estatal, así como los documentos que avalan sus modificaciones.
- Los documentos que avalan el sistema de planificación, organización y control del proceso docente-educativo.

CAPITULO II.

TRABAJO DOCENTE.

Artículo 64: El trabajo docente es la actividad del desarrollo del proceso docente-educativo y forma parte del trabajo metodológico, que tiene como objetivo garantizar la calidad de la instrucción y educación de los nuevos profesionales y responde a las exigencias de la sociedad en desarrollo en las distintas carreras establecidas.

Artículo 65: La forma organizativa del trabajo docente es la estructuración de la actividad del profesor y los estudiantes con el fin de lograr de la manera más eficiente los objetivos de los planes y programas de estudio, mediante la aplicación de los principios didácticos y la utilización de los métodos y medios de enseñanzas que contribuya al mejor desarrollo de este proceso y a la apropiación por los estudiantes de los conocimientos y habilidades inherente al objetivo de trabajo del profesional. Asimismo, sirve de marco propicio para la atención, por parte de los profesores, a la correcta expresión oral y escrita de los estudiantes.

Artículo 66: Las formas organizativas fundamentales del proceso docente-educativo en la Educación Superior son: la clase, la práctica de estudio, la práctica laboral, el trabajo investigativo de los estudiantes, la autopreparación de los estudiantes y la consulta.

Además de estas formas, pueden desarrollarse otras en aquellas carreras, disciplinas o asignaturas cuyas particularidades lo justifiquen. En todo los casos deben preverse en el plan de estudio o solicitar su inclusión a la Dirección Docente Metodológica del Ministerio de Educación Superior.

Cada forma organizativa tiene su tipología. La introducción de nuevos tipos en una determinada forma organizativa es potestad del Rector.

Artículo 67: La clase es una de las formas organizativas del proceso docente-educativo, que tiene como objetivos la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y la formación e intereses cognoscitivos y profesionales en los estudiantes, mediante la realización de actividades de carácter esencialmente académicos.

Las clases se clasifican sobre la base de los objetivos instructivos que deben alcanzar y sus tipos principales son: la conferencia, el seminario, la clase práctica, la clase encuentro y la práctica de laboratorio.

Cada hora lectiva de clase tiene 50 minutos. El número de horas lectivas de una clase dependerá del criterio del Centro de Educación Superior al organizar el proceso docente-educativo.

En las facultades preparatorias, por ser su contenido propio de la educación media superior, las horas lectivas son de 45 minutos.

Artículo 68: La conferencia es el tipo de clase que tiene como objetivo instructivo principal la orientación a los estudiantes de los fundamentos científicos-técnicos más actualizados en una rama del saber con un enfoque dialéctico-materialista mediante el uso adecuado de métodos científicos y pedagógicos, de modo que les permita la integración y generalización de los conocimientos adquiridos y el desarrollo de las habilidades que posteriormente deberán aplicar en su vida profesional.

Artículo 69: El seminario es el tipo de clase que tiene como objetivo instructivo fundamental que los estudiantes consoliden, amplíen, profundicen, discutan, integren y generalicen los contenidos orientados; aborden la resolución de problemas mediante la utilización de los métodos propios de la rama del saber y de la investigación científica; desarrollen la expresión oral, el ordenamiento lógico de los contenidos y las habilidades en la utilización de las diferentes fuentes del conocimiento.

Artículo 70: La clase práctica es el tipo de clase que tiene como objetivo instructivo fundamental que los estudiantes ejecuten, amplíen, profundicen, integren y generalicen determinados métodos de trabajo de las asignaturas y disciplinas que les permitan desarrollar habilidades para utilizar y aplicar, de modo independiente, los conocimientos.

Artículo 71: La clase encuentro es el tipo de clase que tiene como objetivos instructivos aclarar las dudas correspondientes a los contenidos ya orientados, debatir y ejercitar dichos contenidos y evaluar su cumplimiento y orientar los objetivos y aspectos seleccionados del nuevo contenido.

Artículo 72: La práctica de laboratorio es el tipo de clase que tiene como objetivos instructivos fundamentales que los estudiantes adquieran habilidades propias de los métodos de la investigación científica, amplíen, profundicen, consoliden, generalicen y comprueben los fundamentos teóricos de la disciplina mediante la experimentación, empleando los medios de enseñanzas necesarios. Como norma se deberá garantizar el trabajo individual en la ejecución de las prácticas de laboratorios.

Artículo 73: La práctica de estudio es una de las formas organizativas del proceso docente-educativo que tiene como objetivos lograr la sistematización y generalización de habilidades propias de una o varias disciplinas, que constituyen métodos y técnicas con carácter propedeútico contribuye a la futura actividad del profesional.

Artículo 74: La práctica laboral es la forma organizativa específica de la actividad laboral, donde se aplica, fundamentalmente, el principio marxista y martiano de combinar el estudio con el trabajo relacionando la teoría con la práctica.

El principal objetivo de la práctica laboral es contribuir a la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades que caracterizan la actividad profesional. Contribuye, además al desarrollo de la conciencia laboral, disciplina y responsabilidad en el trabajo.

La práctica laboral se integra como un sistema con las actividades académicas e investigativas y contribuye a la rápida introducción en el proceso docente-educativo de los últimos logros científicos y técnicos que se aplican y desarrollan en las entidades laborales y unidades docentes donde los estudiantes realizan sus prácticas.

Artículo 75: La práctica laboral podrá adquirir diferentes tipos de acuerdo con los objetivos a alcanzar en dependencia de la profesión año o nivel.

En su último nivel, la práctica laboral se puede desarrollar como fase preparatoria para el examen estatal y el trabajo de Diploma, para preparar las condiciones inherentes a la realización de estos.

Artículo 76: Cada carrera desarrollará la práctica laboral, en la red de entidades laborales bases y Unidades Docentes, que garanticen los objetivos y el contenido establecido en los planes y programas de estudio.

Artículo 77: Las Centros de Educación Superior firmarán convenios con las entidades laborales y Unidades Docentes acreditadas. Estos convenios contendrán los aspectos fundamentales que garanticen el cumplimiento de los objetivos establecidos en los programas.

Artículo 78: El trabajo investigativo de los estudiantes constituye la forma organizativa cuyo objetivo fundamental es contribuir a la adquisición de conocimientos y desarrollo de habilidades propias de esta actividad.

El trabajo investigativo de los estudiantes se integra como un sistema a los tipos de actividades académica y laboral y contribuye, fundamentalmente, al desarrollo de la iniciativa, la independencia cognoscitiva, el fomento de intereses por esta actividad y la apropiación del método científico, todo lo cual contribuye al desarrollo de la creatividad de los estudiantes. Además, propicia el desarrollo de las habilidades para el uso eficiente y actualizado de las fuentes de información, de los idiomas extranjeros, de los métodos y técnicas de computación y del Sistema Nacional de Normalización, Metrología y Control de la calidad de nuestro país.

Artículo 79: Los tipos fundamentales de trabajo investigativo de los estudiantes son: el trabajo de curso, el trabajo de diploma y el trabajo investigativo extracurricular.

Artículo 80: El trabajo de curso es el tipo de forma organizativa del trabajo investigativo de los estudiantes que les permite profundizar, consolidar y generalizar los conocimientos, las técnicas y los métodos adquiridos mediante las otras formas organizativas del proceso docente-educativo, además de que se apropien de otros conocimientos y desarrollen habilidades con independencia y creatividad.

Artículo 81: El plan y el programa de estudio definen la cantidad de trabajos de curso, y su grado de complejidad en correspondencia con el nivel de sistematicidad del año académico.

Artículo 82: El Departamento Docente adecua el contenido de los trabajos de curso sobre la base de los objetivos establecidos en los programas de los planes temáticos del Departamento o Facultad y teniendo en cuenta la problemática de la producción y los servicios, siempre que se garanticen los objetivos de la formación profesional del año correspondiente.

El trabajo de curso podrá asignarse a varios estudiantes, de acuerdo con los objetivos y complejidad del tema, siempre que se garantice el trabajo individual de cada uno de ellos.

Artículo 83: El trabajo de diploma es el tipo de forma organizativa del trabajo investigativo de los estudiantes que les permite adquirir un mayor dominio y actualización de los métodos científicos y técnicos característicos de la profesión, y se realiza fundamentalmente en una de las esferas de actuación del futuro profesional, en correspondencia con el plan temático o las necesidades de la producción y los servicios. El contenido de los trabajos de diplomas se adecua a los objetivos establecidos en los planes de estudio. Además constituye un tipo de culminación de la carrera.

ANEXO 1.1 Resolución 269/91

Los tutores deben promover el desarrollo de iniciativa, independencia y creatividad de los estudiantes en la realización de los trabajos de diplomas, garantizando el trabajo individual y estimulación del análisis interdisciplinario en la resolución de los problemas objeto de la investigación.

Artículo 84: Los tutores y consultantes de los trabajos de curso y los trabajos de diplomas deben tener la preparación adecuada en correspondencia con los objetivos y la complejidad del tema que desarrollarán los estudiantes.

Artículo 85: Las diferentes tareas investigativas que se realizan y que no forman parte del plan de estudio constituyen el trabajo investigativo extracurricular, y estarán en dependencia de los conocimientos adquiridos y las habilidades desarrolladas por el estudiante, según el año académico correspondiente, teniendo en cuenta las condiciones específicas de la base material disponible para las investigaciones y las posibilidades de orientación de dicho trabajo.

La asignación de este tipo de trabajo a los estudiantes constituye un estímulo, y sus resultados un elemento a tener en cuenta en la evaluación del aprendizaje.

Artículo 86: La autopreparación es una de las formas organizativas del proceso docente-educativo por medio de la cual el estudiante realiza trabajo independiente como resultado de la orientación del profesor con el objetivo de estudiar las diferentes fuentes del conocimiento orientadas, de prepararse para las otras formas organizativas del proceso docente-educativo, de realizar el trabajo extraclase y la evaluación, por lo que cumple una importante función del enlace.

La autopreparación del estudiante constituye una condición indispensable para el logro de los objetivos propuestos.

Artículo 87: Los profesores deben orientar y controlar la autopreparación en todas las formas organizativas, tanto en sus métodos como en su organización y control, de manera de ir fomentando en el estudiante el hábito de autocontrol.

Artículo 88: La consulta es una de las formas organizativas del proceso docente que tiene como objetivo fundamental que los estudiantes reciban orientación pedagógica y científico-técnica mediante indicaciones, orientaciones, aclaraciones y repuestas de los profesores a las preguntas formuladas con la autopreparación.

El profesor puede citar a consulta a los estudiantes que a su juicio lo requieran, en atención a las diferencias individuales.

Artículo 89: La autopreparación y la consulta deben estar vinculadas con las actividades de carácter académico, laboral e investigativo.

Artículo 90: La calidad del proceso docente es la vía fundamental para el desarrollo de la motivación hacia la profesión. Dentro del trabajo docente deben estar concebidas actividades que contribuyan

específicamente a la reafirmación de la orientación profesional de los estudiantes de primero y segundo año. Estas actividades deben estar determinadas dentro del contenido de los planes y programas de estudio y pudiera ser también, en ocasiones, actividades extracurriculares con el apoyo de los Organismos de la Administración del Estado afines a las carreras y organizaciones juveniles.

CAPITULO III

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE.

Artículo 91: La evaluación del aprendizaje es una parte esencial del trabajo docente y constituye una vía de retroalimentación para la dirección del mismo. Comprueba el grado en que se logran los objetivos propuestos a través de la valoración de los conocimientos y habilidades que los estudiantes van adquiriendo y desarrollando en el proceso docente-educativo.

Artículo 92: La evaluación puede incluir aspectos teóricos y prácticos, de carácter académico, laboral e investigativo y utilizar distintos procedimientos, tales como las preguntas orales o escritas, tareas, la observación del estudiante, y otros que convengan a los propósitos y funciones de esta evaluación y que estimulen la iniciativa y creatividad del estudiante.

Artículo 93: La evaluación del aprendizaje en la educación superior tiene carácter cualitativo e integrador y se estructura de forma frecuente, parcial, final y de culminación de estudios, en correspondencia con el grado de sistematización de los objetivos.

A cada una de estas formas le corresponde una tipología que la caracteriza.

Artículo 94: La evaluación frecuente comprueba fundamentalmente el logro de los objetivos específicos en el desarrollo del proceso docente-educativo mediante la valoración del trabajo de los estudiantes en los distintos tipos de clases, práctica laboral y trabajo investigativo de los estudiantes. Su tipología, por su gran versatilidad, es definida para cada asignatura por el profesor.

Artículo 95: La evaluación parcial comprueba el logro de los objetivos particulares y pueden utilizarse como tipos fundamentales:

- La prueba parcial.
- El trabajo extraclase.
- El encuentro comprobatorio.

y otros que convengan a los propósitos y funciones de esta evaluación, en especial aquellos tipos que pueden aplicarse con la finalidad de valorar, en diferentes momentos del período docente, las posibilidades de cada estudiante en la aplicación de los conocimientos y el desarrollo de las habilidades en las distintas formas organizativas del proceso docente.

El Decano está facultado para aprobar la utilización de tipos de evaluación parcial no contemplados en este artículo.

Artículo 96: La evaluación final comprueba el logro de los objetivos generales.

Esta evaluación puede realizarse a través de un acto final, utilizando para ello los tipos fundamentales siguientes:

- El examen final.
- La defensa de trabajo de curso.
- La evaluación final de la práctica laboral.

Esta tipología se precisa para cada carrera en el plan de estudio.

En las asignaturas que no tienen previsto un acto de evaluación, la comprobación de los objetivos generales se realiza durante el período docente mediante la aplicación de un sistema de evaluación frecuente y parcial que responda al principio de la sistematización de la enseñanza, según se establece en el artículo siguiente.

Artículo 97: La aplicación del principio de la sistematización de la enseñanza en el desarrollo de una asignatura presupone que los contenidos de cada actividad docente se integren como un sistema para que se vayan alcanzando los objetivos particulares de los temas, y a su vez interrelacionar los contenidos de cada tema para cumplir los objetivos generales de la asignatura.

La verificación del cumplimiento de estos objetivos se realiza estructurando un sistema de evaluación del aprendizaje en correspondencia con este principio y que en su integralidad logre comprobar los objetivos generales de la asignatura.

Artículo 98: La evaluación de la culminación de estudio comprueba los objetivos generales del plan de estudio y se realiza por medio de:

- El Examen Estatal.
- La defensa del Trabajo de Diploma.

Esta tipología se precisa en el plan de estudio de cada carrera.

Artículo 99: La prueba parcial es un tipo de evaluación parcial que comprueba, fundamentalmente objetivos de parte de un tema, de un tema o varios temas de una asignatura, práctica laboral o trabajo investigativo de los estudiantes.

Se realiza durante una actividad docente, en correspondencia con los objetivos seleccionados para evaluar.

Artículo 100: El trabajo extraclase es un tipo de evaluación parcial que comprueba, fundamentalmente, objetivos particulares de uno o varios temas de la asignatura, práctica laboral o trabajo investigativo de los estudiantes. El estudiante lo debe realizar individualmente en el tiempo de autopreparación, y tiene que ser comprobado por el profesor.

Artículo 101: El encuentro comprobatorio es un tipo de evaluación parcial que debe utilizarse para comprobar los conocimientos y las habilidades que los estudiantes demostraron no dominar en evaluaciones frecuentes o parciales, empleándose cuando se requiera emitir un juicio de valor del aprovechamiento docente del estudiante en un momento determinado del período docente. Además de verificar el aprendizaje, permite discutir y analizar las dificultades fundamentales que presentan el estudiante y dar las orientaciones correspondientes.

El profesor decidirá los estudiantes que realizarán esta actividad, en dependencia de los resultados anteriores, planificándolo en cualquier momento del período docente.

Artículo 102: El examen final es un tipo de evaluación final que comprueba los objetivos generales de las asignaturas o disciplinas.

Debe evaluar los conocimientos y habilidades adquiridos por el estudiantes y su capacidad para integrarlos, sistematizarlos, aplicarlos y generalizarlos.

Artículo 103: La defensa del trabajo de curso es el tipo de evaluación final que comprueba el cumplimiento individual de los objetivos propuestos para este tipo de trabajo investigativo de los estudiantes.

Artículo 104: La evaluación final de a práctica laboral comprueba el cumplimiento de los objetivos propuestos para esta forma de organización del proceso docente-educativo y se realizará de acuerdo con las características de cada carrera, en correspondencia con lo que se establezca en sus planes y programas de estudio.

Artículo 105: El examen estatal es un tipo de evaluación de culminación de los estudios que tiene como objetivo comprobar si el estudiantes posee los conocimientos y habilidades fundamentales que se precisan en el modelo del profesional.

Artículo 106: La defensa del trabajo de diploma es un tipo de evaluación de culminación de los estudios cuyo objetivo es comprobar el dominio de los métodos científicos y técnicos característicos de su profesión mediante la solución de un problema de la carrera.

DE LA CALIFICACION.

Artículo 107: Los resultados de las distintas formas de evaluación del aprendizaje de los estudiantes se calificarán aplicando las categorías y símbolos siguientes:

- Excelente 5
- Bien 4
- Regular 3
- Mal 2

Artículo 108: En el caso de la evaluación frecuente, el profesor decidirá que actividades serán calificadas y registradas.

Artículo 109: La información de las calificaciones de las evaluaciones escritas se dará a los estudiantes dentro de los 5 días hábiles siguientes a las realización de las actividades evaluativas. La instancia integradora de la carrera que el estudiante cursa decidirá aquellos casos en que, excepcionalmente, este período puede ser ampliado.

En el caso de los cursos por encuentros, las calificaciones deberán informarse en el encuentro posterior a aquel en que se realice la actividad evaluativa.

Artículo 110: Los profesores tienen que analizar con los estudiantes los resultados de sus evaluaciones y mostrar las mismas en el caso que sea solicitado por el estudiante, con el fin de viabilizar la retroalimentación de ambos.

DE LA PLANIFICACION, ORGANIZACIÓN, ELABORACION Y REALIZACION DE LAS EVALUACIONES.

Artículo 111: La planificación, organización y elaboración de las evaluaciones frecuentes será responsabilidad del profesor.

Artículo 112: La planificación y organización de las evaluaciones parciales se proyecta en el Departamento Docente. El Rector determina el nivel superior que lo aprueba y que integra las actividades docentes del año, velando por el cumplimiento de los objetivos definidos en el año y la carrera.

Artículo 113: El nivel que aprueba ajustará las propuestas del total de evaluaciones parciales de cada año de la carrera, de manera que se eviten defectos o excesos de evaluaciones en el período de que se trate, previa valoración con las organizaciones estudiantiles correspondientes.

Artículo 114: En el que caso de estudiantes que por razones plenamente justificada no hayan podido realizar algunas de las evaluaciones parciales planificadas, el profesor podrá fijar, si lo considera necesario, la ejecución, de una evaluación similar en otra fecha.

Artículo 115: Cuando en cursos regulares para trabajadores se matriculan asignaturas de arrastres, que por su horario interfieran con las del año que cursa el estudiante, la instancia integradora de la carrera determinará que evaluaciones parciales señaladas para las asignaturas que se interfieren debe realizar el estudiante.

Artículo 116: La evaluación final y de culminación de estudio tienen un carácter estatal y quedan establecidas en el plan de estudio de la carrera. Su organización es responsabilidad de la instancia integradora de la carrera.

Artículo 117: La determinación de la evaluación final de las disciplinas, que así lo requieren, y sus características, serán precisadas en el plan de estudio de las carreras.

Artículo 118: Los contenidos de las evaluaciones parciales y finales serán objeto de análisis colectivo, en correspondencia con la estructura organizativa del Departamento Docente, dirigido por su jefe, el profesor principal y otro en quien se delegue.

Artículo 119: El jefe del Departamento Docente aprueba el contenido de las evaluaciones parciales y finales planificadas, y puede delegar esta tarea en el segundo jefe de Departamento o el profesor principal, cuando así lo estime conveniente.

Artículo 120: Las evaluaciones realizadas por los estudiantes tienen que conservarse en el Departamento Docente por un año.

DE LAS ASIGNATURAS QUE NO TIENEN PREVISTO UN ACTO DE EVALUACION FINAL.

Artículo 121: Para las asignaturas que no tengan previsto un acto de evaluación final, el profesor al concluir el período lectivo realizará, para cada estudiante una valoración cualitativa del grado de cumplimiento de los objetivos generales de dicha asignatura y verificará si el estudiante cumple con los requisitos de asistencia establecidos.

De acuerdo con el resultado anterior emitirá una calificación según el Artículo 107 de este Reglamento. Dicha calificación se hace en correspondencia con la convocatoria ordinaria del período.

Artículo 122: A los estudiantes que a juicio del profesor no alcanzaron los objetivos propuestos, se les otorga la calificación de Mal (2) en la convocatoria ordinaria del período.

En estos casos los estudiantes podrán solicitar al Decano que se considere su situación, para si es factible, se le permita una nueva oportunidad de valoración.

Artículo 123: El Decano, oyendo el parecer del profesor, del jefe de colectivo de año o del profesor guía, de las organizaciones estudiantiles y de otros factores que considere necesario, decidirá finalmente si le concede o no al estudiante, una nueva valoración.

Artículo 124: Si el Decano autoriza a una nueva valoración, el profesor le orientará al estudiantes las evaluaciones y otras actividades a realizar de acuerdo con los objetivos de la asignatura que no ha cumplido.

El decano establece el plazo en que debe realizarse esta nueva valoración, considerándose como la convocatoria extraordinaria del período. La calificación a otorgar será Regular (3) o Mal (2).

Artículo 125: Si el Decano no autoriza, o el estudiante no solicita una nueva valoración, este recibirá la calificación de Mal (2) en la convocatoria extraordinaria del período, y solo tendrá derecho a ser evaluado en la convocatoria extraordinaria de fin de curso.

Artículo 126: Los artículos del 122 al 125 solamente son válidos para el Curso Regular Diurno. El Curso Regular para Trabajadores se regirá, a estos efectos, por el artículos 136.

DEL EXAMEN FINAL.

Artículo 127: De acuerdo con los objetivos y contenidos de la asignatura o disciplina el examen final puede ser oral o escrito, teórico o práctico, o una combinación de ambos. Será responsabilidad del Jefe del Departamento Docente su determinación y deberá ser prevista desde el principio del semestre.

Artículo 128: En el examen final oral, el estudiante recibirá por escrito las preguntas y dispondrá de un período de tiempo suficiente para su preparación. La duración aproximada de las respuestas del examen por estudiante será de 30 minutos.

El examen oral se efectuará por los miembros del personal docente del departamento que se designe. Se procurará, la participación de los profesores que explican la asignatura en el grupo correspondiente. En el examen intervienen al menos dos profesores que deliberarán y notificarán la calificación una vez que el estudiante concluya el examen oral la calificación otorgada será inapelable.

Artículo 129: Cuando el examen final sea escrito, su duración no excederá las 4 horas.

Artículo 130: Cuando el examen final sea escrito y oral, el primero se aplicará simultáneamente a todos los estudiantes con una duración que no excederá de dos horas y medias. La calificación del examen se decidirá teniendo en cuenta el resultado alcanzado en ambos.

Artículo 131: Cuando el examen final sea teórico-práctico el profesor tiene que comprobar si el estudiante desarrolla de manera adecuada el conjunto de acciones que conforman las habilidades a evaluar, además de las explicaciones teóricas que puedan brindar al respecto. El Jefe del Departamento Docente decidirá la duración de este examen de acuerdo con las características de la asignatura.

Artículo 132: En aquellas asignaturas o disciplinas en que la actividad laboral desempeñe un papel fundamental de acuerdo con los objetivos de la misma, el profesor tomará las medidas organizativas que garanticen que el estudiante, en el examen final, demuestre plenamente el dominio de las

habilidades prácticas profesionales mediante..... En este caso la calificación final tendrá en cuenta los otros modos de evaluación, si estos se desarrollaron.

Artículo 133: Para asistir al examen ordinario de una asignatura es necesario que el estudiante haya obtenido un aprovechamiento docente satisfactorio durante el desarrollo de la misma y cumpla con los requisitos de asistencia establecidos.

Esta valoración, que no implica una calificación de trabajo desarrollado por el estudiante durante el períodos docente, se dará por el profesor sobre la base de los resultados obtenidos en todas las actividades evaluativas frecuentes y parciales realizadas.

Artículo 134: Cuando el estudiante no es autorizado por el profesor a asistir al examen final ordinario de la asignatura por insuficiente aprovechamiento durante el período, puede solicitar, al nivel superior que determine el rector y que integra las actividades docentes del año, la revisión de su caso. Esta instancia, oyendo el parecer del profesor, del profesor guía, de las organizaciones estudiantiles y de otros factores que considere necesario, decidirá finalmente si el estudiante es autorizado a no realizar el examen final ordinario del período.

De no autorizarlo, el estudiante pierde el derecho a asistir al examen final ordinario y al extraordinario del período, se le da, en ambos exámenes, la calificación de Mal (2) y solo puede examinarse en el extraordinario de fin de curso.

Artículo 135: El estudiante matriculado en Curso regular Diurno, con independencia del año que curse, tiene derecho a examinar en la convocatoria extraordinaria de cada período docente, hasta el 70% de las asignaturas que tienen previsto examen final. en dicho período.

Si el resultado del cálculo porcentual arroja una cantidad fraccionaria, se aproximará al número entero inmediato superior cuando la fracción sea igual o mayor que 0,5.

Artículo 136: El estudiante de Curso Regular para Trabajadores tiene derecho a realizar exámenes extraordinarios al final del semestre, en todas las asignaturas del plan de estudio en que haya obtenido resultados de Mal (2) en:

- Examen final ordinario.
- En asignaturas que no tienen previsto acto de evaluación final.

Artículo 137: El estudiante de Curso regular Diurno que obtenga calificación de Mal (2) en tres asignaturas del curso, ya sea:

- en examen final de la convocatoria extraordinaria de cualquiera de los períodos.
- en las asignaturas que no tienen previsto acto de evaluación final.
- o perdida del derecho a asistir a examen final por deficiente aprovechamiento en el período, causa baja por insuficiencia docente.

Artículo 138: El estudiante de cualquier tipo de curso tiene derecho a presentar en la convocatoria extraordinaria de fin de curso hasta dos asignaturas, ya sea por haber obtenido calificación de Mal (2):

- en el examen final de la convocatoria extraordinaria de cualquiera de los períodos
- o por pérdida de los derechos a asistir al examen final por insuficiente aprovechamiento docente.

Artículo 139: Para las asignaturas que se examinan en extraordinario al final del período o curso, se utilizarán solamente las categorías de Regular (3) y Mal (2).

Artículo 140: El estudiante que no asista a las convocatorias ordinarias, por motivos plenamente justificados podrá realizarlas en fecha posterior, señalada por la instancia superior que integra las actividades docentes del año. Dispondrá de igual número de oportunidades que las establecidas para el resto de los estudiantes.

La justificación de su ausencia deberá presentarla a dicha instancia, dentro de las 72 horas hábiles siguientes a la fecha señalada para la actividad en la convocatoria de que se trate.

Artículo 141: Se considera renuncia expresa al examen final, la ausencia injustificada y la no justificación en el período establecido a las convocatorias ordinarias y extraordinaria, y se le otorgará la calificación de Mal (2) en dicho examen.

Artículo 142: La instancia que integra la actividad docente del año, podrá tomar las medidas pertinentes para que el estudiante que esté cursando el último año de la carrera y obtenga la calificación del Mal (2) hasta en dos asignaturas en las convocatorias ordinarias del período, o por pérdida de derecho a asistir al examen final, pueda presentarlas nuevamente en el o los períodos siguientes antes de terminar el curso y antes de iniciar la evaluación de la culminación de estudio, considerándose como la convocatoria extraordinaria de fin de curso.

Artículo 143: Los Rectores de los Centros de Educación Superior podrán conceder un término de seis meses adicionales después de concluido el curso, a los estudiantes del último año de la carrera que tengan asignaturas pendientes a aprobar o no hayan aprobado el año en cuestión, para que puedan realizar la evaluación final como última oportunidad.

Artículo 144: Los exámenes finales se desarrollarán en el período señalado en el calendario académico en una sola convocatoria ordinaria. Las fechas de las convocatorias se aprueban por la instancia que se determine, oído el parecer de las organizaciones estudiantiles.

Artículo 145: En los casos de estudiantes que hayan demostrado un aprovechamiento excelente en el desarrollo de las asignaturas o disciplinas que tienen previsto examen final, el profesor podrá valorar la excepcionalidad de dichos casos y eximir del examen final al estudiante, calificándolo con la categoría de Excelente (5).

Artículo 146: El estudiante de cualquier tipo de curso que considere poseer los conocimientos y habilidades contempladas en los objetivos del programa de una asignatura o disciplina, podrá solicitar a la instancia que integra la actividad docente del año, en las dos primeras semanas del período, la realización de un examen de suficiencia. Esta solicitud se permite por una sola vez para cada asignatura o disciplina.

Artículo 147: El examen de suficiencia se basará en el programa vigente y se otorgará la calificación de corresponda, según la escala establecida en este mismo Reglamento.

El estudiante que no esté satisfecho con la calificación obtenida puede renunciar a ella e incorporarse al desarrollo de la asignatura o disciplina.

Mientras los estudiantes no reciban la calificación del examen de suficiencia solicitado, deberá mantenerse asistiendo a las actividades docentes programadas.

Artículo 148: El estudiante que ha obtenido una calificación de Regular (3) o Bien (4) en el examen ordinario del período de una asignatura o disciplina, podrá solicitar que se le efectúe un nuevo examen para mejorar su nota, siempre y cuando ello pueda implicar una mejoría en su calificación integral. A tales efectos, hará la solicitud al profesor en un plazo no mayor de tres días hábiles después de la notificación oficial de los resultados del examen ordinario.

El nuevo examen se realizará en el período de los extraordinarios, o en la fecha que determine el profesor y no implica una renuncia a la calificación anterior.

Este procedimiento se aplicará también cuando se trate de asignaturas que no tienen previsto un acto de evaluación final. En este caso por el estudiante para mejorar su nota.

DE LA DEFENSA DEL TRABAJO DE CURSO.

Artículo 149: El trabajo de curso se defenderá ante un tribunal nombrado por el Jefe del Departamento Docente, que puede ser tanto personal docente como especialistas de las entidades laborales.

El Jefe del Departamento Docente responderá por la organización y planificación de la defensa de los trabajos de cursos.

La defensa consistirá en una exposición por el estudiante del trabajo desarrollado y en las respuestas a las preguntas formuladas por los miembros del tribunal y participantes.

La defensa es un acto público, pero excepcionalmente se hará en privado si el carácter del trabajo así lo exige,

Se deberá invitar a personal docente e investigadores, a representantes de las entidades laborales y a estudiantes.

Artículo 150: El tribunal tomará en cuenta, para otorgar la calificación, lo siguiente:

ANEXO 1.1 Resolución 269/91

- a) La calidad del trabajo (método científico y solución del problema, actualización científico-técnica y otros aspectos).
- b) La capacidad independiente y creadora de su trabajo.
- c) La calidad de la exposición y la defensa.
- d) Opinión del tutor.
- e) Opinión de la entidad laboral donde desarrolló el trabajo.

La calificación obtenida por el estudiante en el trabajo de curso se recogerá en un acta firmada por el tribunal y los estudiantes.

Si la defensa del trabajo de curso es la evaluación final de una asignatura, la calificación integral de la misma se otorga según lo establecido en el Artículo 157.

Artículo 151: Los trabajos de cursos, una vez concluido, son entregados al tutor, quien lo revisará y decidirá si se somete o no a la defensa.

Si el trabajo de curso no requiere las condiciones mínimas para su defensa, recibirá la calificación de Mal (2). El Jefe del Departamento Docente tomará las medidas que correspondan en lo que respecta a la repetición total o parcial del contenido del trabajo.

Si el estudiante realiza la defensa del trabajo y obtiene resultados desfavorables, recibirá la calificación del Mal (2).

En ambos casos, el Jefe del Departamento Docente fijará una nueva fecha para su entrega y defensa o para la repetición de la defensa, como última oportunidad. La calificación a otorgar será Regular (3) o Mal (2).

El estudiante que por causas debidamente justificadas no pueda entregar o defender el trabajo de curso en el período establecido, el Jefe del Departamento podrá señalarle una nueva fecha. El documento justificativo deberá presentarse dentro de las 72 horas hábiles.

En todos los casos mencionados anteriormente, la nueva fecha para la defensa tendrá como límite el período establecido en el calendario docente para la convocatoria extraordinaria de fin de curso, independientemente de las dos asignaturas que pueden presentar en dicha convocatoria.

El estudiante que después de repetir la defensa de trabajo de curso obtenga calificación de Mal (2), causa baja por insuficiencia docente.

DE LA EVALUACION DE LA PRACTICA LABORAL.

Artículo 152: La evaluación final de la práctica laboral se realizará en correspondencia con las actividades previstas con ese fin para cada carrera y tendrá el grado de cumplimiento de las tareas, la iniciativa e independencia demostrada por el estudiantes, su disciplina laboral y participación en las actividades políticas-sociales de la entidad laboral, así como otros aspectos de interés para la preparación del profesional.

Artículo 153: Para la evaluación final de la práctica laboral el Jefe del Departamento Docente designará tribunales constituidos por profesores de los Centro de Educación Superior y representantes de la entidad laboral.

Artículo 154: La evaluación final de la práctica laboral se realizará preferiblemente, en las entidades laborales donde los estudiantes hayan desarrollado su práctica.

Artículo 155: La calificación obtenida por el estudiante en práctica laboral se recogerá en acta firmada por el tribunal.

Si la práctica laboral no forma parte de una asignatura, su calificación se otorgará teniendo en cuenta los resultados obtenidos de acuerdo con el sistema de evaluación establecido para dicha práctica. Esta calificación será incluida en el expediente del estudiante.

Si la práctica laboral está contenida en una asignatura, la calificación integral de esta última se otorgará según lo establecido en el Artículo 157 de esta Reglamento.

Artículo 156: En los casos que el estudiante obtenga calificación de Mal (2) en la práctica laboral o en aquellas asignaturas que la contenga, El Jefe del Departamento Docente podrá autorizar una nueva etapa para su ejecución en otro, período del curso académico, que se fijará teniendo en cuenta las características específicas del tipo de práctica que se trate. La calificación a otorgar será de Regular (3) o Mal (2).

Si el estudiante por causas plenamente justificadas, no pudiera realizar la práctica en la etapa programada, el Jefe del Departamento procederá de manera similar al caso anterior.

El estudiante que después de repetir la práctica laboral obtenga en su evaluación final la calificación de Mal (2), causa baja por insuficiencia docente.

DE LA CALIFICACION INTEGRAL DE LA ASIGNATURA.

Artículo 157: La calificación integral de la asignatura está determinada por el aprovechamiento demostrado por el estudiante en el cumplimiento de los objetivos de la misma. Para ello, el profesor tendrá en cuenta los elementos que le brindan los resultados de la evaluaciones frecuentes y parciales realizadas durante el período y los resultados obtenidos en el examen final, así como el trabajo de curso o práctica laboral, si lo incluye.

Artículo 158: En las asignaturas que no tienen previsto tipo alguno de evaluación final, la calificación estará dada por el análisis cualitativo del conjunto de evaluaciones frecuentes parciales realizadas durante el período.

Artículo 159: En el caso de que el estudiante haya obtenido una calificación de Excelente (5) en el examen final ordinario de una asignatura o disciplina, pero que en la calificación integral de esta obtenga un resultado de regular (3) o Bien (4), podrá solicitar a su profesor que se efectúe un nuevo examen para mejorar la nota, que no tenga en cuenta el criterio del curso. El nuevo examen se realizará en el período de los exámenes extraordinarios y no implica una renuncia a la calificación integral anterior.

Artículo 160: Se considerará desaprobadado a un estudiante en una asignatura cuando mantenga la calificación de Mal (2) después de agotada todas las posibilidades que se especifican en este Reglamento.

DEL ANALISIS DEL RESULTADO DE LAS EVALUACIONES.

Artículo 161: El estudiante podrá solicitar la revisión de las calificaciones de las evaluaciones parciales y del examen final escrito de la asignatura o disciplina, cuando no esté de acuerdo con ello. La solicitud se hará ante el Jefe del departamento Docente en los tres días hábiles posteriores a la publicación de las calificaciones

Artículo 162: Cuando, como consecuencia del análisis del desarrollo del proceso docente-educativo, se detectan deficiencias en el procesos o en el sistema de evaluación, la instancia integradora de la actividad docente de la carrera tomará las medidas oportunas, entre las que podrá incluir repetición de una actividad evaluativa parcial o final.

DE LOS EXAMENES DE PREMIO.

Artículo 163: Los exámenes de premios constituyen una vía para elevar la calidad de los egresados que forma la educación superior, y tiene como objetivo estimular que los estudiantes profundicen en el estudio de las asignaturas y disciplinas que conforman su plan de estudio.

Artículo 164: La instancia integradora de las actividades docentes de la carrera podrá convocar a exámenes de premio en todas las asignaturas, disciplinas o actividades de la práctica laboral comprendida en las carreras correspondientes y en los distintos tipos de curso. El contenido de los exámenes de premio se aprueba por el jefe del Departamento Docente.

Artículo 165: Los exámenes de premio tendrán carácter público. Será responsabilidad de la instancia integradora de las actividades docentes de la carrera la planificación y organización de los exámenes de premios.

Artículo 166: Tendrán derecho a optar por exámenes de premio en asignaturas o disciplinas, los estudiantes que hayan obtenido calificación de Excelente (5) en las mismas, siempre que hayan aprobado el resto de las examinadas hasta el momento en convocatorias ordinarias.

Artículo 167: Los estudiantes que reúnan las condiciones para optar por exámenes de premio dirigirán su solicitud a los profesores de las asignaturas o disciplinas correspondientes, a partir de la publicación de las calificaciones de las mismas.

Artículo 168: Se establecerá un orden de mérito entre los exámenes que obtengan la calificación de Excelente (5), atendiendo a su calidad, originalidad y otras cualidades de los trabajos. Se otorgarán para cada examen un primero, un segundo y un tercer premio por cada asignatura convocada y se podrá dejar desierto el o los premios señalados.

Artículo 169: Será responsabilidad de la instancia correspondiente, dejar constancia del premio obtenido por el estudiante en su expediente académico. Responderá, además, porque se tenga en cuenta el cálculo del índice académico, según lo establecido.

DE LA CULMINACION DE ESTUDIO.

Artículo 170: Tendrá derecho a concurrir a la evaluación de la culminación de estudio los estudiantes que cumplan los requisitos que se establezcan en el plan de estudio de cada carrera.

Artículo 171: Los Rectores, tomarán las medidas organizativas necesarias que garanticen el desarrollo de la evaluación de culminación de estudio que establezca el plan de estudio de cada carrera.

Artículo 172: Los organismos con Centros de Educación Superior adscriptos y los mismos Centros podrán dictar las regulaciones complementarias que se requieran para el funcionamiento de la actividad de culminación de estudio.

DEL EXAMEN ESTATAL.

Artículo 173: La realización del examen estatal se basará en un programa, en correspondencias con los objetivos que precisa el modelo del profesional, que será elaborado por la Comisión de la carrera o por el colectivo de especialistas designado por el organismo correspondiente al efecto, el que lo aprobará.

Artículo 174: El procedimiento para la realización de los exámenes estatales se corresponderá con las características y requerimiento de la carrera de que se trate y con las condiciones de su ejecución.

Artículo 175: Una vez concluido el examen, el tribunal procederá a deliberar, en sesión cerrada, sobre la calificación, la que se otorgará por mayoría de votos.

Artículo 176: Para otorgar la calificación el tribunal evaluará, entre otros aspectos, la forma en que los estudiantes manifiestan el dominio de las habilidades que posibilitan la solución de los problemas profesionales, un correcto enfoque político ideológico, la precisión en el manejo de las fuentes bibliográficas, la utilización del lenguaje correcto, la forma adecuada de la exposición, la independencia en el razonamiento y la seguridad para argumentar y defender sus puntos de vistas.

Artículo 177: Los resultados se informarán al estudiante el mismo día, de forma individual o por grupos. En el caso, poco habitual, de que el examen se haga escrito, el tribunal dispondrá de 7 días hábiles para informar los resultados de la calificación.

Para el examen estatal de cada estudiante, el tribunal llenará un acta con sus conclusiones, haciendo énfasis en el análisis de cómo el estudiante fue capaz de demostrar el logro de los objetivos que precisa el modelo del profesional en la solución de los problemas profesionales, y una valoración de los resultados alcanzados. La calificación dada por el tribunal es inapelable y se reflejará en el act, que se entregará en secretaria de la Facultad debidamente firmada por el presidente del tribunal y se incluirá en el expediente del estudiante.

DE LA DEFENSA DEL TRABAJO DE DIPLOMA.

Artículo 1778: El estudiante entregará al Jefe del Departamento Docente correspondiente dos ejemplares del trabajo de diploma previamente revisado por el tutor, dos semanas antes de la fecha fijada para la defensa. Uno de dichos ejemplares se entregará al tribunal y el otro, al oponente, para que este elabore su opinión crítica, que será entregada al tribunal y al estudiante una semana antes de efectuarse la defensa.

La opinión crítica del oponente contendrá las observaciones y preguntas correspondientes.

Artículo 179: El acto de defensa de los trabajos de diplomas se organizará de modo que garantice la exposición oral del estudiante, las opiniones del tutor, del oponente y de la entidad laboral, cuando corresponda, y las diferentes respuestas a las diferentes preguntas.

Artículo 180: Para emitir la calificación del trabajo de diploma, el tribunal tendrá en cuenta lo siguiente:

- a) Calidad del trabajo (método científico de análisis y resolución del problema, actualización científico-técnica).
- b) Capacidad creadora, originalidad y independencia del trabajo.
- c) Calidad de la exposición y la defensa.
- ch) Opiniones del tutor, del oponente y de la entidad laboral para la cual se realizó el trabajo.

Artículo 181: Los tutores y oponentes participaran en las deliberaciones del tribunal, sin derecho al voto. Las decisiones se adoptarán por mayoría de votos y son inapelables.

Artículo 182: Para cada trabajo, el tribunal llenará un acta con las conclusiones haciendo énfasis en el análisis de cómo el estudiante fue capaz de demostrar el logro de los objetivos propuestos, así como una valoración de los resultados. Si el trabajo se considera con suficiente calidad, puede recomendar en el acta que se presente en los eventos científicos estudiantiles o que sea publicado.

El acta se entregará a la Secretaría de la Facultad debidamente firmado por el presidente del tribunal y se incluirá en el expediente del estudiante.

DE LA REPETICION DE LOE EJERCICIOS DE CULMINACION DE ESTUDIO.

Artículo 183: Se requerirá una calificación de Regular (3) como mínimo en las evaluaciones de la culminación de estudios para concluirlos y obtener el título de graduado.

Artículo 184: Los estudiantes evaluados de Mal (2) podrán comparecer ante los tribunales dos veces más y podrán disponer para ello hasta dos cursos académicos. El tribunal podrá recomendar un tiempo de preparación del estudiante, antes de presentarse nuevamente. Teniendo en cuenta esta recomendación, el estudiante se ajustará a las convocatorias que se libren dentro del período de que se dispone para las futuras evaluaciones de la culminación de estudio.

Artículo 185: En los casos de los estudiantes que, por causas injustificadas, no se presenten a la evaluación de la culminación de estudio en el período establecido, el tribunal les otorgará la calificación e Mal (2).

Artículo 186: Para los estudiantes que, por causas debidamente justificadas, no pueden concurrir a la evaluación de la culminación de estudio en el período establecido, la instancia correspondiente podrá señalar una nueva convocatoria.

Artículo 187: El estudiante que haya recibido la calificación de Mal (2) en las tres oportunidades que se otorgan para la culminación de estudio no recibirá el título de graduado. Se acogerá en lo laboral a los que a tales efectos disponga el Comité Estatal de Trabajo y Seguridad Social.

SEGUNDO: Queda derogada la Resolución No. 188/88, dictada por el que resuelve y cuantas más disposiciones jurídicas de igual o inferior jerarquía se opongan a lo dispuesto por la presente.

TERCERO: La presente Resolución entrará en vigor a partir del momento de la firma del que resuelve.

CUARTO: Publíquese en la Gaceta Oficial de la República para su conocimiento General.

ANEXO 1.2 RESOLUCIÓN No. 106 /05

REGLAMENTO SOBRE LOS ASPECTOS ORGANIZATIVOS Y EL RÉGIMEN DE TRABAJO DOCENTE Y METODOLÓGICO PARA LAS CARRERAS QUE SE ESTUDIAN EN LAS SEDES UNIVERSITARIAS

POR CUANTO: Mediante el Decreto Presidencial 3857 del 30 de julio de 1976, se designó al que resuelve, Ministro de Educación Superior.

POR CUANTO: Corresponde al Ministerio de Educación Superior, según lo regulado en el Acuerdo 4 001 del 24 de abril del 2001 dictado por el Comité Ejecutivo del Consejo de Ministros, la dirección metodológica del sistema de educación superior y la creación de carreras y tipos de cursos.

POR CUANTO: El Apartado Tercero, numeral 4 del Acuerdo 2817 de 21 de abril de 1994 dictado por el Comité Ejecutivo del Consejo de Ministros, faculta al que resuelve para dictar en el límite de sus facultades y competencias, reglamentos, resoluciones y otras disposiciones para el sistema del organismo.

POR CUANTO: Como parte de la Batalla de Ideas que hoy libra nuestro pueblo, se abren nuevas oportunidades y posibilidades de acceso a la Educación Superior al asegurar de forma masiva los estudios universitarios en el tercer nivel de enseñanza a todo lo largo y ancho de la isla, para lograr mayor equidad y justicia social.

POR CUANTO: Es necesario garantizar, de manera eficiente, a todos los jóvenes y trabajadores que provienen de los distintos Programas de la Revolución y de otras fuentes de ingreso autorizadas, los estudios universitarios que le sean asignados, garantizando una atención individualizada que contribuya a mantenerlos motivados en sus estudios y en la actividad laboral que realizan.

POR CUANTO: Para que dichos jóvenes y trabajadores puedan vencer exitosamente los estudios universitarios, se requiere de ellos el desarrollo de cualidades de organización personal, responsabilidad, voluntad, tesón y sacrificio, que han de expresarse tanto en la consagración al trabajo, como en la elevada dedicación al estudio independiente de manera sistemática.

POR CUANTO: Para que estos estudios se desarrollen de una manera eficiente y eficaz se hace necesario reglamentar los aspectos organizativos y el régimen de trabajo docente y metodológico que deberán regir para estos estudios.

POR TANTO: En uso de las facultades que me están conferidas,

R E S U E L V O:

PRIMERO: Aprobar el siguiente:

REGLAMENTO SOBRE LOS ASPECTOS ORGANIZATIVOS Y EL RÉGIMEN DE TRABAJO DOCENTE Y METODOLÓGICO PARA LAS CARRERAS QUE SE ESTUDIAN EN LAS SEDES UNIVERSITARIAS

CAPÍTULO I

DE LAS SEDES UNIVERSITARIAS

ARTÍCULO 1: Las Sedes Universitarias son universidades creadas en los municipios con el propósito de garantizar masivamente los estudios universitarios, en los lugares donde residen y donde laboran los estudiantes.

ARTÍCULO 2: Los Rectores de los Centros de Educación Superior o los Decanos de Facultades Independientes están autorizados para fundar Sedes Universitarias Municipales y otras Sedes Universitarias, subordinadas a estas o a los Centros de Educación Superior, previa consulta con la instancia superior, de acuerdo con las condiciones que existan en cada municipio. La estructura de las Sedes se aprueba por los organismos de la administración central del estado.

ARTÍCULO 3: Los Centros de Educación Superior y las Facultades Independientes (Sedes Centrales) deben trabajar estrechamente, con igual grado de compromiso, con las autoridades del territorio en la creación de las Sedes Universitarias; así como, en la búsqueda de las mejores soluciones a la materialización de estas ideas.

ARTÍCULO 4: El proceso docente educativo en las Sedes Universitarias se desarrollará, fundamentalmente, con los profesionales con que cuenta el municipio o la región y profesores universitarios de los Centros de Educación Superior. Será responsabilidad de los Centros de Educación Superior previo al inicio del curso académico, su categorización como profesores, para lo cual deberán organizar y ejecutar los procesos de obtención, cambio y ratificación de categorías docentes según lo establecido al efecto. También podrán participar en el proceso docente educativo, personal técnico del territorio y alumnos ayudantes debidamente seleccionados.

ARTÍCULO 5: El Rector del Centro de Educación Superior o Decano de Facultad Independiente, encargado de la atención a las Sedes Universitarias, debe tomar las medidas necesarias para garantizar

la adecuada preparación científica y pedagógica de los profesionales del territorio que desarrollan las actividades docentes en dichas Sedes.

CAPÍTULO II

DE LOS OBJETIVOS Y CONTENIDOS DEL PROCESO DOCENTE EDUCATIVO EN LAS SEDES UNIVERSITARIAS

ARTÍCULO 6: Las carreras que se ofertan en las Sedes Universitarias se definen en correspondencia con los intereses que se establezcan para los estudiantes procedentes de los Programas de la Revolución y de otras fuentes de ingreso que así se determinen.

ARTÍCULO 7: El plan de estudio es el documento fundamental de carácter estatal que establece la dirección general y el contenido principal de la preparación del profesional. Se elabora para una carrera determinada en correspondencia con las necesidades sociales planteadas y las particularidades de estos estudios.

ARTÍCULO 8: El modelo pedagógico que sustenta el plan de estudio está diseñado especialmente para dar respuesta a las particularidades de estos estudiantes. Propicia una eficiente formación profesional, con nivel equivalente al que se desarrolla en las Sedes Centrales.

ARTÍCULO 9: Las características principales del modelo pedagógico son: flexible, estructurado, centrado en el estudiante y con un sistema de actividades presenciales. Flexible, para que pueda adaptarse a diversas situaciones laborales, a características territoriales y al ritmo individual de aprovechamiento académico del estudiante. Estructurado, para favorecer la organización del aprendizaje, estimular el progreso durante toda la carrera y facilitar el apoyo que debe brindarles la Sede Central. Centrado en el estudiante, pues debe asumir activamente su propio proceso de formación. Con un sistema de actividades presenciales que permita que sus profesores los guíen, apoyen y acompañen durante sus estudios.

ARTÍCULO 10: El plan de estudio se estructura por año académico. Se organiza de manera general con una concepción curricular por períodos, en cada uno de los cuales se planifican determinadas asignaturas, permitiendo así dosificar los contenidos. Se planificarán prácticas laborales, en los casos que se requiera, en las entidades afines a las carreras que se estudian y ubicadas en los propios territorios; así como, estancias concentradas en las Sedes Centrales o en instalaciones adecuadas para la realización de las prácticas de laboratorio en las asignaturas que requieran de este tipo de clase.

ARTÍCULO 11: Cada período se estructura con asignaturas que pertenecen a una o más disciplinas y que se ordenan consecutivamente, siguiendo un orden de precedencia para mantener una secuencia lógica del conocimiento.

ARTÍCULO 12: Para culminar la carrera, el estudiante deberá aprobar todas las asignaturas del plan, trabajos o proyectos de curso previstos y no asociados a asignaturas, así como realizar un ejercicio de culminación de los estudios, de acuerdo con lo regulado en el Capítulo X del presente reglamento.

CAPÍTULO III

DEL INGRESO Y LA MATRÍCULA

ARTÍCULO 13: Tienen derecho a ingresar en los Centros de Educación Superior para cursar sus estudios en las Sedes Universitarias:

- Los estudiantes procedentes de los Programas de la Revolución y que acrediten haber vencido la educación media superior
- Los estudiantes cuyo modelo de formación regular así lo establezca
- Otras fuentes de ingreso que se autoricen por la dirección del Ministerio de Educación Superior y del país.

Podrán matricular cualquiera de las carreras que se ofrecen para cada fuente de ingreso en específico, de acuerdo con la oferta que brinde cada municipio y con la anuencia de la Dirección de Ingreso y Ubicación Laboral del Ministerio de Educación Superior.

ARTÍCULO 14: La Dirección de Ingreso y Ubicación Laboral del Ministerio de Educación Superior tiene la responsabilidad de actualizar sistemáticamente a los organismos de la administración central del estado implicados, de las nuevas fuentes de ingreso que se autoricen por la Dirección del país, las carreras aprobadas para estos y los procedimientos para oficializar dicha matrícula.

ARTÍCULO 15: La matrícula para nuevo ingreso y continuantes se efectuará anualmente para cada curso académico, de acuerdo con la organización que adopte cada organismo de la administración central del estado y Centro de Educación Superior en particular dentro del período establecido oficialmente por el Ministerio de Educación Superior. Para formalizar la matrícula el estudiante no podrá estar matriculado en ninguna otra carrera.

ARTÍCULO 16: Para efectuar la matrícula de nuevo ingreso y de continuantes, los interesados deberán concurrir personalmente al Centro de Educación Superior, Facultad Independiente o Sede Universitaria Municipal, según se establezca en cada caso. A tal efecto, deben cumplir los requisitos exigidos y entregar la documentación que se señale en la convocatoria.

ARTÍCULO 17: Los títulos o certificados de graduados válidos para matricular son los que acrediten que los estudiantes poseen el nivel medio superior en cualquiera de las modalidades aprobadas en el sistema nacional de educación.

Para los Programas que así lo requieran, deben presentar también la Certificación de haber aprobado el curso de habilitación.

ARTÍCULO 18: Las asignaturas a matricular en cada curso o semestre se ofertan siguiendo el ordenamiento previsto en cada plan de estudio, atendiendo al régimen de precedencia establecido. El estudiante podrá matricular una asignatura tantas veces como sea necesario, según lo normado por el organismo de la administración central del estado responsabilizado con su formación, en correspondencia con las particularidades de la carrera que estudia.

ARTÍCULO 19: La matrícula pasiva es una categoría que se le confiere a aquellos estudiantes que interrumpan los estudios y se mantengan vinculados a los Programas o subsistan las causas por las cuales accedieron a las carreras, previa comprobación con quien corresponda. El Director de la Sede Universitaria Municipal está facultado para autorizar este tipo de matrícula.

Dichos estudiantes mantendrán el derecho a reincorporarse cuando lo manifiesten, pero siempre a inicios de curso o de semestre.

ARTÍCULO 20: La Sede Universitaria es responsable del control sistemático y seguimiento a los estudiantes que se declaran como matrícula pasiva. Para ello mantendrán sus tutores, los cuales están responsabilizados con informar al Director de la Sede y jefe de carrera sobre la atención que han mantenido con el estudiante y la situación para su reincorporación. Los resultados sobre esta atención se informarán en cada corte evaluativo y constituirán un tema de permanente análisis en los colectivos de carrera. Se tomarán en cada caso, las medidas educativas necesarias para ayudar a dichos estudiantes.

CAPÍTULO IV

DEL EXPEDIENTE Y CARNÉ ESTUDIANTIL

ARTÍCULO 21: El expediente académico del estudiante es el registro oficial en el cual, además de los datos generales, constarán los resultados docentes obtenidos y todas aquellas informaciones relacionadas con su actividad académica.

ARTÍCULO 22: El expediente académico será el registro base para expedir el certificado de acreditación, cuando existan salidas intermedias; o el título, una vez culminado el plan de estudio de la carrera. Se establece un expediente único, al cual tendrá acceso el estudiante siempre que lo solicite y

será conservado por tiempo indefinido en la Sede Universitaria o Facultad donde el estudiante está matriculado, garantizando que existan las condiciones de seguridad para esto.

ARTÍCULO 23: El carné estudiantil es el documento que identifica a su poseedor como estudiante de un CES. Los centros tienen la responsabilidad de hacer entrega del carné estudiantil a todos los estudiantes matriculados.

ARTÍCULO 24: Los estudiantes que causen baja o soliciten oficialmente traslado, están obligados a devolver el carné que los acredita como estudiantes. Los Centros de Educación Superior deben tomar las medidas necesarias para que se cumpla dicha entrega.

ARTÍCULO 25: Será un requisito indispensable la presentación del carné estudiantil y el carné de identidad en el acto de examen; así como, en todas las actividades y gestiones académicas en que sea requerido.

CAPÍTULO V

DE LA ASISTENCIA, LAS BAJAS Y EL TÉRMINO DE DURACIÓN DE LOS ESTUDIOS

ARTÍCULO 26: La asistencia a las actividades presenciales previstas constituye un deber del estudiante. Los Directores de Sedes Universitarias deberán garantizar el más estricto control de la asistencia por el personal docente.

ARTÍCULO 27: Dado que el proceso docente educativo se basa en la participación activa de los estudiantes y reclama de los docentes velar por la calidad del aprovechamiento de estos en el logro de los objetivos de las asignaturas, corresponde al personal docente explicar a los estudiantes la importancia que tiene su asistencia a las actividades presenciales y la responsabilidad que adquieren de compensar, con esfuerzos adicionales, los efectos de las ausencias en que se vieron obligados a incurrir.

ARTÍCULO 28: Todas las ausencias en que incurra el estudiante deberán ser justificadas ante el profesor de la asignatura correspondiente, tomando en consideración los requerimientos establecidos por cada organismo de la administración central del estado al respecto.

ARTÍCULO 29: El límite de tiempo para culminar la carrera estará en correspondencia con las características de la misma y con los requerimientos establecidos al respecto por cada organismo de la administración central del estado, Rector de dicha carrera.

ARTÍCULO 30: Los estudiantes que proceden del Programa Emergente de Maestros Primarios, que no estudien carreras pedagógicas, están obligados a vencer una habilitación pedagógica durante los

tres primeros años de estudios. Esta habilitación será impartida en los Institutos Superiores Pedagógicos de cada provincia, y se desarrollará en los municipios donde cada estudiante trabaja como maestro. Aprobar esta habilitación pedagógica es un requisito para la culminación de sus estudios.

ARTÍCULO 31: El tipo de baja que puede presentarse es por pérdida de requisitos.

Se considera baja por pérdida de requisitos al estudiante que abandone su trabajo injustificadamente antes de haber finalizado el compromiso de tiempo asumido con su Programa o deje de mantener, sin causa justificada, la condición por la que ingresó; pierda condiciones para el desempeño de su trabajo; incurra en sanción disciplinaria; o no mantenga una conducta moral adecuada. Este tipo de baja incluye también a los estudiantes que emigren, que se les detecte documentación falsa en un momento dado del transcurso de sus estudios; o que no mantengan las capacidades mentales para continuar sus estudios.

CAPÍTULO VI

DE LOS TRASLADOS

ARTÍCULO 32: Los estudiantes pueden realizar traslados entre carreras aprobadas para cada fuente de ingreso y organismo. Se analizan y aprueban por los Rectores de los Centros de Educación Superior implicados. Los traslados se realizan entre carreras de un mismo Centro de Educación Superior o Facultad Independiente y entre dos Centros de Educación Superior o Facultad Independiente diferentes.

Si el traslado de carrera se solicita para una Sede Universitaria de la misma provincia, su análisis y aprobación corresponde a los Directores de las Sedes implicadas.

Para el caso de los maestros emergentes que estudian carreras pedagógicas los traslados se autorizan solamente entre esas carreras.

ARTÍCULO 33: Los traslados pueden realizarse también entre Sedes Universitarias Municipales siempre y cuando esté abierta en el municipio receptor la carrera a la que se traslada el estudiante, en correspondencia con la fuente de ingreso a la que pertenece el estudiante.

En caso de no estar abierta la carrera podrá optar por otra correspondiente a las ofertadas para esa fuente de ingreso.

ARTÍCULO 34: Para considerar la solicitud de traslado se requiere la conformidad del organismo de la administración central del estado u organización que avaló su ingreso.

ARTÍCULO 35: La solicitud de traslado en cualquiera de los casos regulados en el presente Capítulo, deberá ser fundamentado por escrito expresando las causas que lo motivan. El estudiante deberá entregar la solicitud al Director de la Sede Universitaria, quien lo tramitará.

ARTÍCULO 36: Los traslados entre carreras que se ofrecen dentro de un mismo Centro de Educación Superior, se aprueban por la estructura existente en los mismos para tales casos.

ARTÍCULO 37: En los casos de traslado entre Centros de Educación Superior o Facultades Independientes, los trámites relacionados con el expediente docente y demás documentos se harán entre los Secretarios Generales de los Centros de Educación Superior correspondientes. La Secretaría o Secretario General del centro donde esté matriculado el estudiante, tiene la responsabilidad de informarle al interesado sobre la decisión tomada.

ARTÍCULO 38: Se autorizará el traslado provisional de aquel estudiante que por necesidades fundamentadas cumpla una misión o preste servicio fuera del territorio de origen. Este traslado provisional se aprueba por los Rectores de los Centros de Educación Superior o Decanos de Facultades Independientes implicados.

ARTÍCULO 39: En todos los casos de traslados, se deberá ajustar el plan de estudio analizando las posibles convalidaciones.

ARTÍCULO 40: Los estudiantes solo podrán realizar un traslado de carrera durante sus estudios y deberá solicitarse en el mes de mayo. La tramitación del traslado debe garantizarse por los CES o Facultades Independientes correspondientes antes del inicio del próximo curso académico. Solo excepcionalmente y por causas muy justificadas, se autorizarán por el Rector y Decanos de Facultades Independientes traslados fuera de esta fecha.

ARTÍCULO 41: El Centro de Educación Superior receptor no aprobará el traslado si en el expediente académico del estudiante no aparecen reflejadas las calificaciones correspondientes a todas las asignaturas cursadas y aprobadas por él anteriormente.

CAPÍTULO VII

DE LA CONVALIDACIÓN DE ASIGNATURAS

ARTÍCULO 42: Para la convalidación de las asignaturas cursadas en un centro de educación superior del país, el interesado dirigirá la solicitud al Director de la Sede Universitaria donde está matriculado, adjuntando la certificación expedida por el Secretario General del centro acreditando las asignaturas cursadas y las calificaciones obtenidas.

ARTÍCULO 43: Una vez presentados los documentos establecidos, el Director de la Sede Universitaria enviará dicha documentación y la solicitud de convalidación a los departamentos docentes que corresponda. En los departamentos se hará el análisis de los programas analíticos de las asignaturas que debe entregar el interesado, de ser necesario, para determinar si el contenido de los mismos permite la convalidación en relación con los programas vigentes. Podrán también entrevistar al interesado y realizar las consultas que estimen pertinentes. A los efectos de convalidar la asignatura, se tendrá en cuenta que exista una identidad en los contenidos de los programas de al menos un 80%.

ARTÍCULO 44: El jefe del departamento docente elevará el dictamen de las convalidaciones al Decano de su Facultad para su aprobación final, lo que realizará por medio de una disposición en que se precisen las asignaturas convalidadas. La disposición que adopte el Decano constará en el expediente del estudiante y le será informada por el Director de la Sede Universitaria.

CAPÍTULO VIII

TRABAJO METODOLÓGICO

ARTÍCULO 45: El trabajo metodológico es la labor que se realiza en la educación superior, con el propósito de optimizar el proceso docente educativo, jerarquizando la labor educativa desde la instrucción, de manera que se garantice el cumplimiento de las exigencias y necesidades de nuestra sociedad en la formación integral de los profesionales de nivel superior, que se concretan en los objetivos educativos e instructivos que se establecen en los planes y programas de estudio.

ARTÍCULO 46: El trabajo metodológico se concreta fundamentalmente en el desarrollo con calidad del proceso docente educativo, basado en la autoeducación de los estudiantes, la preparación de los profesores y la elaboración de los medios de enseñanza. Se debe lograr una adecuada integración de las clases con la actividad investigativa y laboral.

Las funciones principales del trabajo metodológico son la planificación, la organización y el control del proceso docente educativo.

ARTÍCULO 47: En el desarrollo del proceso docente educativo desempeñan un rol fundamental, el profesor y el tutor.

ARTÍCULO 48: El profesor es el responsable fundamental de que el proceso docente educativo de la asignatura se desarrolle con la calidad requerida, por lo que está obligado a dominar los contenidos de

la misma y a guiar a los estudiantes en el autoaprendizaje de dichos contenidos, en correspondencia con los objetivos generales de la asignatura, aplicando la ciencia didáctica.

ARTÍCULO 49: El tutor es el responsable de integrar el sistema de influencias educativas para lograr la formación integral del estudiante. Para ello, debe poseer una preparación psicopedagógica que le permita identificar las necesidades educativas de los estudiantes, realizar las acciones personalizadas que correspondan y valorar la efectividad de las mismas. Debe lograrse que el estudiante mantenga un mismo tutor hasta que concluya sus estudios.

ARTÍCULO 50: Las Sedes Universitarias, en estrecha colaboración con el Centro de Educación Superior o Facultad Independiente, están responsabilizadas con la elaboración del plan de trabajo metodológico del curso académico. El plan debe contemplar las diferentes formas y tipos del trabajo metodológico establecidos en la educación superior, acordes con las características del trabajo en las Sedes. Igualmente, garantizar la adecuada ejecución y control del plan elaborado. Especial atención se le debe prestar a la preparación de la asignatura, al trabajo de los tutores y al control de la actividad docente, desempeñando un papel fundamental en esta labor los colectivos de asignaturas y los colectivos de carreras de los Centros de Educación Superior o Facultad Independiente.

ARTÍCULO 51: El personal docente de las Sedes Universitarias debe participar en diversos tipos de actividades metodológicas y de superación pedagógica programadas, con el propósito fundamental de lograr una mejora continua en la labor docente educativa que realiza.

De la planificación y organización del proceso docente educativo

ARTÍCULO 52: La planificación y organización del proceso docente educativo es parte del trabajo metodológico que se realiza en la educación superior para garantizar el cumplimiento de los objetivos de cada asignatura del plan de estudio, mediante una secuencia apropiada de las actividades a desarrollar en el período docente, un balance adecuado de la carga docente del estudiante y un uso racional de los recursos humanos y materiales.

ARTÍCULO 53: Los documentos rectores del proceso docente educativo son el plan de estudio y los programas de las disciplinas o asignaturas, según el caso. Estos documentos se elaboran por las Comisiones Nacionales de Carreras aprobadas por los organismos de la administración central del estado con centros de educación superior adscritos.

El plan de estudio de cada carrera debe estar aprobado por el Ministro de Educación Superior.

ARTÍCULO 54: Las Comisiones Nacionales de Carrera y los colectivos de carrera de los Centros de Educación Superior, Facultades Independientes y Sedes Universitarias están responsabilizados con el

perfeccionamiento continuo de los planes y programas de estudio. Los colectivos de carrera asesorarán también al personal docente de las Sedes Universitarias en el trabajo metodológico a realizar para garantizar la calidad del proceso docente educativo.

ARTÍCULO 55: La organización del proceso docente educativo se realiza por períodos docentes, de acuerdo con las características del plan de estudio de la carrera.

ARTÍCULO 56: La planificación del proceso docente educativo del período se realizará en cada Sede Universitaria con suficiente antelación al inicio del curso. El Rector o Decano de la Facultad Independiente es el responsable de la organización y control de esta actividad, garantizando que estén concluidas totalmente antes de comenzar cada período docente.

ARTÍCULO 57: En la planificación y organización del proceso docente educativo correspondiente, los Directores de Sedes Universitarias, a partir de los documentos rectores, pueden modificar hasta un 10% del fondo de tiempo total de las asignaturas, previa autorización por escrito del Centro de Educación Superior al que se encuentra adscrita.

Del control del proceso docente educativo

ARTÍCULO 58: El control del proceso docente educativo es el medio fundamental para conocer la calidad de dicho proceso, evaluar sus resultados y dirigirlo hacia el cumplimiento de sus objetivos.

ARTÍCULO 59: El Director de la Sede Universitaria es el máximo responsable del control del proceso docente educativo, que lo realizará utilizando diferentes procedimientos y apoyándose en el personal con que cuenta en la Sede y en los profesores y tutores de las diferentes carreras. Las direcciones de los Centros de Educación Superior o Facultades Independientes y los departamentos docentes deben participar de forma activa en el control del proceso docente educativo.

El Director de la Sede debe sistematizar la información docente, tanto cuantitativa como cualitativa, sobre cada estudiante y grupo, para lograr una valoración adecuada de los resultados obtenidos en cada caso, y orientar las acciones que deban emprenderse ante la presencia de resultados que indiquen una afectación en la calidad de la preparación de los estudiantes.

ARTÍCULO 60: Cada Centro de Educación Superior elaborará, en correspondencia con las indicaciones recibidas por su organismo, un calendario para controlar la situación de la asistencia y el aprovechamiento docente de los estudiantes.

ARTÍCULO 61: El colectivo de profesores analizará periódicamente la situación de la asistencia y del aprovechamiento docente, y tomará las medidas encaminadas a superar las deficiencias que se detecten.

ARTÍCULO 62: Las direcciones de los Centros de Educación Superior o Facultades Independientes participan en el control del proceso docente educativo en las Sedes Universitarias Municipales. Con ese fin, analizarán periódicamente en las Sedes Universitarias la situación de la asistencia y del aprovechamiento docente y de otros aspectos que se controlan, y tomarán las medidas encaminadas a superar las deficiencias que se detecten.

ARTÍCULO 63: El control del proceso docente educativo en las Sedes Universitarias debe tener en cuenta los aspectos principales siguientes:

- El cumplimiento de la planificación prevista en las diferentes asignaturas
- El aseguramiento de los recursos humanos y materiales de cada una de las actividades docentes
- Las opiniones de los estudiantes sobre el desarrollo de las diferentes formas organizativas del proceso docente
- Las opiniones de los estudiantes sobre la labor docente educativa de los tutores y profesores
- Las opiniones de las dependencias estatales, las organizaciones políticas y de masa del territorio sobre el funcionamiento de las Sedes Universitarias
- Los resultados alcanzados al finalizar cada período docente
- La calidad de las actividades docentes
- La efectividad del trabajo de los profesores y tutores

ARTÍCULO 64: Los documentos que deben obrar en las Sedes Universitarias y que avalan el trabajo metodológico son:

- El plan de trabajo metodológico
- Los documentos que avalan el cumplimiento de las actividades metodológicas realizadas
- Los planes y programas de estudio de las carreras que desarrollan
- Los documentos que recogen la planificación de las actividades presenciales (horarios de clase) y el control del proceso docente educativo
- Los informes de los controles realizados a las actividades docentes por parte de la Sede, los departamentos docentes y las Facultades

CAPÍTULO IX

DEL TRABAJO DOCENTE

ARTÍCULO 65: La correcta aplicación del Enfoque Integral para la labor educativa y político ideológica en el desarrollo del trabajo docente en las Sedes Universitarias, debe ser la prioridad esencial. Este enfoque se debe adecuar a las particularidades del modelo pedagógico y a las características bajo las cuales se desarrolla el aprendizaje de los estudiantes. Debe materializarse en

estrecha relación con la labor instructiva y estar presente en todas las actividades docentes que se realicen. En dichas actividades se le debe brindar una atención personalizada a los estudiantes.

ARTÍCULO 66: En el modelo pedagógico se identifican tres componentes principales que, en su integración, brindan una respuesta adecuada al proceso de aprendizaje. Estos componentes son: las actividades presenciales, la autopreparación de los estudiantes y los servicios de información científico-técnica y docente.

ARTÍCULO 67: Las actividades presenciales se desarrollan utilizando diferentes formas organizativas del proceso docente educativo, tales como: la clase, la práctica laboral, el trabajo investigativo de los estudiantes, la consulta y la tutoría.

Los tipos de clases que se utilizan son, fundamentalmente: la clase encuentro, el taller de computación y la práctica de laboratorio. Los Centros de Educación Superior y Facultades Independientes están facultados para introducir nuevos tipos de actividades presenciales, en dependencia de las particularidades de cada carrera, lo que deberá ser aprobado por el Rector o Decano de la Facultad Independiente correspondiente.

ARTÍCULO 68: La **clase** es una de las formas organizativas del proceso docente educativo, que tiene como objetivos la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y la formación de valores e intereses cognoscitivos y profesionales en los estudiantes, mediante la realización de actividades presenciales de carácter esencialmente académico. Cada hora lectiva de una clase debe tener generalmente una duración de 50 minutos. El total de horas lectivas de una clase queda a criterio de la Sede Universitaria.

ARTÍCULO 69: La **clase encuentro** es la actividad presencial que tiene como objetivos aclarar las dudas correspondientes a los contenidos ya orientados para el estudio, debatir y ejercitar dichos contenidos, comprobar los resultados de las evaluaciones, evaluar el aprovechamiento mostrado por los estudiantes y orientar el nuevo contenido para el estudio independiente. En la orientación del nuevo contenido, el profesor deberá brindar los elementos necesarios que debe seguir el estudiante en su estrategia de aprendizaje.

ARTÍCULO 70: El **taller de computación** es la actividad presencial que tiene como objetivo específico que los estudiantes apliquen los métodos y técnicas de la computación y las tecnologías de la información y la comunicación, en la resolución de problemas propios de la profesión.

ARTÍCULO 71: La **práctica de laboratorio o de servicios** es la actividad presencial que se realiza en la universidad o instalación adecuada en estancias concentradas, y tiene como objetivos que los estudiantes adquieran las habilidades propias de los métodos y técnicas de trabajo y de la investigación científica; amplíen, profundicen, consoliden, generalicen y comprueben los fundamentos

teóricos de la disciplina mediante la experimentación y el trabajo directo en los servicios, empleando los medios necesarios.

ARTÍCULO 72: La **práctica laboral** es la forma organizativa donde se aplica, fundamentalmente, el principio marxista y martiano de combinar el estudio con el trabajo. El principal objetivo de la práctica laboral como actividad presencial es contribuir a la adquisición de los modos de actuación que caracterizan la actividad profesional. Contribuye además, al desarrollo de la conciencia laboral, disciplina y responsabilidad en el trabajo.

ARTÍCULO 73: El **trabajo investigativo de los estudiantes** es la forma organizativa que tiene como propósito formar en los estudiantes, habilidades propias del trabajo técnico y científico investigativo, para contribuir a desarrollar la iniciativa, independencia y creatividad. Este trabajo se debe vincular con los contenidos de asignaturas, con la práctica de laboratorio o de servicios, con la práctica laboral, con los trabajos de curso y de diploma, así como con la propia actividad laboral que realizan los estudiantes, caso de existir.

Será responsabilidad del Director de la Sede Universitaria o Decano de la Facultad Independiente garantizar la armónica introducción en las carreras, de esta importante actividad.

ARTÍCULO 74: La **autopreparación** es una forma organizativa del proceso docente educativo, que a su vez constituye un componente del modelo pedagógico. Tiene como propósito que el estudiante realice trabajo independiente sin la presencia del profesor a partir de su orientación, para estudiar las diferentes fuentes del conocimiento indicadas, prepararse para las distintas actividades docentes y realizar las evaluaciones previstas, utilizando, de ser necesario, las tecnologías de la información y la comunicación.

La autopreparación del estudiante constituye una condición indispensable para el logro de los objetivos propuestos y forma parte de su compromiso laboral, según el Programa de que se trate, aunque no necesariamente tiene que realizarse en el aula de estudio. El control a la autopreparación del estudiante requiere una atención personalizada por parte del profesor.

ARTÍCULO 75: La **consulta** es la forma organizativa que tiene como objetivo específico que los estudiantes reciban orientación pedagógica y científico-técnica mediante indicaciones, orientaciones, aclaraciones y respuestas de los profesores a las preguntas formuladas en relación con la autopreparación. Puede realizarse de forma individual o colectiva.

El profesor puede citar a consulta a los estudiantes que a su juicio lo requieran, en atención a las diferencias individuales, como parte de las actividades del horario docente. A su vez, los estudiantes podrán solicitar al profesor la realización de consultas cuando así lo consideren.

ARTÍCULO 76: La **tutoría** es la forma organizativa que tiene como objetivo específico asesorar y guiar al estudiante durante sus estudios, para contribuir así a su formación integral, realizando acciones educativas personalizadas. La atención al estudiante por parte del tutor debe ser sistemática, y deberá lograrse que sea el mismo desde el inicio de la carrera hasta que concluya sus estudios. La atención al estudiante por parte del tutor debe ser sistemática y abarcará encuentros planificados en el horario docente, así como encuentros adicionales de acuerdo con las necesidades de los estudiantes y tutores. El contenido de la tutoría estará dirigido esencialmente a la concreción de la estrategia educativa como respuesta a las principales necesidades de los estudiantes, identificadas en su diagnóstico, caracterización y evaluación.

ARTÍCULO 77: En las actividades presenciales el profesor debe utilizar métodos y medios de enseñanza que garanticen la participación activa de los estudiantes para contribuir a lograr un proceso de aprendizaje consciente.

ARTÍCULO 78: Los medios fundamentales con que cuenta el estudiante para realizar la autopreparación son:

- Un **texto**, para cada una de las asignaturas matriculadas en el curso.
- Una **guía de estudio** por asignatura, que contenga las indicaciones para el estudio de los diferentes temas, la bibliografía recomendada, las precisiones sobre el contenido que se requieran y ejercicios de control que le permita al estudiante comprobar, por sí mismo, el grado de dominio alcanzado de los contenidos.
- Una **guía de carrera**, donde se explica el sistema de trabajo para este tipo de curso, se precisa el ordenamiento de las asignaturas en la carrera, se fija la bibliografía básica y de consulta a emplear y se brindan indicaciones sobre los aspectos organizativos que el estudiante debe conocer. Esta guía es específica para cada una de las carreras.

ARTÍCULO 79: El sistema de información científico-técnica y docente es el componente del modelo pedagógico que se ofrece en las Sedes, o en otras instalaciones apropiadas, como complemento a la autopreparación de los estudiantes, en dependencia de los recursos informativos disponibles en el territorio. Estos servicios son, entre otros:

- Bibliografía de consulta prevista en la carrera.
- Los videos docentes
- Videos, audiocassettes y materiales en formato electrónico como complemento y orientación para el estudio de las asignaturas.
- Programas en la radio y la televisión locales, como apoyo al contenido de las asignaturas.
- Información telefónica o por correo electrónico sobre la organización, control y evaluación del proceso docente educativo.

La Dirección de la Sede debe realizar las coordinaciones pertinentes con las bibliotecas municipales, centros de documentación de empresas y organismos, u otros, con el fin de ampliar la base bibliográfica a utilizar por los estudiantes.

Una de las principales prioridades de los Centros de Educación Superior debe ser, el fortalecimiento gradual de estos servicios en todas las Sedes.

ARTÍCULO 80: Con el propósito de complementar la formación general integral de los estudiantes, las direcciones de las Sedes deberán implementar actividades políticas, culturales, deportivas, de reafirmación profesional, entre otras, en coordinación con las organizaciones juveniles, con énfasis especial en el Curso de Superación Integral para Jóvenes. Es necesario velar por el adecuado balance de todas las actividades, de manera que no se produzcan sobrecargas que limiten el aprovechamiento docente de los estudiantes.

CAPÍTULO X

LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

ARTÍCULO 81: La evaluación del aprendizaje es una parte esencial del trabajo docente y constituye una vía de retroalimentación para la dirección de este. Comprueba el grado en que se logran los objetivos propuestos, mediante la valoración de los conocimientos, habilidades y valores que los estudiantes van formando y desarrollando en el proceso docente educativo.

ARTÍCULO 82: La evaluación del aprendizaje, en su acción educativa, debe contribuir, entre otros aspectos, a desarrollar en el estudiante la responsabilidad por el estudio, la laboriosidad, la honestidad, la solidaridad, el espíritu crítico y autocrítico; a formarse en el plano volitivo y afectivo; así como a desarrollar su capacidad de autoevaluación sobre sus logros y dificultades en el proceso de aprendizaje.

ARTÍCULO 83: La evaluación del aprendizaje tiene un carácter continuo, cualitativo e integrador. Puede incluir aspectos teóricos y prácticos, de carácter académico, laboral e investigativo y utilizar distintos instrumentos de evaluación, tales como la observación del trabajo del estudiante, las preguntas orales o escritas, tareas, pruebas parciales, encuentros comprobatorios y otros que convengan a sus funciones, y que estimulen la iniciativa y creatividad del estudiante.

ARTÍCULO 84: La evaluación del aprendizaje se estructura de forma frecuente, parcial, final y de culminación de los estudios, en correspondencia con el grado de sistematización de los objetivos a lograr por los estudiantes, en cada momento del proceso.

ARTÍCULO 85: La **evaluación frecuente** comprueba el logro de los objetivos específicos en el desarrollo del proceso docente educativo. Su tipología, por su gran versatilidad, se define por el profesor para cada asignatura.

ARTÍCULO 86: En las actividades presenciales el docente debe utilizar diferentes tipos de evaluación frecuente, para valorar continuamente la efectividad de la autopreparación de los estudiantes, como forma de retroalimentación para ambos; y así tomar a tiempo las medidas necesarias. Los tipos más utilizados son la observación del trabajo del estudiante y las preguntas orales o escritas.

ARTÍCULO 87: La **evaluación parcial** comprueba el logro de los objetivos particulares formulados en los temas de la asignatura y pueden utilizarse como tipos fundamentales:

- La prueba parcial
- El trabajo extraclase

y otros que convengan a sus funciones. Deben utilizarse en especial, aquellos tipos que permitan valorar, en diferentes momentos del período docente, las posibilidades de cada estudiante de aplicar los conocimientos adquiridos en la solución de problemas.

ARTÍCULO 88: La **prueba parcial** es un tipo de evaluación parcial que comprueba objetivos de parte de un tema, de un tema o de varios temas de la asignatura. Se realiza durante una actividad presencial, en correspondencia con los objetivos seleccionados para evaluar.

ARTÍCULO 89: El **trabajo extraclase** es un tipo de evaluación parcial que comprueba objetivos de parte de un tema, de un tema o de varios temas de la asignatura. El estudiante lo debe realizar individualmente en el tiempo de autopreparación, y tiene que ser comprobado por el profesor.

ARTÍCULO 90: El profesor debe analizar el resultado de las evaluaciones parciales con el grupo de estudiantes para ejercer una influencia educativa en ellos. Las valoraciones realizadas por el profesor y los estudiantes constituyen elementos fundamentales para reorientar la autopreparación hacia el cumplimiento de los objetivos de la asignatura.

ARTÍCULO 91: La planificación, organización y elaboración de las evaluaciones frecuentes será responsabilidad del profesor.

La planificación, organización y elaboración de las evaluaciones parciales se proponen por el profesor y se aprueban en el departamento docente correspondiente.

ANEXO 1.2 Resolución 106/05

En el colectivo de profesores de cada Sede Universitaria se ajustarán las propuestas del total de evaluaciones parciales de cada asignatura, de manera que se eviten los defectos o los excesos de evaluaciones en el período docente de que se trate.

ARTÍCULO 92: En los casos de estudiantes que por razones plenamente justificadas no hayan podido realizar alguna de las evaluaciones parciales planificadas, el profesor podrá fijar, si lo considera necesario, la ejecución de una evaluación similar en otra fecha.

ARTÍCULO 93: La **evaluación final** comprueba el logro de los objetivos generales de la asignatura. Esta evaluación puede realizarse mediante un acto final, utilizando para ello los tipos fundamentales siguientes:

- El examen final
- La defensa de trabajos de curso
- La defensa de la práctica laboral

Se pueden adoptar otros tipos de evaluación final, que se precisarán en el plan de estudio de cada carrera.

ARTÍCULO 94: Para las asignaturas que no tengan previsto un acto de evaluación final, el profesor al concluir el período lectivo realizará para cada estudiante, una valoración cualitativa del grado de cumplimiento de los objetivos generales de dicha asignatura, a partir de las evaluaciones frecuentes y parciales realizadas.

De acuerdo con el resultado anterior, el profesor emitirá una calificación según lo establecido en el artículo 99 del presente reglamento.

ARTÍCULO 95: Los estudiantes que a juicio del profesor no alcanzaron los objetivos generales de las asignaturas que no tienen previsto un acto de evaluación final, reciben la calificación de MAL (2) en la primera convocatoria del período. En la etapa de exámenes extraordinarios de período y de fin de curso, se habilitarán convocatorias para que los estudiantes examinen las asignaturas desaprobadas.

ARTÍCULO 96: La **evaluación de la culminación de los estudios** comprueba los objetivos generales del plan de estudio. Los tipos de evaluación que pueden utilizarse son:

- El examen estatal
- La defensa del trabajo de diploma

Este tipo de evaluación se precisa en el plan de estudio de cada carrera.

ARTÍCULO 97: El **examen estatal** es un tipo de evaluación de la culminación de los estudios que tiene como objetivo comprobar si el estudiante posee los conocimientos y las habilidades fundamentales que se precisan en el modelo del profesional.

ARTÍCULO 98: La **defensa del trabajo de diploma** es un tipo de evaluación de la culminación de los estudios cuyo objetivo es comprobar si el estudiante es capaz de resolver un problema propio de la profesión que responda a los objetivos generales de la carrera, utilizando la metodología de la investigación científica.

De la calificación

ARTÍCULO 99: Los resultados de las distintas formas de evaluación del aprendizaje de los estudiantes se calificarán empleando las categorías y símbolos siguientes:

- Excelente 5
- Bien 4
- Regular 3
- Mal 2

ARTÍCULO 100: Las calificaciones de las evaluaciones parciales realizadas deberán informarse a los estudiantes en la actividad presencial posterior a aquella en que se realice dicha evaluación.

ARTÍCULO 101: El estudiante tiene derecho a obtener cualquiera de las calificaciones relacionadas en el artículo 99, sin tener en cuenta las convocatorias en que examinó la asignatura.

ARTÍCULO 102: Para emitir la calificación final de la asignatura, el profesor tendrá en cuenta los resultados obtenidos por el estudiante en las evaluaciones realizadas durante el período docente y en la evaluación final de la misma, caso de existir.

ARTÍCULO 103: La información de las calificaciones de las evaluaciones escritas se dará a los estudiantes dentro de los 5 días hábiles siguientes a la realización de la actividad evaluativa. Los Centros de Educación Superior decidirán aquellos casos en que, excepcionalmente, este período puede ser ampliado.

ARTÍCULO 104: El estudiante podrá solicitar la revisión de las calificaciones del examen final escrito de la asignatura, cuando no esté de acuerdo con esta. La solicitud se hará ante el Director de la Sede Universitaria dentro de los tres días hábiles posteriores a la publicación de las calificaciones.

El departamento docente correspondiente nombrará un Tribunal para realizar el análisis y dispondrá de un plazo de 7 días hábiles para presentar el resultado en la Sede Universitaria, que será inapelable.

ARTÍCULO 105: El estudiante podrá solicitar la revisión de la calificación final de la asignatura, cuando no esté de acuerdo con esta. La solicitud se hará ante el Director de la Sede Universitaria en los tres días hábiles posteriores a la publicación de las calificaciones. El Director se auxiliará de las personas que considere tengan los criterios para ayudarlo a analizar la solicitud del alumno y dispondrá de un plazo de 5 días hábiles para informar el resultado, que será inapelable.

De la evaluación final

ARTÍCULO 106: Para asistir a la evaluación final de la asignatura es necesario que el estudiante la haya matriculado en ese curso.

ARTÍCULO 107: La elaboración y calificación de la evaluación final de las asignaturas es responsabilidad de los CES o Facultades Independientes de cada territorio, de conjunto con el personal docente de las Sedes Universitarias. Se deberán tomar las medidas que garanticen su adecuada organización y ejecución.

ARTÍCULO 108: La duración del examen final escrito no excederá las 4 horas.

ARTÍCULO 109: Los exámenes finales se desarrollarán en los períodos señalados en el calendario académico para las tres convocatorias establecidas durante el curso.

ARTÍCULO 110: En cada período docente, el estudiante dispondrá de dos oportunidades para realizar la evaluación final de cada una de las asignaturas que ha matriculado. Adicionalmente, podrá contar al finalizar el curso, con otra convocatoria para presentar las asignaturas matriculadas que no resultaron aprobadas en las convocatorias del período. De no aprobar algunas de las asignaturas en ninguna de las oportunidades que se ofrecen, tendrá derecho a volverlas a matricular en los siguientes cursos, de acuerdo con lo establecido por cada organismo de la administración central del estado.

ARTÍCULO 111: Los exámenes escritos realizados por los estudiantes tienen que conservarse por dos años en el departamento docente correspondiente o en la Sede Universitaria Municipal, de existir las condiciones de seguridad adecuadas para ello.

ARTÍCULO 112: El estudiante que considere poseer los conocimientos y habilidades contempladas en los objetivos del programa de una asignatura, podrá solicitar al Director de la Sede Universitaria, en la primera semana de iniciada esta asignatura, la realización de un examen de suficiencia. Esta solicitud se permite por una sola vez para cada asignatura.

ARTÍCULO 113: El examen de suficiencia se basará en el programa vigente y se le otorgará al estudiante la calificación que corresponda, según la escala establecida en este reglamento. El estudiante que no esté satisfecho con la calificación obtenida, puede renunciar a esta e incorporarse a cursar la asignatura.

Mientras que el estudiante no reciba la calificación del examen de suficiencia solicitado, deberá mantenerse asistiendo a las actividades docentes programadas.

ARTÍCULO 114: El estudiante que ha obtenido la calificación de Regular (3) o Bien (4) en el examen final de una asignatura que examine en un curso académico, podrá solicitar que se le efectúe un nuevo examen para mejorar su calificación en las convocatorias establecidas, siempre y cuando pueda implicar una mejoría en su calificación integral. De no mejorar la calificación mantiene la obtenida anteriormente.

Para realizar el examen de mejora de nota, el estudiante hará la solicitud al profesor en un plazo no mayor de tres días hábiles después de la notificación oficial de los resultados del examen.

De los exámenes de premio

ARTÍCULO 115: El Director de la Sede Universitaria podrá convocar a exámenes de premio en todas las asignaturas de las carreras que se estudian en dicha Sede y será el responsable de su planificación y organización, en coordinación con el Centro de Educación Superior o Facultad Independiente.

ARTÍCULO 116: Tendrán derecho a optar por exámenes de premio en las asignaturas, los estudiantes que hayan obtenido calificación de Excelente (5) en estas, siempre que hayan aprobado el resto de las matriculadas y examinadas en el período, y hayan mostrado una adecuada participación en las actividades presenciales del período.

ARTÍCULO 117: Los estudiantes que reúnan las condiciones para optar por exámenes de premio dirigirán su solicitud a los profesores de las asignaturas correspondientes, a partir de la publicación de las calificaciones obtenidas. El contenido de estos exámenes lo aprueba el jefe del departamento correspondiente, el cual nombrará al Tribunal encargado de realizar el examen por asignatura. El Tribunal estará integrado por tres profesores, uno que lo presidirá.

ARTÍCULO 118: Se establecerá un orden de mérito entre los exámenes que obtengan la calificación de excelente (5), atendiendo a su calidad, originalidad y otras cualidades de los trabajos. Se otorgará un primero, un segundo y un tercer premio por cada asignatura convocada; y se podrá declarar desierto el o los premios señalados.

ANEXO 1.2 Resolución 106/05

A los estudiantes que obtengan los tres primeros lugares en los exámenes de premio se les incrementará el índice académico por cada premio alcanzado, según se establece en la Resolución ministerial No. 208/88:

- Primer premio 0,06
- Segundo premio 0,04
- Tercer premio 0.02

ARTÍCULO 119: Será responsabilidad del Secretario del Tribunal dejar constancia del premio obtenido por el estudiante en la Secretaría de la Sede. El Secretario de la Sede tiene la responsabilidad de asentarlos en el expediente del estudiante y de tomarlos en cuenta al calcular el índice académico.

De la defensa del trabajo de curso

ARTÍCULO 120: Los trabajos de curso una vez concluidos, son entregados al tutor de dicho trabajo, quien los revisará y decidirá si se someten o no a la defensa.

Si el trabajo de curso no reúne las condiciones mínimas para su defensa, recibirá la calificación de Mal (2). El jefe de carrera de la Sede Universitaria Municipal junto al jefe del departamento docente deberán tomar las medidas que correspondan en lo que respecta a la repetición total o parcial del contenido del trabajo.

Si el estudiante realiza la defensa del trabajo de curso y obtiene resultados desfavorables, recibirá la calificación de Mal (2).

En ambos casos, el estudiante tendrá dos oportunidades más en el curso académico para realizar la defensa del trabajo, cuya fecha debe fijar el jefe de carrera de la Sede Universitaria Municipal.

ARTÍCULO 121: El trabajo de curso se defenderá ante un Tribunal nombrado por el jefe de carrera de la Sede Universitaria Municipal, con el visto bueno del jefe del departamento docente. El Tribunal estará integrado por tres profesores, uno que lo presidirá. La Dirección de la Sede responderá por la planificación y organización de la defensa de estos trabajos.

La defensa consistirá en una exposición por el estudiante del trabajo realizado y en las respuestas a las preguntas formuladas por los miembros del Tribunal y los participantes, acerca del trabajo.

ARTÍCULO 122: El Tribunal tomará en cuenta para otorgar la calificación, lo siguiente:

- La calidad del trabajo

ANEXO 1.2 Resolución 106/05

- La capacidad independiente y creadora del estudiante
- La calidad de la exposición y la defensa
- Opinión del tutor
- Opinión de la entidad laboral donde realizó el trabajo.

La calificación obtenida se recogerá en acta firmada por el Tribunal y los estudiantes. El presidente del Tribunal es el responsable de entregar el acta en la Secretaría docente.

ARTÍCULO 123: Si el trabajo de curso no forma parte de una asignatura o disciplina, la calificación otorgada por el Tribunal a la defensa, se incluirá en el expediente del estudiante.

Si la defensa del trabajo de curso es la evaluación final de una asignatura, la calificación integral de la misma se otorgará según lo establecido en el artículo 99 del presente reglamento.

De la culminación de los estudios

ARTÍCULO 124: La organización de la evaluación de la culminación de estudios y el momento del curso en que se debe realizar es responsabilidad del Rector de cada Centro de Educación Superior o Decano de Facultad Independiente, quien tomará en consideración las indicaciones generales del Centro Rector de la carrera, para garantizar el desarrollo exitoso de esta evaluación.

ARTÍCULO 125: Tendrán derecho a concurrir a la evaluación de la culminación de los estudios, los estudiantes que hayan aprobado todas las asignaturas del plan de estudio, así como trabajos o proyectos de curso previstos en el plan y no asociados a asignaturas.

ARTÍCULO 126: La realización del examen estatal se basará en un programa elaborado por la Comisión Nacional de la Carrera, en correspondencia con los objetivos del modelo del profesional. El procedimiento para su realización dependerá de las características y requerimientos de la carrera que se trate.

ARTÍCULO 127: El examen estatal se realiza ante un Tribunal nombrado por el Rector o por el Decano de la Facultad Independiente, integrado por tres profesores, siendo uno su Presidente. Para el examen estatal de cada estudiante, el Tribunal llenará un acta precisando la calificación otorgada, que será inapelable. Dicha acta debe estar firmada por todos los miembros del Tribunal y se incluirá en el expediente del estudiante.

ARTÍCULO 128: La defensa del trabajo de diploma se realizará en acto público, ante Tribunal nombrado por el Rector al efecto.

Se organizará de modo que se garantice el tiempo necesario para escuchar la exposición oral del estudiante, las opiniones del tutor y del oponente, y las respuestas a las diferentes preguntas. Cada Centro de Educación Superior establecerá las indicaciones complementarias para esta evaluación, en dependencia de las características de las carreras.

ARTÍCULO 129: Para emitir la calificación del trabajo de diploma, el tribunal tendrá en cuenta los elementos siguientes:

- Calidad del trabajo (uso de la metodología de la investigación científica, actualización científico técnica, uso de las estrategias curriculares, entre otros)
- Capacidad creadora, originalidad e independencia en el desarrollo del trabajo
- Calidad de la exposición durante la defensa y dominio del tema
- Opiniones del tutor, del oponente y de la entidad laboral para la cual se realizó el trabajo

ARTÍCULO 130: Finalizada la defensa de cada trabajo, el Tribunal llenará un acta con sus conclusiones, haciendo énfasis en el análisis de cómo el estudiante fue capaz de demostrar el logro de los objetivos propuestos; así como, el criterio acerca de la capacidad del estudiante para ejercer su profesión. Si el trabajo se considera con suficiente calidad, el Tribunal puede recomendar en el acta su presentación en eventos científicos o su posible publicación.

El Presidente del Tribunal tiene la responsabilidad de entregar el acta, debidamente firmada, en la Secretaría docente para su constancia en el expediente del estudiante.

ARTÍCULO 131: Los estudiantes evaluados de Mal (2), en la evaluación de culminación de estudios, podrán comparecer ante los tribunales todas las veces necesarias, hasta que aprueben.

CAPÍTULO XI

DEL MOVIMIENTO DE ALUMNOS AYUDANTES

ARTÍCULO 132: El Movimiento de Alumnos Ayudantes lo constituye el conjunto de estudiantes previamente seleccionados en las carreras, que se distingan por mostrar ritmos de asimilación más rápidos, aptitudes favorables para el aprendizaje de alguna o algunas asignaturas del plan de estudio y que puedan asimilar tareas complementarias, con el propósito de formarlos como docentes y contribuir así a satisfacer las necesidades de las diferentes disciplinas y asignaturas.

ARTÍCULO 133: Previa convocatoria librada por las Facultades, cada Sede Universitaria en coordinación con el departamento docente correspondiente, determinarán la cantidad de estudiantes que se incorporarán para su formación como alumnos ayudantes en cada curso académico, de acuerdo

con las necesidades de las asignaturas que integran el plan de estudio de cada carrera. Estos estudiantes pueden seleccionarse de los cursos regulares diurnos y de las propias Sedes.

ARTÍCULO 134: El proceso de selección de los estudiantes será responsabilidad del Decano de la Facultad en estrecha coordinación con el Director de la Sede Universitaria para cada curso académico, quienes decidirán el procedimiento a seguir para la selección, así como el personal encargado de dicha tarea.

Finalizado el proceso, el Decano de la Facultad aprueba los estudiantes seleccionados para integrar el Movimiento de Alumnos Ayudantes e informará a los departamentos docentes y a la dirección de la Sede sobre estos resultados.

ARTÍCULO 135: La selección de estudiantes para integrar el Movimiento se realizará una vez concluido el primer curso de la carrera. Los requisitos para integrar el movimiento son:

- Tener buena evaluación de su conducta política y social, y mostrar aptitud y disposición para realizar este trabajo
- Tener una calificación de Bien (4) como mínimo en la asignatura en que trabajará como docente
- Tener un índice académico de 4 como mínimo

ARTÍCULO 136: La formación de los Alumnos Ayudantes será responsabilidad de los departamentos docentes correspondientes y se regirán en su actividad por los planes de trabajo que al efecto le elaboren en estrecha colaboración con las Sedes Universitarias. En la elaboración del plan de trabajo se tendrán en cuenta las actividades docentes, metodológicas, de investigación científica y de superación científico-pedagógica, tomando en consideración las características fundamentales del modelo pedagógico establecido para estos estudios. Estos planes no deben obstaculizar el cumplimiento de sus actividades como estudiante.

ARTÍCULO 137: El departamento docente debe prever un período de preparación en la asignatura en que va a trabajar el estudiante, de al menos un semestre, antes de participar directamente en las actividades docentes.

ARTÍCULO 138: El jefe del departamento docente en estrecha colaboración con las Sedes Universitarias designará los profesores que actuarán como tutores en la formación de los Alumnos Ayudantes, los que se responsabilizarán con la orientación del trabajo de los estudiantes asignados, de acuerdo con el plan establecido. Pueden realizar este trabajo profesores a tiempo parcial, que posean experiencia docente.

ARTÍCULO 139: La evaluación del trabajo de los Alumnos Ayudantes es responsabilidad del jefe del departamento docente correspondiente en estrecha relación con las Sedes Universitarias. En esta

ANEXO 1.2 Resolución 106/05

evaluación se tomarán en cuenta los criterios que brinde el tutor y la opinión de la organización juvenil. Esta evaluación se realizará al finalizar cada curso académico a partir del cumplimiento del plan de trabajo, los resultados docentes del estudiante y la disciplina observada.

El jefe del departamento docente analizará el resultado de la evaluación con el estudiante y el tutor, y se incluirá en el expediente del estudiante.

Se deben prever para esta importante actividad, estímulos individuales y colectivos

SEGUNDO: Quedan derogadas las Resoluciones No.212, 213 y 214 del 2003, dictadas por el que resuelve.

TERCERO: La presente Resolución entrará en vigor a partir del curso académico 2005-2006.

Notifíquese la presente Resolución a todos los organismos de la administración central del estado con Centros de Educación Superior adscritos que cuenten con esta modalidad de estudios y a los Rectores de los Centros de Educación Superior del país, por conducto de la Dirección de Formación de Profesionales de este Ministerio.

Publíquese en la Gaceta Oficial de la República.

DADA en la Ciudad de La Habana, a los 13 días del mes de Julio de 2005, "Año de la Alternativa Bolivariana para Las Américas".

Lic. Jorge Valdés Asán, Asesor Jurídico del Ministro de Educación Superior.

CERTIFICO: Que la presente es copia fiel y exacta de la Resolución No. 106/2005, firmada por el Ministro de Educación Superior, y la cual obra registrada en el archivo a mi cargo.

ANEXO 1.3 DOCUMENTO RECTOR “LA FIGURA DEL TUTOR EN LA SUM”.

Introducción

Con la entrada del siglo XXI, la creación de Sedes Universitarias en todos los municipios para garantizar la continuidad de estudios universitarios a todos los egresados de los Programas de la Revolución en los lugares donde residen y trabajan y la extensión de los procesos sustantivos universitarios a toda la sociedad mediante la presencia en el territorio, ha constituido el inicio de una nueva etapa en el desarrollo de la educación superior que ha exigido cambios radicales en su concepción y práctica y nuevas maneras de entender la universidad en estrecho vínculo con la sociedad, su desarrollo y demandas en sus diferentes ámbitos.

La presencia de la universidad en cada municipio ha constituido un espacio importante de realización personal y colectiva, ha demostrado que nuestro país cuenta con una significativa fuerza profesional altamente preparada, que es posible utilizar de manera racional y óptima los recursos materiales y humanos disponibles en cada municipio en función de la educación y la elevación cultural de nuestro pueblo y se ha reconocido su contribución al desarrollo sociocultural, político y económico de la sociedad en general.

La formación profesional también ha exigido una concepción y práctica pedagógica renovadora basada en la autoeducación, en la que se potencia la flexibilidad del curriculum de formación, un sistema de relaciones e intercambio permanente, la respuesta educativa individualizada en función de las necesidades de cada estudiante y sus potencialidades, y la responsabilidad de la educación directamente compartida con la familia, el profesorado, la institución y la comunidad en general. Los resultados alcanzados durante los cuatro años de aplicación están repercutiendo de manera positiva en la labor formativa de las carreras que se estudian en las sedes centrales.

Este proceso de formación que se lleva a cabo en las sedes universitarias por su propia característica permite combinar armónicamente el estudio y el trabajo, garantiza que el estudiante aprenda en su entorno sociocultural y laboral, asegura el reforzamiento positivo y ofrece amplias oportunidades para alcanzar la culminación de los estudios.

La propia flexibilidad exige del estudiante esfuerzo y dedicación, que sea capaz de asumir de forma activa su aprendizaje, que le permita la búsqueda de los conocimientos, enfrentar los problemas con independencia y empleando de manera adecuada los recursos personales, intelectuales, afectivos y motivacionales que dispone. En estas condiciones se eleva a planos superiores la participación, la colaboración y el protagonismo de los estudiantes, pero también, le concede al profesor un papel diferente en la conducción del proceso de formación como principal facilitador del conocimiento y la educación y al tutor, eje integrador del sistema de influencias educativas.

Antecedentes.

La figura del tutor en el Sistema de la Educación Superior cubana, ha sido tradicionalmente asociada a la asistencia científico metodológica que brinda un especialista de reconocido prestigio y tradición en determinado campo del conocimiento, bien al estudiante que en la fase terminal de su carrera construye su tesis de grado con vista a graduarse como profesional o al graduado universitario que realiza estudios de superación postgraduada dirigidos a la adquisición de un grado científico, sea como diplomante, maestrante o doctorante. En todos los casos la actividad tutelar supone, por un lado, orientar al aspirante en el proceso de investigación para que este resulte creativo, eficiente y con un alto grado de independencia en cuanto a la búsqueda, selección y el empleo de los métodos y medios disponibles, y por otro lado, implica la orientación del proceso de generalización, sistematización y exposición de los resultados alcanzados una vez cumplidos los objetivos de la investigación.

Conjuntamente con estas características del tutor antes mencionado, han existido en la educación superior el profesor guía como un actor importante en la labor educativa en las universidades. El trabajo desplegado por esta figura universitaria a lo largo de todos estos años en la Educación Superior Cubana ha contribuido favorablemente a la formación educativa de los estudiantes. No menos importante es el Jefe del colectivo de año, profesor responsabilizado con la planeación, ejecución y control de los objetivos instructivos y educativos en el año académico. Planifica y desarrolla el trabajo metodológico de las disciplinas y asignaturas que confluyen en ese año.¹

Estas figuras que trabajan en la educación superior, si bien apuntan de una u otra forma a la atención personalizada de los estudiantes, no fueron concebidas para ejercer un sistema de influencias educativas a cada uno de los estudiantes en toda su vida universitaria.

La revolución que actualmente acontece en nuestro país en la práctica y la teoría pedagógicas, particularmente asociada a la universalización de la educación superior mediante la creación de las Sedes Universitarias Municipales, ha conllevado, entre otras experiencias novedosas, la universalización de la propia categoría del tutor, una vez extendida esta a la atención personalizada que los profesores adjuntos de dichas sedes deben garantizar a la totalidad de sus estudiantes. Se trata de una acción tutelar que cuenta aún con muy poco tiempo de implementación, pero dada la racionalidad, legitimidad y necesidad innegables que asisten su emergencia, así como los dividendos positivos, los retos y los riesgos que la misma ya evidencia, consideramos oportuno hacer un resumen y análisis de los primeros pasos emprendidos por el sistema en esta dirección, y a la vez reflexionar sobre las premisas de su perfeccionamiento ulterior.

¹ Para ampliar sobre el profesor guía y el jefe de colectivo de año, ver Enfoque Integral para la Labor Educativa y Político Ideológica en la Universidad. 2004. en fase de impresión.

El proceso tutorial en las sedes universitarias municipales.

Dentro de los conceptos que han revolucionado la educación superior cubana, en el contexto de la universalización de la educación superior, el más trascendental es sin duda alguna llevar la universidad a todos los municipios del país. Este propósito, ha demandado de la educación superior la concepción y puesta en práctica de un Modelo Pedagógico propio para esta labor.

En este modelo pedagógico adquiere relevancia significativa la capacidad de autoaprendizaje. En el tránsito de los estudiantes por el plan de estudio se deben tener en cuenta desde el inicio de la carrera hasta su culminación el desarrollo de esta capacidad ya que el educando ha de ser capaz de estudiar con independencia y creatividad, lo que supone un sistemático trabajo personalizado en el cual al tutor le corresponde una importante responsabilidad en el asesoramiento continuo para alcanzar un elevado desarrollo de los estudiantes para gestionar sus propios conocimientos. Es un modelo pedagógico caracterizado por ofrecer amplias oportunidades a los educandos para apoyar y canalizar sus esfuerzos personales dirigidos a lograr que la mayoría sea capaz de vencer con éxito sus estudios.

La tutoría, es sin lugar a dudas una de las piezas claves del proceso de formación profesional y más aun en las condiciones de una docencia menos presencial. Los componentes esenciales del modelo pedagógico que se aplica en las sedes universitarias están integrados por el sistema de actividades presenciales, el estudio independiente y los servicios de información científico técnica y docente. La tutoría constituye una modalidad de docencia presencial y tiene como propósito asesorar y guiar al estudiante durante sus estudios, para contribuir así a su formación general integral.

Acerca de la tutoría en educación existen diferentes prácticas, sin embargo los propios objetivos que fundamentan la formación profesional en nuestro contexto universitario, las características del modelo pedagógico que se aplica, hace que se conciba como un proceso de transformación y desarrollo educativo centrado en el aprendizaje, que se concreta mediante la atención personalizada y sistemática a un estudiante o a un grupo muy reducido, para que sean capaces de dominar los recursos de su formación, se apropien de un sistema de saberes y valores que determinan la posición vital activa y creativa en su desempeño profesional, personal y social. Todo esto se expresa en la comunicación, relaciones y ayudas pedagógicas que establece con el estudiante en los espacios sociales de formación.

El proceso tutorial constituye un **proceso integrador de las influencias educativas en la formación profesional**, ya que no sólo transcurre en la relación tutor-tutorado, sino que integra el sistema de relaciones esenciales que se establecen a partir de la asesoría académica e investigativa por parte del profesor y de otros especialistas, los servicios especializados de orientación educativa al estudiante, el proceso de extensión universitaria por el vínculo con el entorno sociofamiliar y también a través de las múltiples manifestaciones de la cultura de esos lugares.

ANEXO 1.3 Documento rector “La figura del tutor en la SUM”

La responsabilidad principal del tutor consiste en ser un animador y facilitador del aprendizaje autónomo que realizan los alumnos. En estas condiciones la asistencia personalizada del tutor al estudiante que transita por los diferentes años de la carrera, determina grados de complejidad y responsabilidad incomparablemente mayores, teniendo en cuenta, primero, que este tutelado apenas se encuentra en el proceso de adquisición gradual de los hábitos y habilidades cognitivas, así como del sistema de valores que demandan los estudios de nivel superior y en general la dinámica universitaria. A ello se suma que una buena parte de los estudiantes de las SUM desarrolla una actividad laboral paralela a sus estudios y también que en su caso específico enfrenta un curriculum flexible, a cuyos efectos la facilidad garantizada para definir por su voluntad las asignaturas que matricule puede convertirse, de una ventaja, en una desventaja de su proceso formativo, si dicha definición no se efectúa de manera objetiva y responsable, acorde a las posibilidades reales de su ejecución con las que cuenta este estudiante.

Lo planteado hasta aquí nos permite definir al tutor de las sedes universitarias como un educador responsable de integrar el sistema de influencias educativas, cuyos modos de actuación se identifican con orientar en los distintos ámbitos de la formación del estudiante, promoviendo el crecimiento personal y el desarrollo de la autodeterminación; es quien acompaña al mismo durante toda la carrera brindándole el apoyo necesario para la toma de decisiones ante los problemas, desde una acción personalizada. “El gran secreto de manejar la juventud sacando partido de su talento y buenas disposiciones, consiste en estudiar el carácter individual de cada joven y arreglar por él nuestra conducta”².

La definición del perfil del tutor constituye una vertiente de información incompleta si no se precisan las funciones de tutoría. Las mismas están contenidas en otros documentos que norma la labor formativa para las sedes universitarias, pero por el contenido que nos ocupa lo relacionamos, estas funciones son:

- ◆ Asesorar los aspectos académicos generales.
- ◆ Conocer, diagnosticar y caracterizar (en lo afectivo-volitivo, en lo cognitivo y en lo conductual) al estudiante, particularizando en sus problemas, aptitudes, actitudes, expectativas, satisfacción laboral o con la práctica laboral y con el estudio.
- ◆ Asesorarlo en la organización del tiempo, procedimientos variados de estudio independiente (hacer resúmenes, cuadros, tablas, gráficos, trabajos investigativos, entre otros).
- ◆ Conocer sistemáticamente de la asistencia y puntualidad a los encuentros por asignaturas, de su participación en los debates políticos, de los resultados de aprovechamiento en los cortes evaluativos, así como de su participación en actividades de extensión universitaria y de las convocadas por la FEU o la Sección sindical a la que pertenece.

² Hernández Águila Odalis. Municipio: Cruces. Cienfuegos. “El trabajo del tutor en la Continuidad de Estudio. Ponencia presentada en el evento de universalización en noviembre del 2004.

ANEXO 1.3 Documento rector “La figura del tutor en la SUM”

- ◆ Intercambiar con los empleadores y con los familiares sus valoraciones sobre el aprovechamiento mostrado en los estudios y otros aspectos propios de su labor educativa.
- ◆ Trazar una estrategia de intervención educativa que le permita modificar el modo de actuación del estudiante y conducirlo hacia una formación en valores y principios acordes con nuestra moral socialista.
- ◆ Ayudarlo en la selección de las asignaturas de la carrera que matricula, en dependencia de sus reales posibilidades de éxito, garantizando que se logre una matrícula responsable.
- ◆ Asesorarlo en las actividades de investigación que realiza como parte de su práctica laboral o como resultado de alguna asignatura específica.
- ◆ Participar activamente en todos los análisis del proceso docente educativo que se realizan en la sede como vía para la preparación y conocimiento del estudiante dentro del ámbito de la Sede.
- ◆ Asesorarlo en la participación en los exámenes de premio que se aplican por las diferentes disciplinas de la carrera

Estas funciones se sustentan en dos compromisos fundamentales: El compromiso de adquirir la capacitación necesaria para la actividad de tutoría y mantenerse informado sobre los aspectos específicos y esenciales del estudiante.

El tutor debe tener un dominio básico del plan de estudio de la carrera en que ejerce la tutoría, para orientar a los estudiantes cómo debe transitar por su plan de estudio, el orden de las asignaturas por año y periodo, teniendo en cuenta las precedencias que dictan sus contenidos, en los plazos que se establecen para cada Programa. También necesita poseer determinadas **cualidades, conocimientos y capacidades básicas** que le permitan desempeñar su labor formativa con eficiencia, entre las que se destacan: el amor y compromiso como conductor del estudiante durante los años que dure la carrera, dominio de las habilidades comunicativas que le permitan establecer adecuadas relaciones interpersonales, con el estudiante, familiares, docentes u otro personal que interviene directa e indirectamente en la labor formativa del estudiante, ser ejemplo personal y en las relaciones sociales, mantener una actitud ética y empática hacia los estudiantes mediante la comunicación permanente que le permita lograr aceptación y confianza, dominar el proceso de la tutoría, dominar las tecnologías de la información y la comunicación y poseer conocimiento psicopedagógico que le permita caracterizar al estudiante e identificar sus necesidades educativas aplicando adecuadas estrategias didáctico educativas.

La tutoría se puede realizar de forma planificada (aquellas que están contenidas en el horario docente de la sede) y no planificada (esta puede ser solicitada por el tutor y/o el estudiante en función de las necesidades). Puede ser directa (de forma presencial alumno/tutor, por teléfono, correo electrónico) o indirecta (relación e influencia educativa del tutor a través de los docentes, familiares u otro personal que interviene en la formación del estudiante). Su contenido estará dirigido esencialmente a la concreción de la estrategia educativa individualizada como respuesta a las principales necesidades educativas de los estudiantes.

El tutor y la labor educativa.

El Enfoque Integral para la Labor Educativa y Político Ideológica está inmerso en una nueva etapa de su perfeccionamiento **sustentada en la concepción del fortalecimiento de la atención personalizada al estudiante en todos los procesos de la vida universitaria.** Las bases de este perfeccionamiento se fundamentan en la experiencia acumulada en todos estos años de trabajo sus logros e insuficiencias, el nuevo estilo de trabajo que ha incorporado la Batalla de Ideas en la atención diferenciada a los problemas y a las personas, los resultados de la visita realizada por el grupo de trabajo del buró político a los CES del MES y las nuevas experiencias con un enfoque más personalizado e intensivo que se inició con las Escuelas Formadoras de Trabajadores Sociales.

En el nuevo concepto de universidad el perfeccionamiento de la labor educativa y político ideológica coloca el acento fundamental en el proceso de transformación del estudiante, lo que determina, un fortalecimiento de su atención personalizada en las sedes centrales y en las SUM. Para el caso de la evaluación, posee una trascendental importancia el análisis diferenciado de sus resultados y como el estudiante ha avanzado de un año a otro. Relevante importancia adquiere el reforzamiento de la atención diferenciada, para tener un análisis más objetivo de las causas individuales de las bajas en las sedes centrales y elevar los niveles de retención. Situación similar tienen ocurrencia en el caso de las SUM con la matrícula pasiva.

Por esta razón, para lograr un fortalecimiento de la atención personalizada a los estudiantes se hace necesario perfeccionar los métodos de trabajo en la base y en especial el proyecto educativo.

Como es conocido, el Proyecto Educativo constituye un método de trabajo dirigido a la formación de una cultural general integral del estudiante, mediante la articulación de la dimensión curricular, la extensión universitaria y la vida socio política de la brigada.

En el año académico, el colectivo de año tiene la misión de concebir en el marco de su competencia los objetivos, criterios de medida y acciones del proyecto educativo, así como la responsabilidad de dirigir este proceso y evaluar periódicamente su cumplimiento. El proyecto educativo se elabora de conjunto con los estudiantes del grupo, lo que permite involucrarlos protagónicamente en su cumplimiento, desarrollando una cultura de trabajo cooperada en función de los objetivos compartidos. Para cumplir con esa misión el colectivo de año tiene a su jefe, al claustro de profesores del año, a los profesores guías y en el caso de las Sedes Universitarias Municipales al tutor y se coordina la labor educativa con el secretario del Comité de Base y el jefe de brigada. De esta forma, la participación colegiada de las diferentes partes que intervienen en este proceso contribuirá definitivamente a lograr un objetivo común, al involucrar a cada factor con su propia personalidad sin invadir el campo de acción de los demás.

ANEXO 1.3 Documento rector “La figura del tutor en la SUM”

El colectivo de año para la determinación de los objetivos para el proyecto educativo se nutre de diferentes fuentes entre las que se encuentran: el diagnóstico (para revelar las necesidades educativas propias del grupo de estudiantes), los objetivos del año (emanan de la concepción del plan de estudio y de la estrategia educativa y político ideológico de la carrera), las prioridades de la facultad, de la universidad y del territorio.

Este nuevo reto para las SUM, supone incorporar toda la cultura de trabajo que se ha acumulado en los últimos ocho años, dirigida a la formación de una cultura general integral de la comunidad universitaria, haciéndola coincidir con las características propias del proceso de aprendizaje que se realiza en la Continuidad de Estudio. Una de las principales acciones que se deben desarrollar con mayor nivel de profundidad lo constituye la elaboración del diagnóstico y el proyecto educativo a los grupos de estudiantes. El proyecto educativo debe elaborarse de forma diferenciada en correspondencia con las distintas fuentes de ingreso que existen en las SUM, lo cual permitirá revelar las especificidades y trabajar sobre esa base con un enfoque más diferenciado. Los resultados del diagnóstico serán de gran utilidad para revelar las necesidades educativas, aspiraciones e intereses de los estudiantes que están matriculados en este tipo de curso.

En el contexto de las SUM la realización del diagnóstico y del proyecto educativo constituye para los tutores un valioso instrumento para desarrollar la labor educativa personalizada con los estudiantes a partir de la elaboración de las acciones educativas individuales de cada estudiante o su proyecto de vida.

La investigación científica como proceso universitario es un componente básico en el desarrollo formativo de los estudiantes para el desarrollo de su cultura y se caracteriza por la búsqueda de nuevos conocimientos y la solución de problemas en la que el estudiante participa activamente, involucrándose en respuestas creativas que amplían su espectro cultural, no solo desde la perspectiva de la ciencia concreta en que realiza su investigación, sino en propuestas que descansan en una plataforma cultural que implica valoraciones que desbordan los aspectos específicos de la investigación científica y tecnológica para apropiarse de soluciones de contenido económico, social y político al servicio de la sociedad³.

En las sedes universitarias municipales se crean condiciones favorables para que el trabajo del tutor promueva y asesore a los estudiantes en el desarrollo de investigaciones sociales que respondan a las necesidades de los territorios.

El desarrollo de estas investigaciones se puede realizar por estudiantes de las carreras de humanidades, como por aquellos que desarrollan perfiles científicos y técnicos que requieren de forma multidisciplinaria en sus investigaciones, valoraciones sociales, políticas y culturales. No menos importante son aquellas investigaciones relacionadas con la extensión del enfoque integral en las

ANEXO 1.3 Documento rector “La figura del tutor en la SUM”

SUM y las peculiaridades del proceso de formación de valores con la utilización de tecnologías educativas, en las cuales no existe una amplia experiencia en las universidades.

La extensión universitaria tiene un espacio legítimo en las SUM. Como se conoce, el soporte fundamental en que descansa la extensión universitaria es la promoción cultural en su concepción más genérica.

Bajo este nuevo concepto, la labor del tutor debe estar encaminada hacia la preparación de los estudiantes para convertirlos en promotores culturales para afrontar el desafío de promover la cultura en el interior de las Sedes Universitarias Municipales y en la población que se encuentra en ese territorio.

Este no es un proceso espontáneo y requiere de una preparación de los estudiantes para que en su trabajo de intervención comunitaria puedan por un lado, difundir de una forma más cercana la formación de una cultura general a la población y por otro, potenciar y promover los valores más trascendentales del municipio, fortaleciendo la identidad cultural del territorio y recepcionar toda la riqueza histórica, económica, social, política y cultural del municipio. Al mismo tiempo esta labor de extensión precisa de forma más auténtica, las necesidades e intereses culturales en los municipios y localidades a partir del conocimiento que tienen los propios hacedores de cultura en este entorno.

En estas condiciones el ejemplo personal, el liderazgo y la perseverancia del tutor con los estudiantes forman parte de las relaciones interpersonales que fluyen y se convierten en modos de actuación de los jóvenes universitarios en su trabajo cotidiano, en su estudio, su investigación y labor de extensión, contribuyendo a la formación de una personalidad acorde con su futura vida profesional. De aquí, la importancia educativa del trabajo tutorial, impregnando las cualidades a sus discípulos que verán en los tutores el espejo de su futuro porvenir.

De esta forma, los tutores en su labor educativa con los estudiantes y en la utilización de los métodos y estilos de trabajo para la elaboración ejecución y evaluación de las acciones educativas individuales deben convertirse en líderes académicos con una alta profesionalidad, ejerciendo una influencia decisiva en la labor educativa a través de asesoramiento a cada estudiante en la búsqueda de las mejores opciones para cumplir el plan de estudio. Este proceso permite rescatar la condición de discípulo de su tutor, reconociendo a este último, no solo por sus cualidades profesionales, sino también por su liderazgo como educador.

Acciones educativas individuales en el proyecto educativo.

Las acciones educativas individuales en el proyecto educativo están dirigidas al fortalecimiento de la atención personalizada al estudiante y contienen las principales tareas que en el plano de la dimensión curricular, la extensión universitaria y las actividades sociopolíticas realiza el educando, orientado al

³ La universidad en la Batalla de Ideas. PROYECTOS APROBADOS. VI Taller nacional de Trabajo

ANEXO 1.3 Documento rector "La figura del tutor en la SUM"

proceso de transformación de su personalidad en aras de alcanzar una cultura general integral. La evaluación de ese proceso de transformación se realizará semestralmente. La planeación de las acciones educativas individuales se realiza por el estudiante en consulta con su profesor guía, el colectivo de año o el tutor.

Las acciones educativas individuales deben tener como base para su elaboración los resultados del diagnóstico. De esta forma, las acciones comprometidas en dicho proyecto, además de reflejar los objetivos educativos e instructivos, los valores y modos de actuación que se deben alcanzar en el año académico, expresa las aspiraciones, motivaciones y las necesidades educativas de cada estudiante. Dichas acciones deben estar en plena correspondencia con el proyecto educativo elaborado por el grupo de estudiantes.

Aspectos generales para la elaboración de las acciones educativas individuales en el proyecto educativo.

- Contiene acciones que reflejan tareas de impacto en la universidad y el territorio.
- Incluye acciones concretas que realiza el estudiante en la residencia estudiantil como un espacio legítimo para su formación.
- Compromiso individual de cada estudiante de los resultados académicos que debe alcanzar en cada asignatura en el semestre.
- Compromiso de su participación en exámenes de premios.
- Participación en las estrategias curriculares de preparación jurídica, informatización, medio ambiente, Historia de Cuba e Idioma.
- Participación en la investigación con resultados presentados en la jornada científica estudiantil.
- Participación en las diferentes manifestaciones culturales y deportivas en los festivales de aficionados y en los juegos deportivos.
- Participación como promotor cultural en el interior de la universidad y en la comunidad. (proyectos comunitarios)
- Participación protagónica en las acciones de prevención y combate frontal contra las manifestaciones de fraude, indisciplinas, ilegalidades, corrupción y consumo de drogas.
- Participación y cumplimiento de la guardia estudiantil
- Participación en las movilizaciones políticas convocadas por las organizaciones y por la institución.
- Participación y resultados alcanzados en la preparación político ideológica que incluye el dominio de la actualidad nacional e internacional.
- Participación en las diferentes tareas que se derivan de los Programas de la Revolución.
- Responsabilidades individuales en la realización de las acciones del Proyecto Educativo de la brigada.

La preparación y superación de los tutores.

Los profesionales de los territorios incorporados como profesores a tiempo parciales en la actividad formativa de las sedes universitarias han dado muestra de su responsabilidad, compromiso y preparación profesional. Estos profesionales están dispuestos a superarse y están motivados por contribuir a la formación de otras personas. Muchos de los que hoy laboran no poseen una preparación pedagógica, por lo que su capacitación y superación como profesores universitarios es de vital importancia. A esta consideración se debe añadir que no basta ser profesor para llevar a cabo con éxito una labor de tutoría –puesto que ella requiere desarrollar habilidades adicionales pertinentes para una experiencia nueva -, tanto más esmero y dedicación reclama el éxito de esta misión, al considerar que los profesores adjuntos que imparten docencia y trabajan como tutores en esta instancia universitaria, deben conjugar esta labor con el ejercicio de su actividad laboral de procedencia.

Existen una experiencia generalizada y positiva sobre la capacitación y superación de los profesores que laboran en las sedes universitarias, sin embargo ha sido reconocido la necesidad de capacitar a los tutores en los conocimientos y en el uso de herramientas específicas que les permitan desarrollar la actividad tutorial en las mejores condiciones.⁴

¿Por qué las sedes universitarias necesitan promover la capacitación y superación de los tutores?

Entre los argumentos que justifica la necesidad de potenciar la preparación de los tutores está en primer lugar; la poca experiencia en el proceso tutorial que tienen nuestras universidades en condiciones de una docencia menos presencial, seguidas de las características del modelo pedagógico que se aplica en las sedes universitarias, las misiones y funciones que hemos identificado para el proceso tutorial y los resultados alcanzados en la labor formativa en las sedes universitarias.

Los resultados docentes y los análisis realizados en encuentros regionales y nacionales demuestran que el proceso formativo ha alcanzado avances significativos que han repercutido favorablemente en los cambios experimentados por los estudiantes en cuanto a: actitudes, responsabilidad e interés por el estudio, su influencia con el resto de su familia, hábitos de estudio, mayor preparación cultural e incorporación a la vida social, en la que ha tenido una gran influencia el proceso tutorial que se lleva a cabo en las sedes universitarias.

Se destacan los logros alcanzados en el sistema de relaciones de forma integrada, en la gestión de los recursos humanos para asegurar el desarrollo del proceso docente educativo, la preparación y responsabilidad de los docentes, la planificación y organización del proceso educativo. En este contexto ha sido favorable la preparación de los estudiantes a partir de las condiciones concretas de desarrollo y necesidades en cada municipio, la vinculación con las entidades laborales y los cambios

⁴ En el encuentro nacional de Universalización realizado en noviembre del 2004, se debatió profundamente la necesidad de una preparación intensiva de los tutores de las Sedes Universitarias Municipales

ANEXO 1.3 Documento rector "La figura del tutor en la SUM"

de actitud y pensamiento de los directivos de las organizaciones y organismos bajo la influencia del trabajo desplegado en las sedes universitarias.

Entre los aspectos que en la actualidad obstaculizan el proceso formativo y se ha reconocido con urgencia priorizar importantes direcciones de trabajo en las sedes universitarias, se encuentran: la necesidad de desarrollar habilidades para el autoaprendizaje por parte de los estudiantes, la aplicación de alternativas didácticas por parte de los docentes que hagan posible sistemas coherentes y sistemáticos en función del autoaprendizaje, mejorar la expresión oral y escrita de los estudiantes, la elaboración de proyectos educativos individualizados en función de las fuentes de ingreso, potenciando al máximo la labor del tutor, la responsabilidad ante el estudio por parte de los estudiantes y su motivación, el aprovechamiento de todas las posibilidades instructivas y educativas de las actividades presenciales, la disminución de la relación alumno tutor que haga posible obtener mejorar resultados en la labor educativa y el perfeccionamiento de la producción de los medios de enseñanza, y ayudas pedagógicas e incremento de la literatura complementaria para los profesores y estudiantes.

Conjuntamente con esto, se reconoce la necesidad de mayor apoyo metodológico de las facultades y departamentos docentes a la preparación de los profesores adjuntos, la elaboración y aplicación de los planes de desarrollo individual en función de las necesidades formativas de los profesores, sistematizar el dominio de la metodología de la clase encuentro por parte de los docentes y tutores y consolidar la actividad científica metodológica. Al mismo tiempo, las insuficiencias en la preparación psicopedagógica del tutor no hace posible afrontar con éxito una labor más personalizada sobre los estudiantes y se debe consolidar la estabilidad de los tutores y su preparación a corto plazo, que les permita a los profesores adjuntos y tutores ascender en su categoría docente.

¿Qué aspectos comunes debe contener esta superación y capacitación?

El reconocimiento de la importancia del tutor y de sus principales compromisos para adquirir una capacitación necesaria reclama un proceso de integración superior de las sedes centrales con la sedes universitarias municipales para que las primeras asesoren y preparen al tutor de forma tal que le haga posible dominar los principales conocimientos y herramientas didácticas metodológicas para desempeñar exitosamente el proceso tutorial. Ello supone determinar las bases conceptuales, metodológicas y técnicas para alcanzar una capacitación eficaz, teórica y práctica del tutor en su labor para alcanzar la formación de una cultura general integral de los estudiantes.

A continuación exponemos algunos de estos contenidos comunes en la preparación de los tutores

Los tutores necesitan de un sistema integral de superación que incluya la preparación pedagógica, psicológica, económica, política e ideológica, preparación para la defensa y en técnicas de dirección que le permita alcanzar un liderazgo para realizar con éxito sus funciones correspondientes.

ANEXO 1.3 Documento rector “La figura del tutor en la SUM”

Requieren de una preparación metodológica que los prepare para educar en el propio proceso de su actividad como tutor para que fluya coherentemente su asesoramiento académico con la labor educativa que realiza con los estudiantes.

El tutor deberá mantenerse capacitado en el manejo de un concepto claro y actualizado de la formación integral de los estudiantes, conocimiento amplio de la concepción pedagógica que se aplica en la formación, cuáles son sus ventajas y cuáles los compromisos y las exigencias establecidas para con los alumnos, en los planes de estudio, asignaturas y materiales de apoyo a la docencia que se emplean.

La preparación del tutor en los conceptos básicos del plan de estudio de la carrera y con más énfasis en aquellos tutores que no son graduados de las carreras en que ejercen su labor. La preparación del tutor no solo requiere de una formación teórica en este campo, sino también de un sistemático entrenamiento que le permita desarrollar habilidades para el desempeño exitoso de su responsabilidad.

El dominio de las características individuales y grupales de los estudiantes para poder elaborar una caracterización acorde con las necesidades y potencialidades de los estudiantes, requiere del tutor una preparación que lo capacite en estos contenidos y en el uso de recursos psicopedagógicos que hagan posible el diagnóstico, evaluación y seguimiento de los estudiantes.

El tutor deberá estar preparado para reconocer e identificar las necesidades y particularidades de los estudiantes en función de la variedad de fuentes de ingreso, condiciones socioculturales, educación, edad, características intelectuales, afectivas y motivacionales de los estudiantes, etc, desde la perspectiva de respeto y ayuda a la diversidad como valor humano.

Se entiende que una relación tan cercana y regular de apoyo en la tutoría requiere de la formación de los tutores en el manejo de ciertas herramientas fundamentales, como por ejemplo, la entrevista personal y grupal para aplicar cuando la situación así lo requiera. En el conocimiento de los diferentes recursos de apoyo, asesoramientos y de orientación educativa que complementan la labor del tutor y su interrelación con los demás miembros de la comunidad educativa.

El ejercicio de una tutoría eficaz necesita conocer planteamientos teóricos y prácticos acerca de los estilos de aprendizaje, las características de los procesos de aprendizaje, como elementos que ayudarán en el acercamiento con los estudiantes. El dominio de las estrategias de aprendizaje, adaptaciones curriculares, métodos y técnicas de estudio.

Las acciones de capacitación del tutor deben estar orientadas hacia el conocimiento y aplicación de los mecanismos de registro de información y evaluación de los resultados de su actividad para estar en la posibilidad de realizar el seguimiento de los alumnos y generar información fundamental para apoyar cualquier decisión que se tome.

ANEXO 1.3 Documento rector “La figura del tutor en la SUM”

En la preparación del tutor es importante su integración al proceso de orientación e intervención educativas a través de los proyectos educativos individualizados. Su base conceptual, contenido, elaboración, aplicación, seguimiento y evaluación. La Educación de los valores integrada en los currículum, desarrollo personal, social y vocacional. Dinámica para sesiones de Tutoría.

¿Cómo promover la preparación de los tutores?

Los lineamientos para la capacitación, superación y preparación de los profesores a tiempo parcial vinculados a la actividad de las sedes universitarias han sido establecidos por el MES en documentos normativos ya existentes. Las principales formas ya identificadas son: la preparación docente metodológica, la preparación básica que incluye la autopreparación, los posgrados especializados, la investigación científica y las actividades encaminadas al proceso de categorías docentes.

Cada una de las diferentes formas establecidas debe potenciar la preparación del tutor a corto plazo para el desarrollo de sus funciones e integrar los contenidos esenciales para el desarrollo de su labor. Se debe asegurar una preparación acorde a la problemática particular de cada sede universitaria, en la que se refuerce el trabajo cooperado, el intercambio entre tutores y personal especializado.


Es importante desarrollar programas de preparación bajo una metodología semipresencial o a distancia, para que el tutor se sumerja en el rol de estudiante y pueda comprender, desde adentro, el sistema formativo del cual el es un componente protagónico.

La participación sistemática de los tutores en los colectivos de carreras, reuniones de análisis de la marcha del proceso docente educativo, el desarrollo de talleres, seminarios también posibilita la preparación a corto plazo de los tutores y socializa las experiencias.

Finalmente la aplicación de estrategias de capacitación dirigidas a los tutores es de vital urgencia en cada sede central, con el propósito de garantizar su rápida y eficaz preparación y su contribución a la formación de nuestros futuros profesionales.

ANEXO 1.4 PREPARACIÓN Y TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA AL DIRECTOR DE FORMACIÓN DEL PROFESIONAL DEL MES

Preparación de la entrevista (Ep)

De:	adilen@suss.co.cu 
Para:	pedroh@reduniv.edu.cu
Fecha:	9/12/2002 02:36 PM
Asunto:	Solicitud de entrevista

Un saludo Doctor Pedro Hourrutiner, soy una joven profesora del Centro Universitario de Sancti Spíritus y me dirijo a usted porque estoy realizando un doctorado curricular que aborda el tema de la Orientación Educativa y las Tutorías y en este momento estoy necesitando su ayuda como Director de Formación del Profesional del MES a fin de poder entrevistarle y conocer elementos de los documentos que en Cuba pautan el proceso de orientación y/ o tutoría.

Disculpe usted le ocupe yo una parte importante de su tiempo, pero su visión de la problemática sería muy valiosa en la investigación que desarrollo, así que estoy a su disposición para trasladarme a la Habana cuando usted pueda concederme esta entrevista.

Muchas gracias anticipadamente por su ayuda,

Msc Adilen Carpio Camacho
Profesora Asistente
Centro Universitario José Martí Pérez.

De:	pedroh@reduniv.edu.cu
Para:	adilen@suss.co.cu
Fecha:	16/12/2002 08:10 AM
Asunto:	RE: Solicitud de entrevista

Hola profesora, atendiendo su solicitud le escribo para informarle que por mi parte no hay ninguna dificultad en contestar las preguntas que sobre el tema tenga a bien hacer. Le propongo aprovechemos el próximo recorrido del Ministro a efectuarse en enero 2003 y podremos hablar en su propio Centro,

Pedro.

ANEXO 1.4 Preparación y transcripción de la entrevista al Director de Formación del Profesional del MES

Entrevista en profundidad (Ep)

Director de Formación del profesional del MES

Dr. Pedro Hourrutiner Silva

E: Dr Pedro, como ya le comenté antes por correo electrónico, estoy llevando una investigación sobre la orientación y/o tutoría en la universidad y me gustaría sin robarle mucho tiempo hacerle algunas preguntas.

D: Sí claro, a ver que quieres saber.

E: Me gustaría usted me hiciera un comentario de acuerdo a sus conocimientos sobre si existen en Cuba decretos, leyes o resoluciones que de forma específica pauten el proceso de orientación y/o tutoría que se está comenzando a desarrollar en nuestros centros.

D: Mire profesora le explico, realmente en Cuba no existe ninguna resolución que se dedique de forma particular al tema de la orientación y la tutoría, no sé si en otro lugar lo habrá, en Cuba los acercamientos a este tema mejor tratados diría yo son más actuales y se vinculan a los modelos pedagógicos más recientes, pero bueno no me voy a ir del tema, te explico mejor, a partir de septiembre de 1991 se puso en vigor un nuevo Reglamento del Trabajo Docente y Metodológico en la Educación Superior que se le conoce comúnmente como la resolución 269 y ella rige la formación del profesional en la educación superior en Cuba desde ese entonces, tiene tres capítulos fundamentales con artículos que van explicando cómo debe ser desarrollado cada aspecto en nuestras universidades, ¿me comprendes?

E: Sí, sí (y me quedo callada para estimular que continúe hablando)

D: Como a ti lo que te interesa es sobre orientación y tutoría, te voy a decir que en esta resolución este tema se trata cuando se habla de las tutorías a alumnos ayudantes de las diferentes asignaturas o la tutoría a alumnos aventajados, es decir de alto aprovechamiento de sus estudios, o el tutor de trabajos de diplomas, no creo trate el tema en otro sentido. En la parte de esta resolución donde aborda estos aspectos explican el trabajo que tienen que desarrollar los tutores de tesis por ejemplo, o las tareas que tiene que acometer el tutor de alumnos ayudante a fin de ir desarrollando en él competencias tanto profesionales, en cuanto a conocimientos sobre su especialidad como pedagógicas.

También creo te puede resultar interesante para tu investigación, digo, ¿con qué modalidad de estudios estás haciendo la investigación?

E: Es en el CRD doctor, pero me interesaría que usted me explicara todo lo que crea me puede servir.

D: Bueno pues yo creo debes dominar para tu investigación que a partir del desarrollo en el país de la universalización de la enseñanza ha surgido una nueva modalidad de estudio con nuevos tipos de cursos lo que originó que se dictara por parte del Ministro de Educación Superior una nueva resolución que se conoce como la 106/05 y la cual se constituye como reglamento sobre los aspectos organizativos y el régimen de trabajo docente y metodológico para las carreras que se

ANEXO 1.4 Preparación y transcripción de la entrevista al Director de Formación del Profesional del MES

estudian en las sedes universitarias municipales (SUM). Creo en esta nueva resolución se aborda de una manera más actualiza esta problemática.

E: Y qué nivel de institucionalización presentan estas resoluciones

D: Las dos están institucionalizadas en todos los centros de Educación Superior del país y la dirección del ministerio vela por que se cumpla lo que está establecido en ellas, ya sea en los controles que hacemos a los centros o de alguna otra manera.

También te puedo comentar que en este momento nos encontramos en un proceso de revisión de la resolución 269 a fin de hacerle adecuaciones pertinentes, pero esto es un trabajo arduo porque lleva el análisis de cada uno de sus artículos por parte del consejo de dirección ampliado del ministerio, luego someterlo a la valoración de los ministerios que auspician algunas carreras en el país como: Ministerio de Salud Pública, Ministerio de Cultura, Ministerio de la Informática y las Comunicaciones, entre otros y finalmente con estos criterios volver a hacer los ajustes pertinentes.

E: Me podría explicar un poco más sobre la concepción del tutor en estas dos resoluciones.

D: Yo creo que estas resoluciones marcan diferencia en cuanto al tratamiento de la tutoría. Ya te expliqué que han surgido en momentos de desarrollo de nuestra enseñanza universitaria diferentes. En la 269 la responsabilidad de la labor docente educativa es del Colectivo de año, dirigido por el coordinador y guía de grupo, el tema de los guías es un tema que se está recuperando porque en algunas de nuestras universidades estaba olvidado y todos y cada uno juegan un papel que puede resultar vital. En la resolución del curso de la continuidad de estudios los responsables de este mismo proceso son el profesor y el tutor, al profesor le toca la parte más académica y al tutor más el trato personalizado, son diferentes funciones porque está concebido de una manera diferente, pero como ya te venía diciendo esta concepción es nueva y para mi es mejor, debemos apuntar a desarrollar estas dos figuras y claro está no perder de vista el papel del coordinador de año y guía de grupo como orquestadores del proceso docente en general.

Te puedo hacer otra comparación sencilla, la concepción de la organización académica de una modalidad de estudio a otra, que por supuesto están reguladas por disposiciones diferentes varía notablemente, porque el mundo va cambiando y nosotros con el. Cuando se concibió la 269 el modelo era eminentemente presencial, sin embargo hoy se está hablando de semi presencialidad y de desarrollar cada vez más la autonomía y el autoaprendizaje de los alumnos, de ahí que antes las modalidades de docencia tenían una características y hoy se necesita más un tutor que oriente y sepa conducir aprendizajes, no... y un profesor que sea más educador y menos instructor.

E: ¿Cuál es su apreciación sobre la manera de tratarse el tema de las tutorías en estas resoluciones de que me habla?

D: Este es un tema reciente y no te diría que está ni bien, ni mal tratado, yo te diría lo que ya te he dicho que entre estas dos resoluciones ha habido un evolución y que tendrá que seguir existiendo en estos tiempos en que vivimos. Hay que atemperar las normativas para que conduzcan

ANEXO 1.4 Preparación y transcripción de la entrevista al Director de Formación del Profesional del MES

adecuadamente los procesos. Por ejemplo en ambas resoluciones se hace referencia a las funciones que deben cumplir los tutores, pero en la 106/ 05 esto está mucho mejor tratado ¿ves como va evolucionando?

E: Bueno profesor, ahora en otro orden de cosas, tiene conocimiento usted de la existencia de otro tipo de documento emitido por el Ministerio que aborde la cuestión de la tutoría.

D: Recientemente ha comenzado a circular un documento denominado “La figura del tutor en las Sedes Universitarias Municipales”, que desde el punto de vista teórico práctico realiza un acercamiento a la problemática de la tutoría en el modelo pedagógico de la continuidad de estudio, este ha sido escrito por el Dr Sánchez Noda y aún está en proceso de edición.

E: ¿Entonces aún no está institucionalizado?

D: No, este no está institucionalizado aún en los IES del país.

E: Podría hablarme un poco más de este material.

D: Este documento es especie de un material que está escrito en función del tutor del modelo pedagógico de continuidad de estudios, o sea el tutor que es profesional y que contrata la universidad a tiempo parcial, el tutor de la SUM. Es como un material de apoyo que identifica al tutor con un trato personalizado y un potenciador de los aprendizajes autónomos.

En este documento se habla de una tutoría diferente a la que te hablé antes que se ponía en la 269, aquí debe haber un seguimiento más directo y personalizado que no necesariamente tiene que darse en las clases sino también puede darse en otro marco. Ese tipo es el que más nos interesa potenciar ahora en estos momentos en el país porque su contenido sería más educativo y apuntaría más a la formación de valores de nuestros jóvenes.

E: ¿Entonces cree usted que este material, comparado con las resoluciones, esclarece más el trabajo que hacen los tutores?

D: Para mí si lo hace, porque desde el principio empieza a explicar que las figuras que existían antes no estaban destinadas para ejercer un sistema de influencias educativas a cada uno de los estudiantes en toda su vida universitaria, pero además aunque habla de las funciones de los tutores como de una u otra forma lo hacen el resto de los documentos, este incluye lo de la preparación de los tutores que hasta ahora no había sido considerado y que es bien importante porque es un proceso nuevo que en la universalización involucra a profesionales que no tiene preparación psicopedagógica la cual resulta vital en estos tiempos para desempeñarse como tutor.

E: ¿Y que opinión le merecen cuestiones como la elección de tutores, asignación de alumnos para cada tutor y el incentivo a los mismos?

D: Sobre estos aspectos aún hay que dedicarle más tiempo y pensamiento, pero en principio tenemos que propiciar que todos los profesores se motiven con la actividad y se comprometan a hacerla y bien porque es su responsabilidad la formación integral del graduado.

ANEXO 1.4 Preparación y transcripción de la entrevista al Director de Formación del Profesional del MES

E: Una última cuestión profesor, me puede hacer un comentario o darme alguna información sobre lo que el Ministerio desea en materia de tutoría.

D: Sobre este particular te puedo decir que la dirección del Ministerio de Educación Superior Cubano aspira a que el proceso de orientación y/o tutoría en nuestras universidades se convierta en un verdadero proceso de acompañamiento y guía del estudiantado, capaz de hacerlos lograr su desarrollo integral y en correspondencia con los valores y principios de la revolución. Creo que esta debe pasar a convertirse en una de las líneas prioritarias de trabajo de los próximos años.

E: Y..., que opinión le merece el grado de desarrollo que tenemos hoy en las tutorías universitarias.

D: Diría que el grado de desarrollo de la tutoría está un poco en correspondencia con el propio desarrollo de cada centro, pero de forma general podría decirte que el desarrollo de la tutoría en las universidades del país aún no se corresponde con lo que se desea y además no es un proceso homogéneo en todas, es preciso continuar trabajando para hacer de esta importante herramienta algo verdaderamente valioso y desarrollador. Es significativo como en el modelo pedagógico de la universalización, que es relativamente joven, la problemática de la tutoría se ha enfocado de una manera diferente y se ha desarrollado más rápido, por las circunstancias en las que ha surgido. Estamos urgidos de extender el tutor del modelo pedagógico de las SUM también a todas las modalidades de estudio que tienen lugar en nuestras universidades.

E: ¿Cuáles son los aspectos que a su juicio deben trabajarse más?

D: Creo necesitamos trabajar más la capacitación de los docentes para enfrentar la labor tutorial y todos estamos llamados a resolverlo ya, hay investigaciones importantes en casi todos los centros que están encaminadas a solucionar esto. Es necesario también borrar la imagen que tienen de ver la tutoría como una tarea más a cumplir, es necesario crear una cultura donde la orientación esté en el centro del proceso, para que pueda haber proceso formativo de calidad y eso también lleva esfuerzo porque la cultura y los preceptos de los profesores no se transforman de un día para otro y considero que se hace imprescindible lograr un desarrollo por igual de todas las áreas de la tutoría, porque por años en Cuba se ha trabajado más lo académico y hoy se aboga por un tipo de tutoría mucho más integral, un verdadero proceso de acompañamiento.

E: Muchas gracias por su ayuda Dr., no le molestaría si tuviera que abordarlo en otra oportunidad.

D: De ninguna manera, cuando quieras puedo ayudarte.

**ANEXOS DE LA FASE DESCRIPTIVA DE LA
INVESTIGACIÓN**

ANEXO 2.1 NOTAS DE CAMPO DE LAS OBSERVACIONES A PROFESORES

Actividad docente (Oc)

Profesor 1

Asignatura: Matemática Financiera

Tipo de actividad docente: Conferencia

Tema: I “Capitalización”

Conferencia: 10 Algunas características de interés simple. Interés simple real y comercial. Cálculo del interés simple a partir del número comercial y del divisor fijo.

Tiempo de duración: 90 minutos

Cantidad de alumnos presentes: 23 de 25.

Método empleado: Expositivo y de discusión grupal.

Comenzó pasando la lista, preguntó que sucede con dos alumnos que están ausentes, el grupo explicó en cada caso el motivo de ausencia, la profesora refiere que uno de ellos está a punto de llegar al 20% de asistencia que por favor le trasmitan debe verla cuanto antes para analizar la situación.

La profesora rememoró los contenidos anteriores a partir de su explicación, luego preguntó a los alumnos si tienen dudas sobre los conceptos o formulas que se abordaron.

Una alumna pregunta, la profesora pide al resto si alguien le puede explicar, varios levantan la mano y la profesora le pide a uno y este explica.

Se formulan 3 preguntas de comprobación de la clase anterior, la profesora va seleccionando un alumno cada vez para responder y en la medida que cada uno acaba pide al resto del grupo si pueden ampliar, se producen algunas intervenciones. La profesora evalúa a los que intervienen.

La profesora introduce el tema de la clase que se realizará presentándoles una situación simulada de un caso concreto que acontece en una organización.

La profesora lee las siguientes instrucciones: “ Imagina que eres el Jefe del Departamento de Contabilidad de la empresa XS. SA y tienes que tomar una decisión.....”

ANEXO 2.1 Notas de campo de las observaciones a profesores

A partir de la situación introducida la profesora fue preguntando de forma individual a varios que harían para solucionarlo. Los alumnos se muestran interesados y motivados a dar respuestas. Luego de unos minutos de análisis la profesora les explica que no han podido analizar en toda su dimensión la situación planteada porque para ello necesitan conceptos que se van a comenzar a estudiar este día.

A partir de ahí la profesora escribe el tema en la pizarra y presenta los objetivos de la clase. Hace un comentario general del tema tratando más bien aspectos de carácter histórico de la problemática y seguidamente formula dos preguntas:

- ¿Cómo calcular el interés simple para períodos menores de un año?
- ¿Cómo determinar el período de duración entre dos fechas?

Para responder a las preguntas la profesora forma dos equipos al azar, asignado una numeración de 1,2 entre todos los alumnos de la clase. Luego agrupa todos los 1 y todos los 2 y les pide que los 1 respondan la primera pregunta y los 2 la segunda, les da 10 minutos y les dice seleccionen un expositor por cada equipo para haga una explicación de sus conclusiones.

Los estudiantes trabajan de conjunto, se dan algunas discusiones y diferencias entre ellos, la profesora intercede para guardar la disciplina.

Pasado el tiempo cada alumno seleccionado por el equipo expone y la profesora completa la exposición, pone mucho énfasis en los aspectos más importantes y les propone ver algunos ejemplos con ejercicios.

El primer ejercicio lo desarrolla ella. Los alumnos están concentrados y atentos a la explicación. Después la profesora orienta dos ejercicios más y pide los resuelvan de manera individual. Se acerca a los puestos de trabajo de algunos y ofrece otras explicaciones. La profesora pregunta al alumno, qué pasa, que nos has comprendido, en que te puedo ayudar.

Cuando los alumnos terminan, la profesora manda a la pizarra a un alumno para que resuelva el primer ejercicio, observa como lo hace, le corrige algunas formulas y resultados.

Después se manda a una alumna para el siguiente caso, esta lo hace mejor, la profesora señala menos.

Se establece un comentario bajo y la profesora se detiene para ver que pasa, si es duda de la clase o es que se han distraído.

Toca el timbre y los alumnos salen fuera. Dos alumnos se acercan a la profesora, hablan bajo, ella indica hacia la dirección de la facultad y les dice *“eso pueden verlo con el decano”*

ANEXO 2.1 Notas de campo de las observaciones a profesores

Comienza nuevamente el segundo tiempo de clases. Algunos alumnos se tardan en entrar, la profesora espera hasta que están todos y hay silencio.

La profesora introduce un nuevo aspecto “Clasificación del interés simple”, hace una exposición y de nuevo se hace un ejercicio de ejemplo. (La profesora se nota más apurada).

Se orientan dos ejercicios más. Estos no se chequean en la pizarra.

La profesora hace un resumen parcial y puntualiza en las diferentes posibilidades de cálculo que tiene el interés simple en dependencia del caso en que se encuentre la organización. Se refiere a tres métodos fundamentales. Pone ejemplos que desarrolla en la pizarra.

Los alumnos toman apuntes y están concentrados

La profesora hace una conclusión de la clase. Enfatiza y muestra como debe ser el manejo y la utilización de tablas que son diferentes en cada caso estudiado.

Formula pregunta de comprobación, los alumnos levantan la mano y es seleccionado uno que había estado muy callado durante la clase. Responde bien.

La profesora orienta la bibliografía. Los alumnos refieren problemas porque en la biblioteca no pueden encontrar el material de estudio que se necesita. La profesora ofrece una información general de la biblioteca, hace referencia a otras bibliotecas que pueden consultar, explica cómo buscar el material en el catálogo y cómo profundizar en los materiales que ha situado en la intranet.

Toca el timbre y los alumnos se desorganizan.

La profesora les pide que esperen un instante y orienta el estudio independiente. Pide se reúnan en grupos de 4 o 5, estudien por el texto Selecciones las páginas 10 a 16. Hagan un cuadro resumen donde sinteticen las características relacionadas con el interés simple y su clasificación. Explica los evaluará a partir de las propuestas que cada equipo sea capaz de presentar.

Orienta además analicen con cuidado los ejemplos que se encuentran desarrollados. Practiquen los cálculos. Y al finalizar resuelvan los ejercicios orientados para la clase práctica.

Los alumnos toman nota de la orientación de forma rápida, hay conversación, ruido, algunos que termina primero se ponen de pie, la profesora se despide y sale.

ANEXO 2.1 Notas de campo de las observaciones a profesores

Notas de campo

Actividad de atención al grupo con dificultades académicas (Oda)

Profesor 2

Consulta de dudas Asignatura Contabilidad básica I

Tiempo de duración: 2:10 minutos.

El profesor entra en el aula, los alumnos lo hacen seguidamente y se dan prisa para sentarse lo más cerca de él.

El profesor saluda y establece una conversación con los estudiantes, les pregunta que si han estudiado suficiente, qué cuales son las dudas ahora si en las clases del tema parecían haber comprendido todo de forma clara y en las clases prácticas no hubo grandes contratiempos. Pregunta de manera directa si están preocupados con la evaluación.

Se produce un silencio primero y luego un murmullo bajo.

El profesor solicita que hagan silencio, y les explica que va regresar un momento al departamento para recoger un libro de ejercicio que olvidó y que va a necesitar, que por favor quisiera que como grupo se pongan de acuerdo, organicen sus ideas y a su regreso un solo estudiante le explique cual es la preocupación del grupo y donde están las dudas fundamentales.

El profesor sale.

Todos los alumnos se quedan hablando a la vez, una alumna (x) se para toma la iniciativa y plantea que para aprovechar el tiempo deben hacer lo que el profesor ha dicho, se ofrece para anotar las dudas de todos.

El resto de los alumnos comienzan a decir dudas, la alumna anota, algunos dicen eso está repetido. Al final se ponen de acuerdo.

El profesor demora y los alumnos conversan bajo.

Cuando el profesor entra, todos se quedan en silencio. El profesor pregunta directamente a una alumna (y) por su salud, le dice “qué tal la hepatitis”.

ANEXO 2.1 Notas de campo de las observaciones a profesores

La alumna refiere que está mejor que ya ha podido incorporarse pero que ha perdido muchas clases. El profesor le dice que en su asignatura no tendrá problemas, que si ella pone de su parte y estudia, él la ayuda para que no suspenda.

El profesor se vuelve al grupo y preguntan si ya se han puesto de acuerdo.

La alumna (x) explica al profesor las ideas que comentaron entre todos (desde su silla). El profesor piensa un momento y les dice que las dudas fundamentales están el tema I que quizás por eso no comprenden algunas cosas del II que guardan relación.

El profesor les propone comenzar con un resumen de los aspectos teóricos más importantes del tema I.

Plantea que escuchen atentamente y tomen notas que amplíen lo que ya conocían y además luego les ayude en el estudio independiente. Hace una explicación de unos 20 minutos sobre Medios monetarios y efectivo en caja. Finalizada la explicación orienta realicen un cuadro comparativo de las cuestiones fundamentales a considerar en Fondo para pagos menores y fondo para cambio. Después de plantearlo al grupo divide la pizarra en dos y espera los alumnos concluyan el cuadro de forma individual. Cuando aprecia la mayoría ha terminado, se vuelve de espaldas y comienza a tomar notas y los alumnos a decirle. En algunos casos se pone de frente a los alumnos y completa la idea y enfatiza subrayando lo más importante.

Al concluir esta actividad el profesor pone un ejercicio de ejemplo y se va solucionando en la pizarra de conjunto con los alumnos. Al finalizar pregunta si no hay dudas. Se aclaran algunas cosas.

El profesor orienta otros 4 ejercicios de uno de los libros que tienen., los alumnos comienzan a trabajar de manera individual.

El profesor se acerca a la alumna (y), observa como está desarrollando el ejercicio, le subraya cosas de las que ha hecho, le señala otras en las hojas de trabajo que utiliza, le explica que esa no es la mejor forma de lograrlo. Luego el profesor levanta la vista al grupo y pregunta a un alumno (z) que si ha terminado el primer ejercicio, este le dice que sí pero que aún trabaja en los otros y el profesor le pide se siente junto a la alumna (y) para que la vaya ayudando a terminar el primer ejercicio y a hacer los restantes.

El profesor continúa pasando por los puestos de los estudiantes que lo llaman y va aclarando dudas puntuales de cada uno. Proporciona mecanismos de solución diferentes para cada alumno, plantea la utilización de recursos según sea la duda. Hace comentarios de manera individual sobre las causas del desconocimiento (ausencias reiteradas, falta de atención a clases, poca dedicación al estudio) según se corresponda con el alumno.

ANEXO 2.1 Notas de campo de las observaciones a profesores

Cuando todos terminan el profesor plantea que pondrá un ejercicio evaluativo con objetivos similares a los que tendrán en la primera evaluación parcial.

El profesor enuncia un ejercicio totalmente práctico donde se da cuenta del Balance general de una organización de la provincia.

Planteado el ejercicio les explica que los contenidos que ellos han recibido hasta el momento les servirán para contestar todas las preguntas, que incluso podrán integrar conocimientos de otras de las asignaturas que están recibiendo y que las demandas estarán relacionadas con identificar y clasificar las partidas de efectivo y registrar operaciones relacionadas con el funcionamiento del fondo Fijo reconociendo las diferencias en la caja chica.

Que una vez concluido el ejercicio podrían verlo de forma individual para analizar que tal lo han realizado y para que expliquen o argumenten de forma oral algún punto inconcluso del ejercicio y de esta manera evaluarlo de forma conjunta.

El profesor también hace referencia a la forma en que deben trabajar en cuanto a limpieza, precisión, registro claro de las operaciones y enfatiza estas cualidades son vitales en un contador.

El profesor al concluir la actividad les explica que cualquier otra duda pueden volver a verlo al departamento, que él puede volver a dar una nueva aclaración de dudas. El profesor sale, los alumnos salen después.

Notas de campo

Actividades para práctica profesional (Opp)

Profesor 3

Asignatura: Integradora del año (Contabilidad Básica II)

Tiempo de duración: 90 minutos.

El profesor entra al aula de clases en el último turno de la mañana, los alumnos se observan inquietos. Pasados unos instantes todos ocupan sus asientos y el profesor se dispone a comenzar la actividad, busca entre los documentos que trae consigo y los organiza de forma diferente a la que tenían.

El profesor comienza haciendo una explicación amplia de lo que es la Práctica profesional, de su importancia para la formación de ellos como alumnos que en unos años serán profesionales de la Contabilidad. Su ubicación en el plan de estudio en cuanto a período en el que se realiza, tiempo de duración, coordinaciones con las organizaciones. Explica los objetivos generales y específicos de la práctica.

A partir de esta explicación general el profesor les entrega una tirilla de papel a cada alumno y les pide que escriban en la parte superior “Qué esperan lograr en la práctica profesional de este primer año “ y en la parte inferior “Qué necesitarían para hacerlo”

El profesor concede un tiempo para que cumplan esta tarea

Concluido el tiempo el profesor provoca un debate sobre los aspectos que han apuntado los alumnos. La mayoría del grupo participa, se observan motivados con el desarrollo de la actividad y con lo que será la práctica. Comentan bajo, se ríen.

Seguidamente el profesor les pide tomen apuntes de cuales son las tareas fundamentales que deben acometer durante este período y va explicando detalladamente cada una. Al finalizar pregunta si tienen alguna duda, dos estudiantes preguntan sobre la tercera y cuarta tarea y el profesor explica nuevamente. Al terminar el profesor dice que si todo está claro pueden entonces pasar a la distribución de estudiantes por organizaciones.

El profesor toma asiento y comienza a asignar a cada alumno, según su municipio de procedencia, una empresa para realizar la práctica y el nombre de la persona responsable de atenderlo durante esta etapa, así como el nombre del profesor de la universidad que en cada municipio supervisará las actividades. Los alumnos toman nota.

ANEXO 2.1 Notas de campo de las observaciones a profesores

El profesor explica que esto ha sido coordinado y previamente convenido con anterioridad, que durante este período cada uno de ellos será un trabajador más de la organización y tiene la obligación de cumplir con su jornada de trabajo y además participar en las diferentes actividades de carácter político-social que se organicen.

El profesor refiere que deben entregar un informe final, que se constituirá como la evaluación de la práctica y que debe contener una descripción creativa de todo el trabajo realizado durante el período y que incluya los papeles de trabajo utilizados.

Detalla la estructura metodológica del informe, dice debe contener tres partes: Introducción, desarrollo y conclusiones y explica que incluye cada una.

El profesor explica además que todos los alumnos al concluir sus prácticas deben traer una carta firmada y acuñada por su responsable en la empresa que avale la asistencia y actitud durante su estancia en el centro. Hace referencia a que entregado el informe de la práctica y la carta de la empresa, todos deben pasar de manera individual a firmar el acta final de evaluación de la práctica de producción.

Por último el profesor vuelve a preguntar si no tienen dudas, los alumnos contestan que “no”, el profesor dice que cualquier situación que se presente deben acercarse de inmediato a él para solucionarla a fin de que todo el trabajo que realizarán se desarrolle de manera exitosa.

ANEXO 2.1 Notas de campo de las observaciones a profesores

Notas de campo

Actividades de Visita a la residencia estudiantil (Ovr)

Profesor 4

Asignatura: Economía Política.

El profesor llega a la beca a las 11:50 de la mañana.

Sube a la segunda planta hasta el dormitorio # 3 de alumnas, toca a la puerta y lo hacen pasar. Están en el cuarto solo 5 estudiantes.

Una estudiante está encima de su cama y mira hacia fuera y grita con un tono de voz inadecuado algo a un alumno que pasa por fuera. Otra alumna sale del baño del dormitorio fumando un cigarro.

El profesor hace un señalamiento a ambas conductas, explica las razones de su inadecuación, refuerza que no son comportamientos dignos de alumnos universitarios y establece comparaciones con otros contextos y otros niveles de enseñanza.

El profesor pregunta por las alumnas que no están. Una alumna explica que han salido a la biblioteca a hacer un trabajo y aún no llegan. El profesor comenta que si no vuelven pronto se les hará tarde para almorzar y asistir en tiempo a las clases de la tarde.

El profesor revisa un poco el cuarto, su organización, limpieza y sugiere a las alumnas formas para ordenarlo mejor. También revisa la libreta con las puntuaciones obtenidas por este cuarto en los controles del Director de beca y comenta “ no están mal, pero podría estar mejor con solo ser un poquito más cuidadosas”. Firma en ella como constancia de su visita.

El profesor pregunta si tienen alguna preocupación que quisieran el les ayudara a solucionar, las alumnas refieren que todo está bien y el profesor sale del cuarto.

El profesor entra al dormitorio # 4 (siguiente cuarto de sus alumnas de primer año) en este hay solo una alumna acostada en su cama, el profesor pide permiso y entra. Primeramente pregunta por el resto de las alumnas y la estudiante contesta que han bajado al comedor a almorzar para incorporarse a clases en la tarde. El profesor le pregunta por qué no ha bajado ella, la estudiante refiere que se ha estado sintiendo mal de salud. Se entabla una conversación en la que el profesor se esclarece sobre lo que acontece a la alumna, pregunta por qué no lo ha comunicado y se ofrece para llevarla al hospital. La alumna refiere que ya ha ido el día anterior y le han indicado un tratamiento pero continúa igual. El profesor le dice que él lo planteará a las autoridades de la Facultad para que vengan a verla.

ANEXO 2.1 Notas de campo de las observaciones a profesores

El profesor observa la limpieza y organización del cuarto pero no hace comentario a la alumna, se detiene y revisa la libreta donde se recogen las puntuaciones de las evaluaciones efectuadas por la dirección de beca y firma la libreta.

El profesor sale del cuarto y se dirige al cuarto # 11 que es donde viven los varones de 1er año. Al pasar por la sala de estudio, dos estudiantes lo llaman para preguntarle una duda sobre un seminario de filosofía que preparan (este profesor no es de filosofía pero tiene conocimientos) El profesor se detiene, escucha la pregunta de los alumnos y hace una explicación, pero les pone énfasis en que lo más importante es que ellos no memoricen los contenidos, sino que lo interpreten, lo comparen con los criterios de otros pensadores y durante el seminario expongan los criterios fundamentales que se han formado con relación a la teoría.

Concluida esta conversación con los estudiantes en la sala de estudio, el profesor llega al dormitorio # 11, toca a la puerta pero no contesta nadie, el profesor espera un tiempo y luego se dirige a la oficina del director de beca, pide las libretas de visitas a los dormitorios del 1er año y escribe en ellas, luego las firma.

El profesor sale de la beca a las 12:49 minutos de la mañana.

ANEXO 2.1 Notas de campo de las observaciones a profesores

Notas de campo

Actividades de Acogida a los estudiantes (Oa)

Profesor 5

Coordinadora de año

Primer día de clases, los estudiantes están dispersos por el patio del Centro Universitario, a las 8:00 de la mañana suena el timbre y la profesora que será su coordinadora de año se le acerca a un grupo grande que está sentado en unos bancos. Les dice que todos los de primero deben subir al aula 1 en breve para comenzar su primera actividad.

Los alumnos comienzan a avisarse unos a otros, en pocos minutos todos están en el aula. Los profesores del año y el Consejo de dirección de la facultad se han incorporado también.

Organizados todos, el decano toma la palabra, da la bienvenida a los alumnos y explica en que va a consistir la actividad que desarrollaran.

Concluida su explicación el decano comienza a presentar al consejo de dirección de la facultad y a los profesores del año, ofrece detalles de cada uno sobre la asignatura que trabajará, años de experiencia, categorías docente y científica, entre otros aspectos. Al finalizar pide a los alumnos que cada uno se presente.

Los alumnos se observan nerviosos y un poco tensos por la demanda, todos lo hacen aunque algunos se desenvuelven mejor que otros.

Concluida las presentaciones el Decano hace una explicación general sobre las peculiaridades del Centro Universitario, el total de las carreras que se estudian en él, cómo está organizado, donde está situado y sobre los diferentes servicios a que tendrán acceso como estudiantes. Pregunta si los estudiantes tienen algo que aclarar. Los estudiantes permanecen en silencio.

El Decano informa entonces que le dará la palabra a su coordinadora de año para que continúe con explicaciones que serán de su interés.

La Coordinadora de año toma la palabra y hace una explicación de la carrera, del plan de estudio por el que se registrarán, la cantidad de asignaturas, lo que se espera de ellos una vez graduados de acuerdo con el perfil profesional, entre otros aspectos. De igual forma pregunta si han comprendido y los estudiantes responden que sí.

ANEXO 2.1 Notas de campo de las observaciones a profesores

Posteriormente la coordinadora entrega la base material de estudio a cada alumno de forma individual. Concluido esta entrega pregunta si los becados están instalados y si han presentado alguna dificultad que la Dirección de la Facultad les pueda ayudar a solucionar. Una alumna pide la palabra y plantea que ella es del municipio Taguasco y que no le corresponde beca pero que tiene una situación personal que no permite viajar. La coordinadora de año, se vuelve al Decano, lo mira y este interviene planteado a la alumna que al concluir la jornada de clases de la mañana se dirija al decanato para conversar su caso detenidamente y llegar a una solución.

Para finalizar la coordinadora de año hace un llamado a que los estudiantes mantengan un buen comportamiento dentro y fuera de la universidad, explica que la facultad nunca ha tenido alumnos con indisciplinas graves, que ella espera ellos sean un buen grupo y que la pueden contactar ante cualquier problema que presenten.

La actividad concluye y los alumnos se quedan sentados esperando que comience la primera actividad docente.

Notas de campo

Actividades de orientación vocacional (Ov)

Profesor 6

Asignatura: Costo Básico

Contexto de observación: IPVC “Eusebio Olivera“

Los profesores del Centro Universitario llegan al preuniversitario a las 9:00 de la mañana, son recibidos por el secretario general del Instituto. Este pregunta información sobre las carreras en las que se efectuará la orientación vocacional. El profesor que va al frente del grupo explica.

El secretario informa las aulas que han sido preparadas para que cada profesor pueda reunirse con los alumnos y pide que vayan acercándose a ellas que en breve los alumnos irán.

En el camino al aula que le han asignado al profesor de Contabilidad se puede ver como el secretario reúne a todos los alumnos de 12 grado en la plaza de la escuela y les está haciendo una explicación.

El profesor de Contabilidad espera en el aula, al tiempo empiezan a llegar los alumnos, el profesor espera todos se incorporen. Finalmente llegan unos 13 estudiantes y el profesor del Centro Universitario se dispone a comenzar.

El profesor comienza formulando dos preguntas a los alumnos:

- ¿Qué quieren lograr en sus vidas?
- ¿Cuáles son las actividades en las que tienen mayores capacidades o mejor desempeño?

Explica que estas preguntas no son para que se las contesten, sino para que reflexionen pues esto los puede ayudar a clarificar sus ideas.

A partir de aquí comienza con una explicación sobre el surgimiento y desarrollo de la Contaduría en Cuba y va acercando a los alumnos a su estudio en la provincia de Sancti Spíritus.

También explica la importancia, necesidad, demanda, y reconocimiento social del profesional de esta rama.

Los alumnos prestan atención y permanecen en silencio.

ANEXO 2.1 Notas de campo de las observaciones a profesores

Luego el profesor comenta sobre las características más distintivas del Centro Universitario, las ventajas que constituye para ellos como alumnos estudiar en su propio territorio y conocer el contexto laboral próximo en el cual se van a incluir. Aquí hace una explicación importante sobre las posibilidades de empleo en esta rama en el territorio.

Ahora habla de la Facultad de Contabilidad y Finanzas, el plan de estudio, se refiere de manera general al modelo del profesional y cae en las cualidades, actitudes, aptitudes, valores, etc que debe tener un contador. Los alumnos continúan escuchando.

Seguidamente el profesor narra un poco de su experiencia personal desde que comenzó a estudiar la carrera, los retos que tuvo que enfrentar, lo que más le ha gustado y lo que menos, sus aspiraciones de desarrollo.

El profesor pregunta a los estudiantes si quieren hacer alguna pregunta, si tienen alguna duda.

Un estudiante pregunta cual es la diferencia entre esta carrera y la de Economía que se estudia en la UCLV.

El profesor explica.

Otro estudiante se interesa por el número de plazas y los promedios con los que se accede a esta carrera.

El profesor explica que aún no tiene conocimiento del plan de plazas y que el año anterior el promedio de acceso cerró en 89 puntos aproximadamente, ahí explica que en años anteriores como en los que él estudió los promedios cerraba mucho más altos.

Una estudiante pregunta si es muy fuerte la matemática que se recibe.

El profesor explica que se reciben varias asignaturas relacionadas con las matemáticas, pero que los profesores de ellas buscan es su aplicación a la carrera, que no cojan miedo que con un poco de estudio las podrán vencer.

El profesor pregunta si no tiene algo más que preguntar, los alumnos permanecen en silencio.

El profesor les sugiere que busquen más información, que pregunten a familiares o amigos que desempeñen la profesión, que pueden ir por la universidad a visitar el lugar y observar el desarrollo de algunas actividades.

ANEXO 2.1 Notas de campo de las observaciones a profesores

Al finalizar se despide diciendo que le daría mucho gusto verlos a todos el próximo curso en su aula del Centro Universitario.

La actividad duró 50 minutos.

ANEXO 2.2 GUÍA Y TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA A PROFESORES

Guía de Entrevista informal

1. Podrías hacerme un comentario general de los aspectos que consideres más importantes durante el proceso de detección de necesidades en tus alumnos.
2. Coméntame sobre tu preparación para realizar el proceso de orientación.
3. Sobre la planificación de la orientación podrías darme tus consideraciones.
4. Qué aspectos te son más significativos durante la ejecución del proceso de orientación.
5. Me podrías explicar como es el proceso de evaluación de estas actividades de orientación que realizas.

Entrevista Informal 1 (Ei 1)

Actividad observada (Oc)

Profesor 1

Asignatura: Matemática Financiera

E: Profesora después de haber observado su clase me gustaría hacerle algunas preguntas que me podrían ayudar a entender mucho mejor lo que he visto, ¿me ayuda por favor?

P1: Por mi no hay problema.

E: Podrías hacerme un comentario general sobre lo que conoce del proceso de detección de necesidades en sus alumnos.

P1: Bueno, este proceso se hace en la universidad generalmente cuando los alumnos ingresan en el primer año de la carrera para saber como vienen del Pre y también para elaborar el proyecto educativo de ellos, se hace yo creo el primer día de clases y lo que yo he visto que se hace es aplicar test, pero alguna vez oí una indicación de buscar en la secretaria información del expediente del alumno, pero que yo sepa eso no lo hace casi nadie.

E: Y a quien le concedes tú la responsabilidad de realizar este diagnóstico.

P1: Para mí lo tiene que hacer el coordinador y el guía, digo; yo siempre he visto que se hace así, lo que yo pienso es que eso se debía discutir con todos los profesores que van a darles clases a los alumnos para que ellos los conozcan mejor. Esto seguro que está orientado, pero no se hace casi nunca.

E: Entonces no te llega ninguna información sobre los resultados de este diagnóstico que se hace.

P1: No casi nada, la caracterización general del año que luego aparece en el proyecto educativo y si uno lo revisa se puede hacer una idea.

E: Podría decirse entonces que estos resultados del diagnóstico no te son de utilidad para la realización de la clase que has dado hoy por ejemplo.

P1: No esos resultados no los utilizo, en lo que yo me baso para conducir mis clases es un diagnóstico de conocimientos que aplico al principio del curso, con ellos porque son de primer año y quiero saber como vienen del pre y cuando doy clases en otro curso sobre los conocimientos anteriores que deben tener de base.

E: Coméntame sobre tu preparación para realizar el proceso de orientación.

P1: ¿Qué quieres decir?

E: Bueno me refiero a si has recibido o recibes alguna preparación, ya sea por parte de la institución o de forma autodidacta, para desarrollar el proceso de orientación.

P1: Preparación, así como lo que me imagino en un curso o un postgrado o algo así no, De teoría sobre este tema yo he visto poco. Aquí lo que me han dado ha sido preparación en pedagogía,

ANEXO 2.2 Guía y transcripción de la entrevista a profesores

didáctica y lo que yo he hecho por mi cuenta es pasar cursos de metodología de la investigación y otros propios de mi especialidad, ahora mismo he comenzado un diplomado de Gerencia Económica que se hace los sábados y que está muy interesante. En materia de orientación no he recibido nada y cuando he orientado algún trabajo en mi asignatura lo he hecho de forma empírica, como me imagino o cómo me lo orientaban a mí mis profesores.

E: Y la experiencia práctica para hacer la orientación, cómo está esa parte.

P1: Ya te digo cuando he orientado trabajos en mis asignaturas lo hago a partir de la experiencia que tengo. Nunca he trabajado aún con alumnos ayudantes en mi asignatura porque creo no sabría muy bien como guiarlos y solo he tutorado una tesis el curso pasado y la he pasado muy mal porque me parecía que volvía a hacer la mía, creo trabajé más yo misma que el alumno.

E: Y en sus clases cómo desarrolla la orientación.

P1: Pues más o menos hago los que viste, introduzco la clase para orientarles el tema que vamos a tratar, luego explico los objetivos, a partir de ahí desarrollo cada uno de los puntos del sumario con los ejercicios que traigo planteados, de los cuales hago una explicación general y si alguien no comprende explico nuevamente, así hasta abordarlos todos y por ultimo les oriento la bibliografía donde pueden profundizar y el estudio independiente, así es que los voy orientando en clases.

E: Si yo le dijera que vamos a dividir la orientación que usted hace por partes (académica, personal y profesional) en cuál se sentiría mejor preparado y en cual peor.

P1: Me iría mejor en la parte académica como lo he hecho hasta ahora en las clases porque creo ellos me entienden, les explico claro y con lógica, les pongo trabajos que los vincula con la práctica, sí en lo académico me siento mejor. Sobre las tesis ya te dije lo que pienso. Al Pre, nunca he ido a orientar y que ni me toque porque no sabría como organizar mi exposición y por lo demás en el aula y fuera de ella me relaciono bien con los alumnos, esto para mi no es problema.

E: Sobre la planificación de la orientación podrías darme tus consideraciones.

P1: Yo te puedo hablar de la planificación docente, no sé si es a eso a lo que te refieres.

E: Sí, haber coméntame todo lo que creas importante.

P1: Mira en el colectivo de año contamos con el P4 que es donde se planifican todas las asignaturas que se impartirán durante el semestre, las horas clases, la frecuencia, etc, esto organiza el proceso docente, eh, pero también ellos tienen (los alumnos) el proyecto educativo de la brigada, que también es una especie de plan pero ahí se va más a otro tipo de actividades de extensión y eso yo he visto lo lleva el guía.

E: ¿Quién coordina las actividades de orientación que realizas?

P1: Eso depende, las clases son con el coordinador de año y el proyecto ya te dije se le controla más al guía.

ANEXO 2.2 Guía y transcripción de la entrevista a profesores

E: Y a estas actividades que me dices que realizas se les da seguimiento, quién lo hace, cómo.

P1: A las clases si se les da seguimiento, casi siempre está pendiente de que si el profesor entró, que si cumplió con el horario, también a veces te visitan para ver como uno lo hace, la calidad de la actividad. De lo administrativo casi siempre está al tanto el decano, pero las visitas a clases pueden ser desde la facultad o de la dirección del centro. Lo del proyecto educativo igual, se controla en muchísimas reuniones que lo tengan hecho y que se cumplan más o menos sus actividades, pero esto es preguntándole al guía, que yo sepa no se hace ningún otro tipo de revisión.

E: Piensa un poco en tus clases, quien y cómo te evalúan las actividades de orientación que realizas en ellas.

P1: Bueno ya te expliqué, me visitan la clase, ya sea de la dirección del CUSS, los asesores metodológicos; o de la facultad la vicedecana docente con alguien casi siempre de mi departamento que conozca la asignatura, ellos llevan un guía y van tomando apuntes y al final cuando termino lo discutimos y me dan una nota.

E: No se hace ninguna otra cosa.

P1: No, no nada más.

E: Te preparaste antes de realizar esta actividad.

P1: Sí, siempre me preparo para dar mis clases, las actualizo, me pongo en el lugar de los estudiantes para llevarles cosas que los motiven, que hagan amena la actividad, también trato de preparar actividades que los hagan reflexionar, los pongan a pensar sobre lo que sería su práctica cotidiana.

E: ¿Conoces si se sigue algún criterio para seleccionar a los profesores que orientaran?

P1: No, no tengo idea, aquí todos hacemos de todo.

E: Recibes un dinero adicional por hacer estas actividades, por ejemplo lo que me decías de conducir tesis y los alumnos ayudantes y eso.

P1: No, yo percibo un solo salario que me lo dan por todas las cosas que hago, por eso algunos a veces se quejan de que tienen más funciones porque si eres coordinador de año y jefe de disciplina y además das dos asignaturas y haces tutoría de tesis y otras cosas más, llevarlo todo no es fácil.

E: Qué aspectos te son más significativos durante la orientación que haces en clases.

P1: Cuando voy a una clase llevo unos objetivos que cumplir en cuanto al tema, a los contenidos y para eso me esfuerzo a través de ella, para que el alumno me comprenda, para ofrecerle la información de manera tal que les llegue y le guste mi asignatura y también para que lo que aprenden lo puedan utilizar después de graduados, que ese es un problema que hemos tenido durante mucho tiempo, que enseñamos una cosa en el aula que en la práctica cotidiana del contador es otra.

ANEXO 2.2 Guía y transcripción de la entrevista a profesores

E: Entonces, si te pidiera que me explicaras que te impulsa a realizar estas actividades de orientación ¿qué me diría?

P1: Pues te diría que cuando entro en el aula me transformo, me siento en el aire, en mi medio. Disfruto estar cerca de los alumnos, explicarles lo que sé, lo que he podido ir aprendiendo en este poco tiempo, pero no solo eso, sino también cómo ellos pueden aprenderlo sin pasar los trabajos que ya yo tuve. El aula es un espacio que me posibilita la autorrealización porque en ella puedo hacer lo que me gusta que es, enseñar a otros.

E: Te parece que la orientación que haces en tus clases demandaría algún recurso para hacerse mejor.

P1: Sí, pienso que si, porque si hubiera papel se podría traer ejercicio impresos con diferente complejidad para unos y otros, o quizás si hubiera más aulas el grupo clase lo podría dividir en dos y hacer otro tipo de ejercicios que los motivara más y que fuera más desarrolladores para su profesión, no sé creo esto de los recursos es algo bien importante.

E: Si tuvieras que valorar el apoyo de la institución al proceso de orientación que me dirías.

P1: Para mí aquí todo el mundo, desde el rector, hasta el ultimo jefe de departamento vayan apoyando que se den buenas clases, que los alumnos sean bien atendidos, que no se den problemas con nuestros estudiantes en la comunidad. Yo pienso que si que el apoyo al proceso es bueno, lo que si está malo son los recursos que ya te dije.

E: ¿Tienes conocimiento de que en la facultad se efectuara algún análisis grupal de todas las actividades de orientación desarrolladas que permitiera corregir el trabajo en este sentido?

P1: No actividades de este tipo no se hace, cuando comienza el curso se hace un claustro donde se explican cuestiones de índole general de la facultad, los problemas más significativos, los resultados más relevantes del curso anterior, pero de la orientación particularmente no.

E: Bueno muchas gracias por permitirme observar su clase y también por responder a mis preguntas.

ANEXO 2.2 Guía y transcripción de la entrevista a profesores

Entrevista Informal 2 (Ei 2)

Actividad observada (Oda)

Profesor 2

Asignatura: Contabilidad Básica I

E: Profesor, primero agradecerle por dejarme participar con usted de la consulta que ha realizado a sus estudiantes y ahora si no les mucha molestia me gustaría hacerle algunas preguntas más, ¿puedo?

P2: Adelante

E: Podrías hacerme un comentario general sobre lo que conoce del proceso de detección de necesidades en sus alumnos.

P2: Hasta donde yo sé te puedo decir que esto se hace al comenzar el alumno en primer año de la universidad me parece, yo no se bien, pero creo se le van aplicando diferentes test que ya los coordinadores de año y los guías de grupo tienen, porque lo emplearon en los años anteriores y a través de esto es que se obtiene. Hace unos cuantos años ya aquí se hizo un intento por cambiar esa forma de hacer el diagnóstico inicial del estudiante cuando ingresa pero aquello parece no fructificó porque de nuevo al año siguiente los coordinadores y guías retomaron los métodos tradicionales.

E: Y usted recuerda que fue lo que se trató de hacer ese año de manera diferente.

P2: Ese año también lo que se quería era diagnosticar, pero yo recuerdo vino una psicóloga de la UCLV y estuvieron haciéndolo con técnicas más interactivas y proyectivas, yo no trabajé en eso pero un profesor de mi departamento sí y lo estuvimos comentando.

E: Y como es que usted y el resto de los profesores tienen conocimiento de los resultados de ese diagnóstico

P2: Es que cuando el coordinador y el guía obtienen esos resultados, ellos los utilizan para conformar el proyecto educativo de la brigada, donde se ponen las acciones que el grupo debe realizar para progresar integralmente durante ese curso escolar. Para eso se utiliza el diagnóstico, pero no porque se analice en el colectivo de año, allí se lleva más bien el proyecto ya conformado para nosotros dar criterios sobre lo que nos parece.

E: Entonces este diagnóstico de necesidades no puede ser utilizado por ustedes en el trabajo durante el curso con los alumnos.

P2: Bueno quizás si lo pedimos la coordinadora de año no los da. Claro habría que ver también que tanto dice porque yo veo los alumnos le prestan poco caso a esos test. Yo particularmente nunca lo he pedido, yo les hago una prueba sencilla de comprobación del conocimiento anterior.

ANEXO 2.2 Guía y transcripción de la entrevista a profesores

E: Ahora quisiera que me comentaras un poco sobre la preparación que tiene para realizar el proceso de orientación.

P2: Si te refieres a cursos, seminarios, talleres u otro tipo de capacitación recibida sobre el tema de la orientación no tengo nada, mi preparación ha sido fundamentalmente en temas pedagógicos, sobre la concepción de objetivos, los tipos de clases. Estos temas como la orientación no son muy frecuentes en los postgrados. Yo pudiera haber leído algo por mi cuenta de este tema pero no hay mucha bibliografía.

E: Entonces teóricamente hablando no tienes conocimiento del tema.

P2: No, sinceramente no.

E: Y cuando te enfrentas a actividades como la que desarrollaste hoy como te las arreglas, tendrás entonces experiencia práctica para hacerlo ¿no?

P2: Experiencia práctica para orientar contenidos de clases ahí creo estar un poquito mejor, porque en el tiempo que llevo en la universidad he dado muchos programas diferentes. A las actividades de consulta o aclaración de dudas como la de hoy vengo con los conocimientos de unos cuantos años de estudio y también con la experiencia práctica de haberlo hecho muchas veces, y aunque los alumnos vienen en grupos trato de ir evacuando sus dudas de manera individual y reforzándole aquellos que cada uno yo sé domina menos. También la consulta me permite darle un seguimiento a los que estudian y a los que no porque por lo que preguntan se sabe. Otra actividad en la que tengo experiencia es en la tutoría de tesis, que si bien no han sido tantas, he tutora algunas en pregrado, porque esta universidad al ser tan joven nos obliga a ser muy osados.

E: De las diferentes dimensiones (académica, personal y profesional) ¿en cual te sientes mejor preparado para orientar?

P2: En la académica estoy seguro porque tengo experiencia docente y puedo orientar bien los contenidos, aclarar dudas. En lo profesional cuando me ha tocado orientar las prácticas, en otros años también creo lo he hecho bien. En lo personal creo me costaría hacer cosas porque aunque me identifico bien con los alumnos y ellos conmigo, pienso que orientarlos en la dimensión personal lleva la supervisión de un personal especializado para hacerla mejor.

E: Ahora me gustaría que me explicaras un poco como planificas esta actividad y si el colectivo de año al que tú perteneces lleva algún documento para controlar este tipo de actividades.

P2: Esta actividad yo la organizo luego que los alumnos se me acercan y me plantean que tiene dudas. A partir de ahí me pongo de acuerdo con ellos y nos vemos en los días siguientes después de sus clases programadas. En realidad no tengo ningún documento donde plasme yo nada sobre lo que voy a hacer, solo llevo tiza y los ejercicios al aula y con esto intercambio con los alumnos y les explico y en algunos casos los mando a profundizar por los libros.

Tampoco creo en el colectivo de año se lleven documentos, ni se controlen estas actividades. En el colectivo de año lo que se hace a veces es analizar el caso de algún alumno que tiene problemas académicos, pero nada más y para eso yo no sé si consta en acta.

ANEXO 2.2 Guía y transcripción de la entrevista a profesores

E: De todo lo que me dices entiendo que esta actividad que has realizado hoy ha sido fruto de la coordinación entre los alumnos que presentaban dudas y usted, entonces mi duda ahora es ¿y hay alguien que le de seguimiento?

P2: Exactamente, es un problema de coordinación nuestro, de ponernos de acuerdo y hacerlo. Sobre el seguimiento, no se les da, esto de la atención a alumnos con dificultades ni forma parte del fondo de tiempo, es algo que todos hacemos porque sabemos que es nuestra responsabilidad, pero no nos lo revisan.

E: ¿Ni te lo evalúan?

P2: No tampoco, a mi me evalúan por mi desempeño como profesor en general, que si no falto a clases, que si me las revisan obtenga buena calificación, que vaya a la residencia estudiantil, que me supere, que tenga publicaciones, en fin me evalúan por muchas cosas pero por este tipo de actividades no. Y las consultas como tal yo las doy pero no sé si andan bien o no porque esto nadie lo chequea. Aunque yo pienso que sí porque mis alumnos aprueban con buenas notas y algunos ni siquiera tienen que ir a examen.

E: Concibes anticipadamente el tiempo que dedicarás a cada actividad de orientación como la que has realizado hoy.

P2: No, no lo calculo con anterioridad, estoy en el aula hasta que esclarezca todas sus dudas.

E: Conoces si se sigue algún criterio para seleccionar a los profesores que hacen este tipo de orientación.

P2: No todos lo hacemos.

E: Y se les paga algo extra por desarrollar esta actividad.

P2: Tampoco, me pagan el salario por el que estoy contratado, de acuerdo a mi categoría docente, los años de experiencia en la educación superior, si tengo categoría científica, pero esto no me lo pagan, sin embargo a los tutores de la SUM si que les pagan aparte por esto, si yo fuera tutor allá me pagarían 100 pesos más.

E: Bueno y si no recibes ningún incentivo por desarrollar estas actividades, ¿por qué las haces?

P2: Porque soy conciente de que es mi responsabilidad como profesor, porque de otra manera mis alumnos no comprenden bien mi asignatura y eso incidiría en sus resultados finales. Que más te puedo decir, porque soy amante de lo que hago y si los alumnos se quedan con dudas y no aprenden bien no me podrá sentir realizado.

E: Y habías definido metas y objetivos que cumplir en esta aclaración de dudas.

P2: Claro, ya yo tenía en mi cabeza los temas que estaban más flojos porque ellos se me habían acercado y me habían dicho y el objetivo de la actividad de hoy era precisamente retomar los

ANEXO 2.2 Guía y transcripción de la entrevista a profesores

objetivos de esos temas y explicarlos de forma diferente para ver si les llegan mejor, aunque yo tengo la insatisfacción de que ellos no estudian suficiente por eso les surgen tantas dudas, para mí ellos utilizan la aclaración de duda como un proceso de hacerse notar con el profesor, de “venderse” como alumnos preocupados.

E: ¿Consideras que para realizar adecuadamente el proceso de orientación necesitarías algunos recursos? ¿Te han sido asignados?

P2: De recursos es mejor no hablar, si es que a veces no hay ni aulas disponible para reunirse con ellos, yo mis consultas las he dado hasta en el patio, imagínate que allí no tengo nada de nada, ni pizarra, ni mobiliario, ni condiciones físicas, pero es mejor que no hacer nada. Otras veces me he ido a la beca pero allá la sala de estudio tampoco está muy buena. Este es un problema que se ha planteado pero la respuesta siempre es que no hay recursos y es verdad.

E: Entonces consideras que el apoyo de la dirección de la Facultad y el Centro a las actividades de orientación no es bueno.

P2: Yo no diría eso, yo pienso que ellos quieren ayudar y que esto se haga y salga bien, para mí esta es una idea nueva que se quiere desarrollar, pero no tienen para más. Aquí en el edificio docente ya no encuentran que hacer para multiplicar los locales, en la beca hace tiempo se está reparando pero aún no se termina y otro tipo de recursos hay que esperar a que se nos asigne, si es que a veces el papel, por ponerte un ejemplo no alcanza ni para los exámenes.

E: Una última cuestión profesor, usted tiene conocimiento de que en la facultad se efectuara algún análisis grupal de todas las actividades de orientación desarrolladas que permitiera corregir el trabajo en este sentido.

P2: Bueno yo en esta facultad solo presto servicio a la carrera, pero a mí nunca me han citado a una reunión de ese tipo, ni siquiera yo he oído decir que se va a realizar y aquí todo se sabe.

E: Bien profesor, eso era todo, le agradezco mucho el tiempo que me ha concedido.

ANEXO 2.2 Guía y transcripción de la entrevista a profesores

Entrevista Informal 3 (Ei 3)

Actividad observada (Opp)

Profesor 3

Asignatura integradora del año: Contabilidad Básica II

E: Profesor me permite unas preguntas antes de que se marche.

P3: Sí, si, por supuesto.

E: Podrías hacerme un comentario general sobre lo que conoce del proceso de detección de necesidades en sus alumnos.

P3: La verdad de eso no tengo mucha información, pero lo poco que sé es que lo hacen a principio de curso para después hacer el proyecto educativo, yo veo que es un gran corre corre para que esté, pues hay que entregarlo en la facultad.

E: Y quien y cómo lo hace.

P3: Yo siempre veo en eso a los que son coordinadores de año, pero no estoy seguro si lo ayuda alguien más, ahora sobre cómo lo hacen no se pero me parece que le pasan encuestas o algo así a los alumnos. Para mi eso es algo que se hace por formalidad, para cumplir cuando lo revisen, igual que el proyecto educativo, que a veces lo hace el coordinador de año sentado en una mesa.

E: Entonces usted no está de acuerdo con la forma en que se hace.

P3: No, por supuesto si yo entiendo que en esto se debe implicar a todos los profesores, sino a uno no le interesa mucho, si no se logra el compromiso de la gente con las tareas que van a asumir, luego no hay manera ni de que las cumplan ni de que se les exija.

E: Pero bueno, de ese diagnóstico de necesidades te dan alguna información que luego puedes utilizar en actividades como esta que hiciste hoy.

P3: A mi no me dan ninguna información sobre eso, eso lo ponen en el proyecto educativo me parece, yo para orientar la práctica considero otras cosas.

E: Cómo cuales

P3: Mhhhh, por ejemplo los objetivos y tareas que tienen que cumplir, la organización de la práctica para que los alumnos no vayan a desaprovechar el tiempo, las coordinaciones con las empresas del territorio que los van a acoger, no sé muchas otras cosas, pero de esos resultados no tengo en cuenta nada que yo recuerde.

E: Y específicamente para realizar esta actividad de orientación de la práctica profesional, has recibido alguna preparación previa ya sea por parte de la universidad o de forma autodidacta.

P3: Esta actividad la hago cada año porque soy el profesora responsable de la asignatura integradora del año, pero nunca me han dicho como debo hacerlo, yo lo hago según mi intuición y también un

ANEXO 2.2 Guía y transcripción de la entrevista a profesores

poco como me la orientaban a mi cuando fui estudiante. Aunque yo he recibido cursos de pedagogía y de didáctica pero en ellos no se tocan esos temas, van más a la clase y eso no a esto de la práctica.

E: Entonces de forma teórica del tema de orientación no tienes información.

P3: No, la verdad nunca he leído sobre eso, yo sé es un tema reciente y que en algunas reuniones ya se está empezando a tratar pero yo no he revisado sobre esto.

E: Y si te preguntara si crees poseer habilidades y experiencia práctica para realizar esta orientación o cualquier otro tipo de ellas.

P3: Yo creo experiencia, lo que se dice experiencia no tengo, lo que pasa es que como aquí todos somos tan jóvenes pues hay que asumir las tareas y ya está, es que solo tengo 4 años de graduada y hace tres que hago esta actividad, la experiencia creo que no me ha llegado y la habilidad la he ido cogiendo sobre la marcha, pero mucha de las dos no creo tener. Lo que me ayuda un poco es que esta orientación de la práctica está formalizada en un documento escrito que yo solo tengo que leer como tu vistes que hice y luego mi trabajo está más en negociar con los estudiantes donde la van a realizar y quien los atenderá.

E: De todas las demás actividades en las cuales de alguna u otra manera tienes que orientar a tus alumnos, dígame en todo lo que tiene que ver con tu asignatura, o en su ingreso a la universidad lo que tiene que ver con su adaptación y demás. En cuál dimensión te sientes mejor para realizar una buena orientación.

P3: A mí me gusta mucho explicarles cuando ingresan como es la vida en la universidad, me identifico bien con ellos y ellos conmigo, debe ser porque no tenemos tanta diferencia de edad, se me acercan con mucha frecuencia para aclarar dudas y yo creo los ayudo bien porque sino no vendrían. En las clases aunque se que todavía me faltan muchos recursos y mucha experiencia también creo les explico bien mi asignatura y los motivo porque es una de las asignaturas de la especialidad en primer año. Y en lo profesional mi experiencia es orientando las prácticas de producción porque aún no he hecho tutoría de tesis.

E: Podrías ahora comentarme un poquito sobre como fue el proceso de planificación de esta actividad de orientación de la práctica profesional que hiciste hoy.

P3: Esta actividad se planifica según el plan de estudio de la carrera y lo que se programe para el año en cuestión, en el caso de primer año es una práctica de familiarización, que está establecida en un documento escrito, mira te puedo mostrar y en el cual se recogen los objetivos de la práctica, las tareas que deben cumplir los alumnos, las cuestiones de orden organizativo y las características que debe tener el informe final que han de entregar. También está establecido el tiempo de duración.

E: Y quien coordina las prácticas.

P3: Las prácticas se coordinan tanto por la universidad como por la empresa a la que van a estar vinculados los estudiantes. Primeramente se firma un convenio de colaboración que tiene que existir

ANEXO 2.2 Guía y transcripción de la entrevista a profesores

para que las prácticas puedan darse y después yo como profesor de la asignatura integradora soy el responsable por la universidad de hacer todas las coordinaciones con los coordinadores de las empresas, esto es en realidad una actividad trabajosa porque lleva muchos aseguramientos para que los alumnos realicen una buena práctica en función de los objetivos que tienen que cumplir, aprovechen el tiempo y aprendan que es verdaderamente lo que se persigue.

E: Y esto se logra.

P3: Sí, en la mayoría de los casos los alumnos cumplen con los objetivos de la práctica, aunque todavía hay casos de muchachos que pierden el tiempo y luego cuando rinden el informe final nos damos cuenta que tiene que repetirla.

E: Y en tu caso como el coordinador de esta práctica, eres el único encargado de darle seguimiento a los alumnos durante este tiempo.

P3: No, también el resto de los profesores del año tiene que ir, a cada uno de ellos se les asigna una cantidad de alumnos y ellos deben ir a la empresa preguntar si están asistiendo a la persona que la empresa le controlan el trabajo al estudiante y también aclarar cualquier duda que ellos tengan. Lo que pasa en la realidad es que los profesores no van, los más cumplidores hacen llamada telefónica y se enteran de la asistencia del alumno lo informan y ya con eso han cumplido.

E: Bueno, de acuerdo, todos son responsables del seguimiento a los alumnos, pero a esta actividad de orientación, alguien te le da seguimiento o supervisión.

P3: No, de esta actividad lo que chequean es que se realice en el turno de clases que tiene asignado y que los alumnos queden claros de lo que van a realizar en las empresas, pero aquí no viene nadie a ver cómo lo hago, ni nada.

E: Y los evalúan por hacer esta tarea de control a las prácticas.

P3: Sí, nos evalúan por ir a la empresa, o al menos por tener la información de la situación del estudiante, en cuanto a asistencia, pero no por la ayuda que damos.

E: Y a ti esta actividad que has hecho hoy te la revisan y evalúan.

P3: No, no desde que la hago solo me preguntan si se hizo o no.

E: Te planificas y preparas con antelación, para el momento en que realizarás la orientación de la práctica.

P3: No, tampoco solo busco la guía que ya conservo del año anterior o la imprimo en caso de que sea necesario y voy al aula a orientarla. Lo que hago algunas veces previamente es tener algún contacto con los responsables por las empresas para ver si este año están en disposición de acoger los alumnos para no cometer errores y mandarlos a lugares que serán improductivos.

ANEXO 2.2 Guía y transcripción de la entrevista a profesores

E: Conoces que criterio se sigue para seleccionar al profesor que orienta las prácticas profesionales.

P3: Sí, que sea el responsable de la asignatura integradora.

E: Recibes algún incentivo por esta actividad de orientación.

P3: No, percibo mi salario como profesor y esto está incluido dentro de mis funciones creo que atender las prácticas también es responsabilidad de todo profesor porque esta parte complementa el proceso de enseñanza que hacemos.

E: Bueno y si esta actividad de orientación de la práctica no te la revisan, ni te la evalúan, ni te pagan por ella, ¿por qué la haces?

P3: Pues la hago porque está en la planificación docente y me toca, es mi responsabilidad desarrollarla porque por eso me pagan, pero también porque en el fondo quisiera que ellos sacaran más provecho de sus prácticas que lo que yo hice de las mías en mi época que se perdía mucho el tiempo de aprender y el tiempo que uno pierde nunca más lo vuelve a recuperar y si lo recupera le cuesta.

E: Cuál era tu meta u objetivo fundamental para la actividad de hoy.

P3: Ehhhhh..... Bueno, mira que los alumnos comprendieran lo que se quiere de ellos con las prácticas de este año para que las puedan realizar bien.

E: Habías pensado en esto antes de venir a la orientación.

P3: (En risa) Un poco sí, pero no tanto.

E: ¿Consideras que para realizar adecuadamente el proceso de orientación necesitarías algunos recursos?

P3: Si con recursos todo fuese más fácil, porque yo tengo que moverme a las empresas por mi cuenta, en bicicleta o a pie y eso me lleva tiempo y también me agota, tampoco hay papel ni posibilidades de impresión para distribuir guías diferentes y más explícitas a cada alumno de acuerdo a sus necesidades, en fin los recursos siempre son muy limitados y no facilitan el trabajo y eso que la dirección de la facultad siempre me apoya en todo, pero si no contamos ni con un auto y cuando lo piden al centro siempre hay dificultades.

E: Y del apoyo institucional a este tipo de actividades que me puedes decir.

P3: La Facultad si apoya, se preocupa porque las prácticas se realicen de forma adecuada, esto incluso se analiza en los Consejos de Dirección y en la reunión de carrera. No apoyo y preocupación yo no podría decir que no hay, la limitante está en los recursos, no solo para esto, sino para cualquier otro tipo de actividad que se vaya a dar.

ANEXO 2.2 Guía y transcripción de la entrevista a profesores

E: Por último profesor, conoces si en la facultad se efectúa algún análisis grupal de las orientaciones de las prácticas.

P3: En el tiempo que llevo trabajando aquí nunca se ha hecho, y antes no pienso tampoco, es que en la facultad ya casi nunca nos reunimos, casi todo acontece a nivel de departamento docente o de año académico, así que yo recuerde la facultad solo se reúne para las actividades metodológicas y para la reunión de carrera a la que tienen que ir casi todos los profesores.

E: Bueno muchas gracias por todo profesor.

ANEXO 2.2 Guía y transcripción de la entrevista a profesores

Entrevista Informal 4 (Ei 4)

Actividad observada (Ovr)

Profesor 4

Asignatura: Economía Política

E: ¿Ya se va profesor?.

P4: Sí, ya he terminado, andaba por aquí dándole una vuelta a los muchachos pero ya me voy.

E: Me permite hacerle algunas preguntas relacionadas con su visita de hoy.

P4: ¿Sobre la visita?, está bien.

E: Bueno, esta primera no está tan vinculada a la visita pero me gustaría que me hiciera un comentario sobre lo que usted conoce del proceso de detección de necesidades que se realiza a los alumnos.

P4: Desde que yo trabajo en esta universidad que hace ya algunos años este proceso es realizado por el coordinador de año con la colaboración del guía de grupo. Ellos trabajan de conjunto aplicando unas encuestas que luego analizan y los resultados les sirve para hacer una caracterización del grupo que plasman en el proyecto educativo de la brigada, que en sí es el fin que ellos persiguen, pues esta caracterización es una parte importante del proyecto educativo que es lo que se revisa acá, si lo tenemos o no. Esto es más importante que el diagnóstico en sí, bueno pero es que claro el proyecto se hace sobre la base de las necesidades detectadas. Esto yo sé que se hace cuando comienzan primer año.

E: Y a usted como profesor, de los resultados de ese diagnóstico qué información le llega.

P4: Ninguna. Que se nos comunique oficialmente, nada, ahora; si es de interés de uno podemos leer lo que ponen en el proyecto educativo que lo pasan por correo, pero yo mismo a veces lo he leído y dice muy poco y además de una forma muy general no particularizan en cada alumno. Por ejemplo allí solo explican la composición del grupo, el orden en que pidieron la carrera, sus fuentes de procedencia y también se hace referencia a algunas afinidades por la música, el baile que yo creo dicen poco porque a que joven de estos tiempos no le gustan estas cosas. Yo creo que nos está haciendo falta hacer diagnósticos más objetivos e individualizados.

E: Bueno y ahora coméntame un poco a qué ha venido hoy por acá.

P4: He venido a darle una vuelta a mis alumnos que son becados aquí para ver como están, cómo tienen sus cuartos, como viven.

E: Entonces, tenía una meta que cumplir...

P4: Sí claro, mi objetivo cuando vengo es conocerlo mejor, identificarme con sus problemas, así yo vengo hablo con ellos, les pregunto cómo están las asignaturas, si tienen alguna preocupación. El único inconveniente es que no puedo dedicarle mucho tiempo a esto porque tengo otras obligaciones

ANEXO 2.2 Guía y transcripción de la entrevista a profesores

que cumplir y clases por dar y eso, yo más bien lo hago por cumplir para que luego cuando pregunten sobre los profesores que visitan la beca no me señalen de incumplidor.

E: Y si te pregunto por los móviles que te lleva a dejar tu departamento y venir hasta acá, a esta hora con sol, que me dirías.

P4: Te diría que lo hago primero porque sé ellos necesitan de la supervisión de los profesores, como de la de los padres, pero más que eso porque tengo que hacerlo, porque me lo evalúan, porque me lo controlan en el núcleo y ya yo estoy muy viejo para que me llamen la atención.

E: Te preparas de alguna manera antes de venir, digo que si te planificas cosas que les revisarás o aspectos de los que le hablarás, no sé algo así.

P4: No, no, esto no lo planifico, o mejor no lo organizo porque yo si planifico el día y la hora que vendré, pero no concretamente lo que haré aquí, más bien hago algo informal, a veces he venido y ellos ni han estado pero ya yo estuve aquí y eso es lo importante, me reporto con el jefe de la beca y luego no tengo problemas.

E: Entonces no existe coordinación previa de estas visitas.

P4: No, la coordinación la hacemos directamente con los alumnos y alumnas nosotros si queremos que le decimos que luego iremos por su cuarto pero a veces ellos tienen otras actividades y se van o es uno como profesor el que se le presenta otra tarea y no puede ir y ahí es cuando falla la coordinación, pero de ahí en fuera nadie organiza esto.

E: Y estas visitas alguien les da seguimiento, te las revisan, coméntame sobre esto.

P4: En la facultad de ustedes en la cual yo presto servicio, el decano siempre está muy pendiente de si los profesores visitan la beca o no, este es un tema que sale mucho en las reuniones, a veces hasta el propio rector de la universidad va a la residencia y le pregunta a los alumnos si los profesores van por allí, para ellos lo más importante es que uno vaya, sin embargo no se controla tanto lo que hacemos y a veces no hacemos nada, este podría ser un buen momento para ayudarlo con cualquier tema que tengan, pero no lo hacemos porque es más fácil dejarnos ver e irnos. Yo si que alguna vez les he aclarado dudas allí, pero no porque fuera pensando en eso, ni lo hubiéramos planificado, sino porque se ha dado y ya.

E: Entonces esto no entra dentro de tu evaluación profesoral.

P4: A mi no me lo evalúan porque como soy de un departamento independiente esta información un poco que se pierde y no llega a mi jefe de departamento, pero a otros compañeros míos que si son de tu facultad les he escuchado decir que si los evalúan, por eso van porque luego los van a evaluar por eso. A algunos que son militantes hasta se lo señalan en las reuniones de sus núcleos.

ANEXO 2.2 Guía y transcripción de la entrevista a profesores

E: Existe, en el colectivo de año, algún documento donde se programen estas visitas.

P4: No, que yo sepa no. Porque en el proyecto educativo se fijan actividades pero son actividades que van a desarrollar los alumnos para su crecimiento personal, lo que hacemos los profesores no se recoge en ninguna parte.

E: Todos vienen a la beca, ¿por qué les pagan algo extra por esto?

P4: Venir tendríamos que venir todos porque cuando nos evalúan formación del profesional, este es un indicador que se chequea de cerca, pero muchos no lo hacen, dicen no tener tiempo y otras cosas, y los que venimos ya ves lo que hacemos, nada comparado con todo lo que se podría, pero bueno ¡quien cambia al mundo no!. Por pagarnos no porque no pagan más por esto, el mismo salario. Dicen que en las SUM si pagan por realizar este tipo de trabajo y no sé si en los trabajadores sociales, pero en el curso regular diurno no pagan por esto.

E: Pensando ahora en lo que podrían hacer me viene a la mente otra pregunta, ¿consideras que estás preparado para hacer en estas visitas a la beca un buen trabajo en el sentido de ayudar al desarrollo personal de los alumnos?

P4: No creo, por lo que yo he leído para hacer un buen trabajo allí tendría que conocer del tema de la orientación y la tutoría y yo estoy empezando una maestría ahora donde se tocarán esas temáticas. Ya por mi cuenta yo había estudiado algo sobre el tema, pero no considero tenga conocimientos con profundidad y mucho menos práctica de cómo se lleva un proceso de orientación.

E: Y experiencia práctica en otro tipo de orientación que quizás te pueda ayudar.

P4: No sé, así de momento, es que nosotros como somos del departamento de marxismo no tutoramos tesis ni nada, ahhh, bueno si la experiencia que tengo es tutorando a un alumno ayudante que se ha quedado aquí como profesor.

E: Y cómo lo hizo.

P4: Con él empezamos desde 4 año porque aunque estudiaba contabilidad le gustaba esta parte, entonces se pidió una dispensa la ministro y lo aceptaron, a partir de ahí hicimos un ajuste curricular para él y un plan de trabajo para comenzar a formar aceleradamente como profesor, donde incluimos actividades que iba a asistir como oyente y luego ya tendría responsabilidad en clases prácticas y así lo fuimos orientando.

E: De las dimensiones de la orientación, en cuál te sentirías mejor preparado para orientar.

P4: En la académica claro, lo profesional es difícil en primer año y también desde mi especialidad de economía política. En lo personal también podría ayudarlos, pero me costaría más, yo pienso eso necesita de un psicólogo o psicopedagogo.

ANEXO 2.2 Guía y transcripción de la entrevista a profesores

E: Crees que para desarrollar adecuadamente estas visitas con carácter orientador necesitarías algunos recursos.

P4: Por supuesto, aquí se pasa mucho trabajo para todo porque no hay recursos para nada y por más que la facultad o centro apoye, porque ellos apoyan y tratan de promover esto bastante, a los profesores se nos hace bien difícil hacer las cosas sin recursos.

E: Una última pregunta profesor, usted conoce si en la facultad se analizan en algún momento del curso las actividades de orientación que se desarrollan en cualquier dimensión.

P4: No, que yo tenga conocimiento esto no se hace.

E: Muchas gracias por su colaboración profesor.

Entrevista Informal 5 (Ei 5)

Actividad observada (Oa)

Profesora 5

Coordinadora de año.

E: Profesora por favor, le puedo hacer unas preguntas relacionadas con la actividad que ha desarrollado ahora.

P5: Por supuesto Adilen, ¿Qué quieres saber?

E: Podrías hacerme un comentario general sobre el proceso de detección de necesidades que realiza a sus alumnos.

P5: El proceso de detección de necesidades es un proceso que se realiza durante las primeras cuatro semanas del ingreso de los estudiantes a la universidad porque así está establecido por la dirección del ministerio. Es un proceso en el que debían participar todos los profesores del año, pero como se realiza en los comienzos mismos del curso todo el mundo tiene tantas cosas por hacer que acabamos haciéndolo la guía de grupo y yo como coordinadora porque sino no podremos conformar el proyecto educativo que también tiene que quedar listo en ese primer mes y si esperamos por todos no cumpliríamos.

E: Y cómo lo hacen.

P5: Bueno ya este es mi segundo año como coordinadora y la verdad yo reconozco que todos los años nos proponemos hacerlo de otra forma, pero acabamos usando las mismas encuestas de siempre por el apuro y también porque como somos profesoras tenemos que organizar todo lo de nuestras asignaturas y además toda la documentación del año, lo cual no es tarea fácil. Incluso sabemos que sería bueno ir a la secretaría y buscar en el expediente de los alumnos su caracterización socio familiar pero nunca lo hemos hecho porque nos da trabajo.

E: Y que hacen después con los resultados que obtienen de este diagnóstico.

P5: Como ya te expliqué lo usamos para conformar el proyecto educativo de la brigada, para que se ajuste a sus necesidades y las actividades que se programen sean acogidas y cumplidas por los estudiantes.

E: Se les da a conocer al resto de los profesores en algún momento.

P5: Bueno esto se incluye en una parte del proyecto educativo, y ellos pueden tener acceso a esto y leerlo, pero no porque se analice en alguna reunión del colectivo de año o algo así, aunque eso no sería mala idea porque así todos sabrían mejor con quien trabajaran y podrán organizar sus asignaturas y demás acciones de una forma más objetiva.

ANEXO 2.2 Guía y transcripción de la entrevista a profesores

E: Ahora me gustaría que me hablaras un poco de la preparación que haces para realizar este tipo de actividad del primer día con tus alumnos de primer año.

P5: Esto yo lo organizo en agosto cuando entramos, busco del año anterior la información que les he ofrecido, que como pudiste ver son cuestiones relacionadas con la carrera y que pienso sean de su interés en este momento de su llegada y ya está, así lo he hecho desde la primera vez.

E: Pero bueno, a mi me gustaría saber si has recibido alguna preparación teórica en materia de orientación que te facilite realizar este primer encuentro con los alumnos de una manera más científica diría yo.

P5: No, preparación teórica sobre orientación nunca he recibido, que yo recuerde en este tiempo no he pasado curso de postgrado de esto, yo si una vez escuché a Viña (otro profesor) hablar de que José Ignacio (profesor CECESS) investigan sobre esto, pero esto es solo de oída porque conocimientos teóricos sobre la materia no tengo alguna.

E: Entonces todo lo haces a partir de tu experiencia práctica.

P5: Si a partir de lo que hice la primera vez, y experiencia como experiencia tampoco es mucha porque llevo solo dos años como coordinadora, en realidad eso es algo en lo que nos debían orientar porque a uno le dan la tarea y los que somos jóvenes como yo la asumimos sin siquiera saber que es lo que debemos hacer, ni cómo, esto es algo verdaderamente difícil y que además así no garantizamos que quede bien.

E: Otro aspecto, en tu labor de coordinadora de año, debes velar por una atención integral a los alumnos, ya sea en el aspecto académico, personal o profesional, como te sientes para acometer esta función.

P5: De igual manera, con muchas inseguridades y mucho desconocimiento, en lo académico sí un poquito mejor porque es mi carrera, los contenidos que conozco, pero en lo profesional nunca he trabajado directamente en una empresa y en lo personal pues es bien difícil porque estoy tan cerca de la edad de ellos que a veces sus problemas son también los míos.

E: Y quien planifica esta actividad que se realizó hoy, está indicado en algún documento oficial de la facultad.

P5: Bueno eso sale en plan de trabajo del mes de septiembre con fecha y hora y todo, lo que allí no dice lo que debemos hacer, solo “actividad de bienvenida a los estudiante”, lo que se hace es por nuestra cuenta, incluso otros años se han hecho cosas más bonitas, que a ellos les han gustado cantidad.

E: Por qué les ha gustado más, se han preparado mejor y con antelación los responsables de realizarla.

P5: No lo que pasa es que se han incluido otras actividades, se han invitado a alumnos de otros años, vaya alumnos destacados y ellos también les han comentado y eso motiva a los nuevos que ingresan.

ANEXO 2.2 Guía y transcripción de la entrevista a profesores

E: Y esta actividad se contempla dentro de tu plan de trabajo individual, digo como un aspecto a evaluar.

P5: Sí, en mi plan de trabajo se pone que debo cumplir con las tareas como coordinadora de año y me evalúan por todas las que debo hacer, pero por esta puntualmente no, por todas en general, si el desempeño es bueno o si es malo pero global, si los alumnos o los profesores del año emiten quejas de mi trabajo o el decano tiene insatisfacciones pues la evaluación no es buena.

E: Me puedes comentar por qué te han seleccionado como coordinadora y si recibes algún incentivo, alguna remuneración por hacer esto.

P5: La verdad no se porque me seleccionaron la primera vez, creo debió ser que somos pocos y todo el mundo tiene cargos diferentes y a alguien había que poner, luego como en mi primer año me esforcé por cumplir con todo de la mejor forma pues me gané el segundo y recibir por esto solo mi salario, nada más, esta actividad lleva mucho sacrificio y no te pagan nada por ella, a veces es mejor no serlo pero si te seleccionan es muy difícil decir que no, habría que argumentarlo muy bien con doctorados, cargos y trabajo que por ahora yo no tengo.

E: Entonces volviendo a la actividad de ahorita, la haces solo porque está establecido y sale en plan de trabajo.

P5: No, tampoco es así, lo hago porque yo sé eso es bueno e importante para los alumnos, porque yo también hace unos años que llegué aquí perdida, de otro nivel de enseñanza donde están todo el tiempo detrás de uno y el cambio y la adaptación me costó, yo sé eso es bueno para ellos por eso lo hago, por eso antes, cuando lo preparo trato de pensar en todo lo que para ellos es nuevo y les haría falta conocer.

E: ¿Lo que te permite definir metas?

P5: Si claro mi meta es brindarle la mayor cantidad de información que ellos pueden necesitar en este primer momento para que no se sientan extraños, para que no se arrepientan de su elección, para que no los abrume al cambio de vida.

E: Y has sentido alguna vez que esta actividad se podría realizar de una mejor manera si se le asignaran algunos recursos.

P5: Si, por supuesto, yo he pensado siempre que esta tiene que ser una actividad que los alumnos no olviden nunca, ni siquiera después de graduados, para mi esta debe ser una actividad similar al acto de graduación, que debía hacerse en un teatro, con mayor solemnidad, ¡claro como no tenemos teatro!, no sé quizás si se les ofrecieran documentos impresos con las informaciones que le son más importantes, pienso que los recursos podrían ayudar y servir de mucho en este tipo de actividad.

E: Bueno he visto que la Dirección de la Facultad apoya el proceso, compartes mi criterio.

P5: Sí, eso si es muy cierto, el decano prioriza este tipo de actividades y vela porque tanto los vicedecanos como los profesores estén presentes.

ANEXO 2.2 Guía y transcripción de la entrevista a profesores

E: Una última cuestión tienes conocimiento de que en la facultad se efectuara algún análisis grupal de estas y otras actividades de orientación desarrolladas que permitiera corregir el trabajo en este sentido.

P5: De eso si no tengo información, que yo sepa esto no se ha hecho nunca, pero no te guíes por mi pregunta a otros profesores que quizás sea que yo no conozco.

E: Bueno muchas gracias coordinadora por toda su ayuda. ¿Cualquier otra duda me le puedo acercar?

P5: Por supuesto, aquí estaré.

Entrevista Informal 6 (Ei 6)

Actividad observada (Ov)

Profesor 6

Asignatura: Costo Básico

E: Profesor, podríamos sentarnos aquí un momento en lo que esperamos que terminen el resto de los profesores que nos acompañan y me contesta alguna preguntas para mi investigación.

P6: Como no hacerlo, si las respuestas están a mi alcance, no dude que la ayudo.

E: Profesor, me gustaría que me hiciera un comentario sobre su nivel de preparación teórica y práctica sobre orientación.

P6: Ahora que me preguntas, a mi nunca me han preparado para hacer esto, yo he pasado cursos de pedagogía donde te preparan para asumir la docencia en sentido general, pero para este tipo de actividad no...., bueno claro aquello también te sirve un poco aquí porque conoces aspectos de la carrera que te ayudan en la explicación. Bueno quizás en alguna actividad de la facultad se ha tratado algo que ayude para esto, pero así, así que yo recuerde ahora no, a mi me han dicho que me seleccionaron para realizar esta tarea, que debía revisar en el plan de trabajo la afectación y ya está, la forma en como lo hice y lo organicé fue como entendí, no porque alguien me indicara.

E: Entonces a partir de esto que me dices puedo inferir que de orientación teóricamente nunca has leído ni oído hablar.

P6: Teóricamente de eso no sé nada, nunca he leído algo relacionado.

E: Y en la parte práctica, cuantas veces lo has realizado, tienes mucha experiencia.

P6: ¡Mucha!, para nada si esta es la primera vez que vengo.

E: Ahora explícame un poco como se organiza previamente esta actividad.

P6: Bueno te explico hasta donde yo tengo conocimiento. Como ya te dije es una actividad que sale en plan de trabajo, luego que te designan uno debe buscar para informarse el día y la hora en la cual se realizará, porque eso es una planificación central de todo el CUSS y nosotros lo que hacemos es incorporarnos. Yo entonces lo que hice cuando me comunicaron que debía hacerlo y como nunca antes lo había hecho me acerqué a otros profesores y les pregunté por donde me debía guiar pero como nadie sabía, pues me he preparado un guión con los aspectos que creí relevantes y que podrían hacerlos a ellos optar por la carrera, claro también tratando de ser lo más objetivos porque no hacemos nada con pintarles villas y castillas aquí y que luego lleguen allá alumnos que no tienen inclinación por la profesión que la dejarán en poco tiempo.

ANEXO 2.2 Guía y transcripción de la entrevista a profesores

E: Cómo se le da seguimiento a este tipo de actividad

P6: Sí, sí, desde que el decano me ve me pregunta si fui, si hubo algún contratiempo, si el ómnibus salió a su hora, estas cosas. Él siempre está muy pendiente.

E: Y te es evaluada de alguna manera esta actividad.

P6: No, a mi evaluación como profesor esto no va porque ya yo me he puesto con anterioridad lo que me van a evaluar en cada rubro y como esto ha sido una tarea que aparece nueva pues ya no lo incluyo y no me lo evalúan, aunque creo que ahora que me lo dices me lo voy a poner.

E: ¿Conoces si se sigue algún criterio para seleccionar a los profesores que harán esta orientación en los Pre?

P6: Bueno a mi lo que me explicó el decano fue que como yo soy recién graduado tendría mis experiencia de selección de la carrera más próxima y podría llevar mis ideas mejor a los alumnos del Pre, por eso me seleccionaron, pero me puse de suerte porque también hay muchos otros recién graduados y me tocó a mí.

E: Y te pagan algo adicional por esta actividad.

P6: No me han informado nada, pero no me parece, nunca he oído decir de eso, además sino la gente se mataría por hacerlo. (se ríe)

E: Entonces lo hace por conciencia.

P6: Si por eso y también porque es una tarea que te dan, si no la cumples si te pueden descontar el día.

E: No le vez importancia.

P6: Importancia si que le veo, pero no de esta forma que la mandan a hacer, sin conocimiento, sin motivación para realizarla, cómo es posible que yo venga a comprometer y motivar alumnos para que estudien contabilidad cuando ni yo sabía lo que tenía que decir, ni me habían motivado para hacerlo. Lo que pasa es que a mi no me gusta lucir mal y me empeño porque todo lo que me mandan a hacer, pues si ya lo voy a asumir que me quede de la mejor manera.

E: Traías entonces un propósito, una meta clara de lo que querías lograr.

P6: Sí, sabía que mi objetivo era entusiasmarlos con la profesión y un poco también adecuar su nivel de expectativas y posibilidades y tu vistes, no se si te pareció que lo logré.

E: Si, yo no te vi mal, me pareció lo hiciste de una forma adecuada. Y de recursos, háblame de esto, necesitas alguno, te lo proporcionaron.

P6: El primer problema de recursos es que esta es la tercera vez que se coordina el viaje porque siempre las veces anteriores no se pudo venir por problemas de combustible. En otro sentido creo que si tuviéramos recursos y deseos podríamos preparar un boletín, una propaganda, no sé algo que dejar a los alumnos luego de la explicación que ellos pudieran continuar revisando y profundizando sobre la

ANEXO 2.2 Guía y transcripción de la entrevista a profesores

carrera, con ejemplos, o con casos reales, no sé. Con recursos todo podría ser diferente, aunque tampoco vale mucho quejarse.

E: Has sentido que la facultad y el centro apoyan la tarea.

P6: Ellos se esfuerzan porque se realice, lo que yo veo es que se vela poco por su calidad, aunque esto también debía ser exigencia de Educación porque su trabajo es completar la formación de los bachilleres y aún los alumnos allí son suyos, con un mayor nivel de exigencia de su parte, podría ser diferente la cosa.


E: Para terminar, conoces si en el centro se realiza algún análisis grupal de todas las actividades de orientación de este tipo que se desarrollan que permita corregir el trabajo en este sentido.

P6: No sé, no tengo experiencia previa, no podría decirte, mejor pregunta al decano, quizás el si pueda decirte.

E: Bueno gracias por todo y seguiremos esperando a que el resto termine.

ANEXO 2.3 PREPARACIÓN Y TRANSCRIPCIÓN DEL DEBATE DE GRUPO CON LOS PROFESORES

Preparación del debate

De:	adilen@suss.co.cu 
Para:	coca@suss.co.cu , artile@suss.co.cu , yanelis@suss.co.cu , addislexy@suss.co.cu , beatriz@suss.co.cu , rayko@suss.co.cu
Fecha:	15/6/2004 04:50 PM
Asunto:	Convocatoria a Debate grupal

Queridos profesores, con el objetivo de finalizar la segunda fase de mi investigación de la cual todos ustedes han sido partícipes a través de las observaciones y entrevistas que les he efectuado, me gustaría convocarlos para realizar un debate grupal que me permita dar cierre a la misma.

El trabajo lo realizaremos a partir de un resumen que les mostraré en tres pancartas donde recogeré los principales problemas que he encontrado en sus prácticas de orientación, en su preparación para realizar las prácticas de orientación y en las diferentes fases del proceso de orientación que han llevado a cabo. Los temas centrales a debatir, luego de leídas las dificultades serán:

- Puntos fuertes y débiles de las actividades de orientación que se llevan a cabo.
- Principales causas que originan dificultades en el proceso de orientación.
- Qué se podría sugerir para eliminar estas dificultades.

Estoy convocando la actividad para el próximo martes 22 a las 3:00 PM teniendo en cuenta que no coincidirá con nada más en el plan de trabajo, cualquier dificultad para asistir por favor comunicarlo con tiempo, para mi es muy importante la presencia de cada uno.

Espero su colaboración,
Adilen.

Transcripción del debate de grupo

Participantes: Seis profesores de 1er Año de Contabilidad

Tiempo de duración: 70 minutos

Introducción inicial:

Profesores, como ya les expliqué en el email que les envié para coordinar este encuentro, mi propósito al reunirnos hoy es analizar y discutir con ustedes los resultados fundamentales obtenidos sobre las prácticas de orientación que han estado desarrollando, los cuales he obtenido de las observaciones y entrevistas que les realicé.

Ya les expliqué en el correo los puntos fundamentales sobre los que girará la discusión, así como la manera en que lo realizaremos. Si todos estamos de acuerdo, podemos comenzar.

Puntos fuertes y débiles de las actividades de orientación que se llevan a cabo

P2: Como fortaleza te diría que mis alumnos aprenden, pero como debilidad considero también que podrían aprender más si yo pudiera enseñarle otras formas, otros métodos, otras vías de acceder al conocimiento.

P4: Para mi la fortaleza del proceso de orientación que hemos estado realizando está en que los alumnos asisten a las actividades que programamos y la deficiencia es que se implican poco y nosotros como profesores no sabemos como hacer para sacar el mejor provecho de cada encuentro con ellos, como lograr motivarlos y tener una buena empatía.

P5: Mira fortaleza no se me ocurre, pero debilidades creo si tenemos más, por ejemplo, es una debilidad asistir a un debate de droga (actividad extracurricular) y no aprovechar el espacio para formar valores, para hacerlos reflexionar sobre el peligro que esto representa y realmente no hacemos nada, vamos, permanecemos todo el tiempo y no les aportamos nada, ¿te parece esto poca deficiencia?, ¿te parece que esa actividad tuvo algún impacto en la vida de ellos? Otra debilidad que considero es que la orientación de contenido de las asignaturas es muy formal y esto provoca que en ocasiones nuestros alumnos aprendan de forma mecánica, creo hay que moverles sus pensamientos, ponerlos en situaciones simuladas de nuestra empresas para que la apropiación de conocimientos sea un proceso motivado que jamás se olvide, te estoy hablando con conocimiento de causa porque no hace tanto pasé por ahí.

P1: Yo creo que es una fortaleza que estemos hablando e investigando sobre orientación y tutoría porque me parece importante, pero pienso aún es una debilidad el nivel de conocimiento de todo el claustro sobre esto, el tratamiento metodológico que se le da, la exigencia para con los profesores por

ANEXO 2.3 Preparación y transcripción del debate de grupo con los profesores

cómo hacen este proceso, el propio diagnóstico de los alumnos del que tanto hemos hablado, es también una debilidad del proceso actual.

P3: Reflexionando un poco sobre la pregunta yo creo que el proceso de orientación tal y cual lo hemos estado haciendo ha tenido un mejor impacto en la parte académica, no tanto así en lo profesional y en lo personal, yo diría que a lo personal hasta ahora le hemos dedicado muy poco, así que no me atrevería a hablar de impacto.

P5: Pero a ella le interesan las fortalezas y debilidades, bueno ya que no te dije en mi otra intervención yo creo que una fortaleza del proceso que hemos estado haciendo es que de forma general los profesores asisten a las actividades que se convocan, pero otra debilidad que no sé si ya alguien antes mencionó es que te evalúan por estar, por permanecer, no por lo que aportas a tus alumnos y eso para mi es una gran debilidad.

P1: Es verdad eso atenta bastante, pero no hemos hablado de que nuestro colectivo es bien joven, con mucha gente recién graduada que la única experiencia que sobre esto tiene es la labor tutorial que pudieron realizar con él durante sus años de estudio y esto también se convierte en una fuerte debilidad.

P4: Antes de terminar no quisiera dejar de mencionar que a mi criterio personal, y no quisiera ser mal interpretado, otra deficiencia del proceso actual que realizamos está dada por el incentivo material, pues en la universalización que es una enseñanza en Cuba mucho más joven los tutores reciben una estimulación salarial por cumplir estas funciones, sin embargo nosotros no.

Principales causas que originan dificultades en el proceso de orientación

P2: A mi entender, después de leer todas las deficiencias que has encontrado en lo que hacemos yo diría que la causa fundamental está en la preparación, en la capacitación, a mi por ejemplo nunca me han indicado como se realiza este proceso, por eso creo no puedo hacerlo mejor, quizás si me hubiera preparado, es verdad que de forma autodidacta he hecho algo, pero no es suficiente.

P1: Yo estoy de acuerdo, pero me parece que algo muy importante también es la delimitación de alumnos a tuturar, porque ahora todos somos tutores de todos y así es imposible desarrollar un buen trabajo.

P2: Eso es también muy cierto porque trabajar con todos es casi no hacer nada, de esta forma no puede haber el trato personalizado del estudiante por el que tanto se está abogando en estos tiempos.

P5: Relacionado con estos planteamientos anteriores, los cuales apoyo, creo una causa fundamental está en que no se realiza un buen diagnóstico de los alumnos y que esto además luego no se utiliza ni

ANEXO 2.3 Preparación y transcripción del debate de grupo con los profesores

en clases, ni para motivar a los alumnos, ni para atender a sus dificultades individuales. A partir de esto que proceso de orientación estaremos realizando si ni siquiera conocemos con quien tratamos y claro esta si a esto se le suma que todo el grupo es nuestra responsabilidad el trabajo se complica aún más.

P4: Yo soy del criterio que la causa principal es el desconocimiento, porque uno no puede hacer bien algo que no conoce.

P3: Bueno coincido con el resto de los compañeros, el tema de la orientación si bien no es nada nuevo, pues hace rato ya hablamos de tutoría a trabajos de diplomas, a alumnos de alto aprovechamiento, a alumnos ayudantes, lo cierto es que desde que estoy trabajando en este centro nunca he recibido superación sobre el tema, lo que hacemos lo hacemos de forma empírica, esto lo manifesté cuando me entrevistaste. Yo creo que nos falta información hasta para reconocer las causas de las deficiencias.

Aunque no dejo de reconocer que el diagnóstico del alumno y la obligación de atenderlos a todos por igual puede estar conspirando.

Qué se podría sugerir para eliminar estas dificultades

P4: Bueno disculpa que continúe hablando yo mismo, pero quizás soy de los de un poquito más de experiencia aquí, y creo está bien claro, necesitamos capacitación, necesitamos incrementar la preparación teórica sobre el tema y esto podría hacerse con un curso, pero también de forma autodidacta lo que habría que garantizar luego es que los profesores pongamos en práctica lo que aprendemos y creo esta es otra causa que no mencionamos ahorita, si nunca te exigen porque hagas algo de una determinada forma, si no te evalúan por resultados que tienen que ver con eso, sencillamente uno no lo hace. Y lo otro que faltaría entonces es la experiencia práctica, pero eso si llega con el tiempo, por eso hay que insistir, primero porque los profes aprendan la teoría sobre orientación, luego porque la pongan en práctica correctamente que la experiencia y los resultados llegaran más tarde.

P5: Creo que también ayudaría mucho que se acuerden instrumentos para hacer el diagnóstico de los alumnos y que este no sea responsabilidad solo del coordinador y guía de grupo, sino que sea un proceso inverso, que ellos distribuyan los alumnos y cada profesor en su rol de tutor los diagnostique, que se lleve un registro de este diagnóstico y también de las actividades de orientación que realizamos porque hasta ahora de eso no queda constancia y entonces no se puede apreciar en que medida estamos incidiendo en los alumnos o no.

El resto de los sujetos expresaron acuerdo con estos criterios y no quisieron argumentar nada nuevo.

ANEXO 2.3 Preparación y transcripción del debate de grupo con los profesores

Asesora: Yo creo es importante que compartamos algunas ideas que vengo madurando a raíz de mi investigación, creo que estas dificultades podrían sino eliminarse, al menos atenuarse si logramos diseñar e implementar, con su colectivo de año, un Plan de Acción tutorial y digo esto porque este PAT sería un proceso planificado, con asignación de tutores por estudiantes, con un registro sistemático de los realizado, con una capacitación inicial que le sirviera de soporte, con la ayuda y el apoyo de la dirección de la facultad y el centro y también de profesionales especializados que podríamos invitar, en fin creo pudiera ser una bonita experiencia.

**ANEXOS DE LA FASE EMPÍRICA DE LA
INVESTIGACIÓN**

ANEXO 3.1 ORDEN DEL DÍA DE LAS REUNIONES

De:	beatriz@suss.co.cu 
Para:	coca@suss.co.cu , artile@suss.co.cu , andria@suss.co.cu , addislexy@suss.co.cu , ernesto@suss.co.cu , osmel@suss.co.cu , adriano@suss.co.cu , marioe@suss.co.cu , sira@suss.co.cu , rayko@suss.co.cu , maydelin@suss.co.cu , tania@suss.co.cu , ileana@suss.co.cu
Fecha:	24/08/2004 01:40 PM
Asunto:	Orden del día de la primera reunión tutoría


Queridos profesores, aquí les envío los puntos que serán abordados en la primera reunión de tutoría que desarrollaremos, espero les sea de utilidad, Beatriz.

Cualquier comentario, hacerlo llegar por esta vía.

Orden del día:

- Explicación inicial sobre el trabajo que se realizará. (Responsable: Decano. Tiempo de realización: 20 min)
- Negociación colectiva sobre cómo elaboraremos el PAT. (Responsable: Asesora. Tiempo de realización: 20 min)
- Reflexión y acuerdo sobre el objetivo inicial y final del PAT. (Responsable: Coordinador de año y Guía de grupo. Tiempo de realización: 15 min)
- Negociación de lo que supondría la participación en la investigación en cuanto a tiempo, trabajo, posibles beneficios. (Responsable: Asesora. Tiempo de realización: 35 min)

ANEXO 3.1 Orden del día de las reuniones con los profesores

De:	beatriz@suss.co.cu 
Para:	coca@suss.co.cu , artile@suss.co.cu , andria@suss.co.cu , addislexy@suss.co.cu , ernesto@suss.co.cu , osmel@suss.co.cu , adriano@suss.co.cu , marioe@suss.co.cu , sira@suss.co.cu , rayko@suss.co.cu , maydelin@suss.co.cu , tania@suss.co.cu , ileana@suss.co.cu
Fecha:	27/08/2004 08:30 AM
Asunto:	Orden del día de la próxima actividad de tutoría

Saludos profesores, como hemos acordado en la primera reunión, estoy circulando el orden del día de los aspectos que trataremos en la próxima semana de trabajo con relación a las actividades de tutoría que estamos desarrollando. Es imprescindible la participación de todos para su buen desenvolvimiento y así el de este curso escolar, contamos con su presencia,


Gracias,

Coordinadora de año.

Orden del día:

- Capacitación sobre los elementos mínimos indispensables para diseñar e implementar un PAT. (Responsable: Asesora. Tiempo de realización: 3 horas diarias)
- Preparación de la Reunión de acogida a los estudiantes. (Responsables: Coordinadora de año y Guía de grupo. Tiempo de realización: 1 hora)

ANEXO 3.1 Orden del día de las reuniones con los profesores

De:	beatriz@suss.co.cu 
Para:	coca@suss.co.cu , artile@suss.co.cu , andria@suss.co.cu , addislexy@suss.co.cu , ernesto@suss.co.cu , osmel@suss.co.cu , adriano@suss.co.cu , marioe@suss.co.cu , sira@suss.co.cu , rayko@suss.co.cu , maydelin@suss.co.cu , tania@suss.co.cu , ileana@suss.co.cu
Fecha:	13/09/2004 11:10 AM
Asunto:	Orden del día de la reunión de tutoría


Profesores, por este medio les estoy haciendo llegar el orden del día de la próxima reunión de tutoría que efectuaremos,

Beatriz.

Orden del día:

- Análisis de las primeras inquietudes surgidas durante la acogida de los alumnos.
(Responsables: Coordinadora de año y guía de grupo. Tiempo de realización: 30 min)
- Determinación de los principales temas específicos a los que debemos darle tratamiento ya que aparecen con dificultades en el diagnóstico de los estudiantes y no forman parte del plan de estudio. (Responsables: Coordinadora de año y guía de grupo. Tiempo de realización: 30 min)

ANEXO 3.1 Orden del día de las reuniones con los profesores

De:	beatriz@suss.co.cu 
Para:	coca@suss.co.cu , artile@suss.co.cu , andria@suss.co.cu , addislexy@suss.co.cu , ernesto@suss.co.cu , osmel@suss.co.cu , adriano@suss.co.cu , marioe@suss.co.cu , sira@suss.co.cu , rayko@suss.co.cu , maydelin@suss.co.cu , tania@suss.co.cu , ileana@suss.co.cu
Fecha:	15/10/2004 09:11 AM
Asunto:	Orden del día de la reunión de tutoría

Profesores, de esta forma estoy circulando el orden del día de la reunión de tutoría a efectuarse el próximo día 19, observen que la realización exitosa del primer punto depende de la preparación de cada uno, pedimos su mejor colaboración,


Gracias,

Coordinadora de año.

Orden del día:

- Intercambio de experiencias sobre el tema específico que ha abordado cada tutor y la forma en que lo ha realizado. (Responsable: Profesores tutores. Tiempo de realización: 50 min)
- Preparación de la reunión de seguimiento a realizar con los alumnos. (Responsable: Coordinadora de año. Tiempo de realización: 25 min)

ANEXO 3.1 Orden del día de las reuniones con los profesores

De:	beatriz@suss.co.cu 
Para:	coca@suss.co.cu , artile@suss.co.cu , andria@suss.co.cu , addislexy@suss.co.cu , ernesto@suss.co.cu , osmel@suss.co.cu , adriano@suss.co.cu , marioe@suss.co.cu , sira@suss.co.cu , rayko@suss.co.cu , maydelin@suss.co.cu , tania@suss.co.cu , ileana@suss.co.cu
Fecha:	15/10/2004 09:11 AM
Asunto:	Orden del día, reunión de tutoría


Profesores de 1ro Contabilidad estos son los puntos que serán tratados en nuestro próximo encuentro, contamos con su participación,

Coordinadora Beatriz.

Orden del día:

- Intercambio de experiencias sobre el tema específico que ha abordado cada tutor y la forma en que lo ha realizado. (Responsable: Profesores tutores. Tiempo de realización: 50 min)
- Preparación de la reunión de seguimiento a realizar con los alumnos. (Responsable: Coordinadora de año. Tiempo de realización: 25 min)

ANEXO 3.1 Orden del día de las reuniones con los profesores

De:	beatriz@suss.co.cu 
Para:	coca@suss.co.cu , artile@suss.co.cu , andria@suss.co.cu , addislexy@suss.co.cu , ernesto@suss.co.cu , osmel@suss.co.cu , adriano@suss.co.cu , marioe@suss.co.cu , sira@suss.co.cu , rayko@suss.co.cu , maydelin@suss.co.cu , tania@suss.co.cu , ileana@suss.co.cu
Fecha:	21/11/2004 04:05 PM
Asunto:	Orden del día, reunión de tutoría


Saludos profesores, como es costumbre estoy circulando el orden del día de nuestro próximo encuentro, se darán orientaciones que pueden ayudar a mejorar el trabajo, los esperamos,

Coordinadora de año.

Orden del día:

- Realización de la valoración colectiva de los aspectos más significativos detectados en la Reunión de Seguimiento con los estudiantes. (Responsable: Coordinadora de año. Tiempo de realización: 30 min)
- Orientación de indicaciones teóricas y metodológicas de cómo tratar temas específicos que no aparecen en el plan de estudio. (Responsable: Jefe del Centro de estudio de la Educación. Tiempo de realización: 30 min)

ANEXO 3.1 Orden del día de las reuniones con los profesores

De:	beatriz@suss.co.cu 
Para:	coca@suss.co.cu , artile@suss.co.cu , andria@suss.co.cu , addislexy@suss.co.cu , ernesto@suss.co.cu , osmel@suss.co.cu , adriano@suss.co.cu , marioe@suss.co.cu , sira@suss.co.cu , rayko@suss.co.cu , maydelin@suss.co.cu , tania@suss.co.cu , ileana@suss.co.cu
Fecha:	17/12/2004 09:07 AM
Asunto:	Orden del día próxima reunión de tutoría


Profesores, aquí va el orden del día de la reunión, como ven el primer punto es extenso por favor prepárense bien para hacerlo lo más ágil posible,

Coordinadora de año.

Orden del día:

- Intercambiar experiencias sobre el tema específico que ha abordado cada tutor y la forma en que lo ha realizado y sobre aspectos tratados en las tutorías individuales. (Responsable: Profesores tutores. Tiempo de realización: 90 min)
- Preparación del trabajo de orientación que se realizará sobre problemas académicos, recursos para la realización de exámenes y entrega de trabajos prácticos. (Responsable: Coordinadora de año. Tiempo de realización: 30 min)

ANEXO 3.1 Orden del día de las reuniones con los profesores

De:	beatriz@suss.co.cu 
Para:	coca@suss.co.cu , artile@suss.co.cu , andria@suss.co.cu , addislexy@suss.co.cu , ernesto@suss.co.cu , osmel@suss.co.cu , adriano@suss.co.cu , marioe@suss.co.cu , sira@suss.co.cu , rayko@suss.co.cu , maydelin@suss.co.cu , tania@suss.co.cu , ileana@suss.co.cu
Fecha:	15/01/2005 12:03 PM
Asunto:	Orden del día próxima reunión de tutoría


A Todos los profes de 1ro, este es el orden del día de la reunión del mes de enero, pedimos su asistencia y puntualidad, gracias,

Beatriz.

Orden del día:

- Análisis de los principales temas que han sido objeto de tutoría en lo académico, personal y profesional durante el semestre. (Responsable: Coordinadora de año. Tiempo de realización: 40 min)
- Orientación para la realización del trabajo de seguimiento de la trayectoria de cada alumno en su ficha individual. (Responsable: Coordinadora de año. Tiempo de realización: 20 min)

ANEXO 3.1 Orden del día de las reuniones con los profesores

De:	beatriz@suss.co.cu 
Para:	coca@suss.co.cu , artile@suss.co.cu , andria@suss.co.cu , addislexy@suss.co.cu , ernesto@suss.co.cu , osmel@suss.co.cu , adriano@suss.co.cu , marioe@suss.co.cu , sira@suss.co.cu , rayko@suss.co.cu , maydelin@suss.co.cu , tania@suss.co.cu , ileana@suss.co.cu
Fecha:	5/02/2005 03:41 PM
Asunto:	Reunión de tutoría


Profesores, el próximo encuentro que desarrollaremos será muy importante, por favor asistir todos y prepararse en el punto 2,

Beatriz.

Orden del día: 8de febrero

- Realización del balance del proceso de tutoría que se llevó a cabo durante el primer semestre. Logros y deficiencias. (Responsable: Coordinadora de año. Tiempo de realización: 30 min)
- Análisis de los resultados obtenidos por los estudiantes durante el semestre. (Responsable: Profesores tutores. Tiempo de realización: 30 min)
- Orientación de indicaciones teóricas y metodológicas de cómo tratar temas específicos que no aparecen en el plan de estudio. (Responsable: Miembro del CECEESS (Invitado). Tiempo de realización: 30 min)

ANEXO 3.1 Orden del día de las reuniones con los profesores

De:	beatriz@suss.co.cu 
Para:	coca@suss.co.cu , artile@suss.co.cu , andria@suss.co.cu , addislexy@suss.co.cu , ernesto@suss.co.cu , osmel@suss.co.cu , adriano@suss.co.cu , marioe@suss.co.cu , sira@suss.co.cu , rayko@suss.co.cu , maydelin@suss.co.cu , tania@suss.co.cu , ileana@suss.co.cu
Fecha:	3/03/2005 05:41 PM
Asunto:	Reunión de tutoría


Hola a todos, este es el orden del día de la próxima reunión, es necesario que todos preparen un resumen del primer punto y que se preparen para hacer su explicación en un breve tiempo,

Coordinadora

Orden del día:

- Intercambio de experiencias sobre el tema específico que ha abordado cada tutor y la forma en que lo ha realizado. (Responsable: Profesores tutores. Tiempo de realización: 50 min)
- Preparación de la reunión de seguimiento a realizar con los alumnos. (Responsable: Coordinadora de año. Tiempo de realización: 25 min)

ANEXO 3.1 Orden del día de las reuniones con los profesores

De:	beatriz@suss.co.cu 
Para:	coca@suss.co.cu , artile@suss.co.cu , andria@suss.co.cu , addislexy@suss.co.cu , ernesto@suss.co.cu , osmel@suss.co.cu , adriano@suss.co.cu , marioe@suss.co.cu , sira@suss.co.cu , rayko@suss.co.cu , maydelin@suss.co.cu , tania@suss.co.cu , ileana@suss.co.cu
Fecha:	17/04/2005 10:37 AM
Asunto:	Reunión de tutoría


Queridos profesores, seguidamente les envío los puntos que serán tratados en nuestra próxima actividad de tutoría, contamos con su asistencia,

Beatriz.

Orden del día: 21 de abril

- Realización de la valoración colectiva de los aspectos más significativos detectados en la Reunión de Seguimiento con los estudiantes. (Responsable: Coordinadora de año y tutores. Tiempo de realización: 30 min)
- Orientación de indicaciones teóricas y metodológicas de cómo tratar temas específicos que no aparecen en el plan de estudio. (Responsable: Asesora de la investigación. Tiempo de realización: 30 min)

ANEXO 3.1 Orden del día de las reuniones con los profesores

De:	beatriz@suss.co.cu 
Para:	coca@suss.co.cu , artile@suss.co.cu , andria@suss.co.cu , addislexy@suss.co.cu , ernesto@suss.co.cu , osmel@suss.co.cu , adriano@suss.co.cu , marioe@suss.co.cu , sira@suss.co.cu , rayko@suss.co.cu , maydelin@suss.co.cu , tania@suss.co.cu , ileana@suss.co.cu
Fecha:	20/05/2005 7:45 AM
Asunto:	Reunión de tutoría


Profesores, este es el orden del día del próximo encuentro, por favor prepararse para el primer punto, gracias,

Coordinadora.

Orden del día: 24 de mayo

- Intercambiar experiencias sobre el tema específico que ha abordado cada tutor y la forma en que lo ha realizado y sobre aspectos tratados en las tutorías individuales. (Responsable: Profesores tutores. Tiempo de realización: 60 min)
- Preparación del trabajo de orientación que se realizará sobre problemas académicos, recursos para la realización de exámenes y entrega de trabajos prácticos. (Responsable: Coordinadora de año. Tiempo de realización: 30 min)
- Análisis de las indicaciones de cómo debe realizarse el proceso de orientación para la realización de la práctica profesional. (Responsable: Coordinadora de año. Tiempo de realización: 30 min)

ANEXO 3.1 Orden del día de las reuniones con los profesores

De:	beatriz@suss.co.cu 
Para:	coca@suss.co.cu , artile@suss.co.cu , andria@suss.co.cu , addislexy@suss.co.cu , ernesto@suss.co.cu , osmel@suss.co.cu , adriano@suss.co.cu , marioe@suss.co.cu , sira@suss.co.cu , rayko@suss.co.cu , maydelin@suss.co.cu , tania@suss.co.cu , ileana@suss.co.cu
Fecha:	20/05/2005 7:45 AM
Asunto:	Última sesión de tutoría

Por este medio los estoy convocando para nuestra última reunión de tutorías del curso, es preciso que todos traigan una información clara del punto 2, como siempre contamos con su ayuda,

Beatriz.

Orden del día: 28de junio

- Realización del balance del proceso de tutoría que se llevó a cabo durante el primer semestre. Logros y deficiencias. (Responsable: Coordinadora de año. Tiempo de realización: 30 min)
- Análisis de los resultados obtenidos por los estudiantes durante el semestre. (Responsable: Profesores tutores. Tiempo de realización: 30 min)
- Preparación de la recogida, en la ficha individual, de los resultados obtenidos por los estudiantes en las evaluaciones y el análisis correspondiente. Responsable: Coordinadora de año. Tiempo de realización: 15 min)

ANEXO 3.2 ACTAS DE LAS REUNIONES

🚩 Encuentro inicial con profesores tutores de primer año

Siendo las 9:00 am, del día 27 de agosto del año 2004, en el salón de reuniones del Centro Universitario, se reunió el 100% del colectivo de profesores que en el próximo curso (2004-2005), impartirá docencia al primer año de la carrera de contabilidad y finanzas, dirigidos por el coordinador del año y el guía del grupo que han sido nombrados para cumplir estas funciones durante este periodo. Participaron además el decano de la facultad, la Vicedecana docente; así como la asesora de la investigación que se desarrolla en la facultad. El orden del día de la reunión fue circulado por correo electrónico con antelación y la misma estaba prevista para ser realizada en una hora y media de trabajo.

La reunión comenzó con una explicación, de forma sintética, por parte del Decano sobre la experiencia a desarrollarse con este colectivo de año.

Su intervención versó fundamentalmente sobre aspectos relacionados con los elementos que originaron la demanda de intervención y que estaban vinculados a la necesidad de nuestro país de lograr niveles de calidad en la formación integral de sus graduados acorde con las exigencias de los tiempos actuales y que les posibilite ser competentes en Cuba y en el mundo. En correspondencia con esto, el Decano se refirió además al proceso de acreditación de la carrera de Contabilidad y Finanzas en nuestro centro, con sus principales debilidades y fortalezas. Y finalmente hizo una reflexión sobre las diferentes investigaciones que se han realizado en la facultad, señalando las principales dificultades que se han detectado, así como los resultados arrojados por el diagnóstico de necesidades tanto a los alumnos como a la carrera. A partir de todos estos elementos ofreció una explicación de la investigación que se pretendía desarrollar y pidió la colaboración de los profesores.

Luego de concluida la intervención del decano, la mayoría de los profesores intervinieron para dar sus opiniones, que en la totalidad de los casos fue de disposición para colaborar, pero también reflejaron incertidumbre y desconocimiento en cuanto al trabajo a realizar, en este debate se infringieron algunas reglas del trabajo en grupo que debíamos trabajar con posterioridad.

En consecuencia con esto se tomó la decisión de implementar un curso de capacitación con estos tutores a desarrollarse en la semana de preparación del curso, en el mes de agosto, constituyendo este el **1er Acuerdo** de esta reunión.

Concluido este punto, se pasó al segundo punto de la reunión, en el cual la asesora brindó una explicación, apoyada en una presentación en Power Point, sobre la investigación acción como estrategia más factible de intervención a usar en un estudio de este tipo, ofreció razones para avalar este parecer, mostró el modelo propuesto y lo explicó, presentó los principios de partida que pautarán

ANEXO 3.2 Actas de las reuniones con los profesores

la intervención y finalmente pidió a los profesores tutores sus valoraciones sobre lo expuesto o alguna otra sugerencia de herramienta para realizar la intervención.

Los profesores preguntaron dudas relacionadas en lo fundamental con la investigación acción como herramienta, su aplicación y detalles del modelo que se emplearía.

Relacionado con estas preguntas de los tutores, la asesora dio un conjunto de explicaciones y propuso que este tema fuera profundizado por la bibliografía que indicó y que sería puesta en la biblioteca del centro para su consulta, lo que condujo al **2do Acuerdo** de esta primera reunión, donde los profesores se comprometieron a revisar la literatura sobre investigación acción que sería puesta en la biblioteca para incrementar sus conocimientos sobre el tema.

El tercer punto de la reunión fue conducido por mí como coordinadora de año y me apoyó la guía del grupo, las cuales nos habíamos preparado con antelación con la asesora de la investigación. El propósito que perseguíamos era que quedara definido el objetivo inicial y final del PAT.

La actividad se desarrolló utilizando la técnica de la Tormenta de Ideas, para su realización, dividimos la pizarra en dos parte, una para las ideas sobre el objetivo inicial y otra para las relacionadas con el objetivo final. Se hicieron tantas rondas de participación como ideas tenían los profesores tutores. Luego se realizó una reducción de listado y finalmente una ponderación de las ideas que condujo definitivamente a la definición por parte de los participantes del objetivo inicial y final del PAT.

El cuarto punto de la reunión fue conducido nuevamente por la asesora, la cual mostró una propuesta inicial de modelos de actividades que podrían ser incluidas en el PAT, teniendo en cuenta por supuesto, la valoración que de ellas hicieran los profesores tutores y de qué tan pertinentes las considerarían. La discusión en este punto tomó su tiempo, finalmente se llegó a consenso en cuanto a que los modelos de actividades que debían contener el PAT estaban relacionados con:

- Actividades de información.
- Actividades de formación.
- Actividades de orientación.

Como resultado de esta discusión, la asesora condujo a la negociación de lo que implicaría este trabajo en cuanto a nivel de tiempo a dedicarle, cantidad de trabajo que desarrollarían y posibles beneficios. Fruto del debate sostenido entre los profesores tutores surgieron los tres últimos acuerdos de la sesión de trabajo.

3er Acuerdo, que cada profesor tutor dedicaría 4 horas semanales a la atención de sus alumnos tutorados, las cuales serían independientes a las actividades de tutorías planificadas en el PAT, y tendrían lugar, siempre, en la sesión contraria a sus actividades docentes.

ANEXO 3.2 Actas de las reuniones con los profesores

4to Acuerdo, que estuvo relacionado con incluir a la tutoría como una actividad dentro del plan de trabajo del profesor y su fondo de tiempo planificado, específicamente dentro del rublo de formación del profesional y en correspondencia de su desempeño en esta área fuera evaluado al finalizar el curso.

5to Acuerdo, que los profesores recibirían al finalizar el curso escolar un reconocimiento como mérito docente según su desempeño como tutor.

Finalmente, el ambiente colaborativo que había sido creado fue escenario propicio para discutir y llegar a acuerdo sobre las responsabilidades de cada uno de los implicados en el PAT, las cuales fueron asignadas de la siguiente manera:

Dirección de la Facultad y el Centro

- Apoyar con recursos la realización del PAT.
- Garantizar la adecuada capacitación de los profesores tutores para el desempeño exitoso de su nuevo rol.
- Controlar y evaluar la realización de las actividades de tutoría.

Asesora

- Capacitar a los profesores tutores.
- Diseño del PAT a partir de las valoraciones y propuestas realizadas por los profesores tutores.
- Proponer modelos de actividades y recursos que pueden ser incluidos en el PAT.
- Conducir o apoyar la conducción activa de las sesiones de trabajo.
- Realizar un adecuado seguimiento al proceso desarrollado.

Coordinadora de año y guía de grupo

- Convocar las reuniones que serían realizadas, a través de la circulación del orden del día por correo electrónico.
- Llevar un registro detallado de lo acontecido en cada actividad por medio de las actas de las reuniones.
- Conducir, de forma activa, las reuniones de coordinación de la tutoría.
- Participar en el seguimiento del proceso.

ANEXO 3.2 Actas de las reuniones con los profesores

Profesores Tutores

- Participar activamente en todas las sesiones de trabajo vinculadas al PAT.
- Participar en la capacitación y autoprepararse para enfrentar las acciones diseñadas en el PAT.
- Cumplir con los compromisos de tiempo y trabajo convenidos a dedicarle al PAT.
- Llevar un registro individual de cada uno de sus alumnos tutorados.

La actividad terminó a las 10:40 am de la mañana.

ANEXO 3.2 Actas de las reuniones con los profesores

Asesoría sobre Diseños de Proyectos de Acción Tutorial

En la semana correspondiente del 30 de agosto al 3 de septiembre y en el horario comprendido entre la 1:30 y 4:30 de la tarde, se reunieron, en el salón de reuniones del Centro universitario, la totalidad de los profesores tutores de primer año de la carrera de Contabilidad con la asesora de la investigación para recibir las actividades de capacitación que los prepararían para diseñar e implementar el PAT y que fue acuerdo de la primera reunión, estuvo presente además la Vicedecana docente de la facultad.

El programa desarrollado se recoge en anexos. Las sesiones de asesoramiento contaron con una buena disposición y motivación por parte de los profesores tutores para asimilar los contenidos, se llevaron materiales al aula para su discusión y las dudas fueron analizadas de forma colectiva.

Concluidas las actividades de capacitación se aplicó a los profesores la técnica “PNI”, que permitió conocer a la asesora los puntos positivos, negativos e interesantes del curso a criterio de los profesores tutores, lo cual posibilitaría perfeccionar el mismo para capacitaciones posteriores.

Este PNI fue debatido de forma grupal sin personalizar los criterios y el grupo llegó al consenso de que por la novedad y el desconocimiento del tema entre estos profesores, el mismo debía seguirse profundizando, lo cual constituyó el **1er Acuerdo** de estas sesiones de trabajo.

El sábado 4 de septiembre, a las 10 de la mañana, hubo una sesión especial de trabajo para preparar la sesión de acogida a los estudiantes. En esta reunión se trataron tres aspectos relacionados con:

- Indicaciones para confeccionar la ficha del estudiante y establecer un contacto más directo con cada uno de ellos. (Tiempo de realización: 20 min)
- Confrontación entre los tutores sobre la mejor manera de explicar a los estudiantes los objetivos y el funcionamiento de la tutoría con su sistema de reuniones, horario de atención, correos electrónicos... (Tiempo de realización: 20 min)
- Propuestas sobre qué información general sobre la Universidad y la facultad ofrecer a los alumnos y cómo hacer llegar esta, durante la sesión de acogida. (Tiempo de realización: 20 min)

Todos estos aspectos se hicieron llegar con antelación a los profesores tutores, a través del correo electrónico, para que fueran generando ideas. Como en todas las reuniones, esta también fue preparada con antelación en un encuentro entre la asesora, la coordinadora de año y la guía de grupo.

Para desarrollar el primer aspecto la guía del grupo registró en la pizarra un grupo de cuestiones sobre los cuales debía versar la ficha del estudiante como una propuesta inicial, estas cuestiones fueron debatidas por los profesores tutores de forma grupal y como fruto del debate quedaron definidas las cuestiones que definitivamente serían incluidas en la ficha del estudiante.

ANEXO 3.2 Actas de las reuniones con los profesores

El segundo aspecto también fue ampliamente discutido y se acordó que la mejor manera sería a través de una sesión de tutoría grupal, donde cada tutor hiciera una explicación clara y concisa sobre los objetivos que habían sido definidos para la tutoría, así como el sistema de reuniones que desarrollarían, los horarios de atención y sobre la existencia del correo electrónico como medio para consultar a los tutores o para fijar encuentros con estos. Este constituyó el **2do Acuerdo** de este conjunto de sesiones de trabajo.


Finalmente los profesores tutores conducidos por la coordinadora de año y la guía de grupo analizaron cuáles serían los elementos más importantes, necesarios e interesantes a informar en esta sesión de acogida, así como la forma en que esta información general sería ofrecida.

De igual forma que en el aspecto anterior los profesores tutores consideraron que una tutoría grupal podría ser una propuesta válida para brindar a los alumnos esta información general, por lo que lo tomaron como **3er Acuerdo**. En esta propia parte del debate la coordinadora de año ofrece la idea de confeccionar una página web que ampliara esta información general que se daría al estudiante y que sirviera de apoyo a la función informativa tan necesaria en esta primera etapa de la universidad, propuesta que fue aceptada por los profesores tutores, los cuales brindaron su apoyo para colaborar en su confección, constituyendo este el **4to Acuerdo** de la reunión. Se comentó también sobre la posibilidad de que los profesores confeccionaran un dossier que se usara como elemento de documentación para informar a los alumnos.

Relacionado con los aspectos que particularmente serían informados durante esta sesión de acogida, concluido el análisis los profesores tutores acordaron, **5to Acuerdo**, que los aspectos fueran los siguientes:

- Presentar el organigrama de la universidad.
- Explicar los servicios que se prestan.
- Explicar el plan de estudios.
- Comentar sobre la web de tutoría.

La reunión finalizó alrededor de las 11 de la mañana.

 **Primera reunión de valoración de la puesta en marcha del PAT**

El jueves 16 de septiembre, a la 1:30 de la tarde, se reunió el colectivo de profesores tutores de primer año de la carrera de contabilidad y finanzas, como de costumbre en el salón de reuniones del Centro Universitario, previa circulación del orden del día de la reunión por correo, para analizar los puntos propuestos. A este primer encuentro asistió además el decano de la facultad.

El debate sobre el primer punto de la reunión fue conducido por la guía de grupo, la cual se apoyó en el Trabajo en grupo. Para analizar las inquietudes surgidas, dividió al grupo de profesores tutores en dos, al primero le orientó que trabajara sobre las principales inquietudes manifestadas por los alumnos en esta sesión de acogida y al segundo grupo que trabajara sobre las principales inquietudes de los profesores. Se les concedió un tiempo prudencial para realizar esta actividad y después en sesión plenaria se recogió en la pizarra todas las inquietudes, tanto de alumnos como de profesores, cada grupo de trabajo tuvo la oportunidad de enriquecer las ideas del otro.

Como resultado del trabajo realizado las inquietudes principales que fueron recogidas por grupo se relacionaron con:

INQUIETUDES SURGIDAS DURANTE LA ACOGIDA A LOS ALUMNOS	
PROFESORES TUTORES	ALUMNOS
<ul style="list-style-type: none"> - Refieren poca habilidad para realizar el proceso y dificultades para lograr la relación de empatía - respeto necesaria en un proceso de este tipo. - Manifiestan inseguridad al enfrentarse por vez primera al llenado de la ficha de los estudiantes, temen no obtener toda la información necesaria. - Se muestran preocupados con la asistencia de los alumnos a las sesiones de tutoría. - Consideran que no todos los estudiantes traen conocimientos previos suficientes sobre computación, lo que dificultará, en principio, el uso del correo y la web de tutoría para establecer y enriquecer el trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> - No tienen idea clara de cómo será su vida universitaria. - No poseen conocimientos, ni experiencia, ni información previa sobre la tutoría. - Demandan mayor información sobre su profesión. - Se muestran preocupados con las diferencias en los métodos de estudio entre una enseñanza y otra. - Demandan información sobre los servicios universitarios.

En correspondencia con estas inquietudes detectadas se toma como *1er Acuerdo* de esta reunión continuar dándole un seguimiento sistemático a estos aspectos en las diferentes reuniones de coordinación de la tutoría.

En la preparación del segundo punto de esta reunión, se les había pedido a los profesores tutores, cuando se circuló el orden del día, que hicieran un análisis de la ficha individual rellena a cada uno de sus tutorados y prepararan un resumen de los temas, que a criterio de ellos, consideraban más problemáticos y que no se abordan en el plan de estudio, para ser expuestos en esta reunión. Así que este segundo momento transcurrió de igual forma, conducido por la coordinadora de año, la cual fue registrando cada uno de los temas expresados por los profesores tutores, finalmente se procedió a hacer una reducción del listado eliminando los temas repetidos o que se consideraron eran muy

ANEXO 3.2 Actas de las reuniones con los profesores

particulares y debían ser tratados de forma individual con el alumno. De esta manera, los temas específicos que no forman parte del plan de estudio y que fueron diagnosticados con más dificultades fueron:

- ✓ Autoaprendizaje.
- ✓ Organización del estudio.
- ✓ Técnicas de trabajo individual y grupal.
- ✓ Técnicas de comunicación oral y escrita.

Determinados estos como los temas que serían abordados en el curso, con independencia por supuesto de los temas que de forma individual presentara algún alumno, se tomó el **2do Acuerdo**, relacionado con trabajar durante todo el curso escolar la orientación sobre estos temas, dejando a consideración de cada tutor el orden en que serían tratados, y que en las reuniones de coordinación de la tutoría se les diera seguimiento a la forma en que cada tutor lo abordó para compartir experiencias.

Reunión de coordinación de las tutorías

Siendo la 1:30 de la tarde del día 19 de octubre, el colectivo de profesores tutores de primer año se encontraron, en el salón de reuniones del Centro Universitario, para efectuar su reunión de coordinación de la tutoría. El orden del día fue circulado con antelación a la fecha de realización. Estuvieron ausentes los profesores de Contabilidad Básica y Computación, por encontrarse fuera del centro, realizando una maestría, en la actividad estuvo como invitado el vicedecano de universalización.

La sesión de trabajo fue conducida nuevamente por la coordinadora de año, la cual le concedió 5 minutos a cada tutor para que explicara el tema que había abordado y el método empleado. El resto de los profesores tutores tuvieron oportunidad de hacer preguntas o emitir sus valoraciones.

La problemática fundamental en esta reunión estuvo relacionada con la necesidad planteada por los tutores de incrementar su preparación teórica y metodológica sobre el tratamiento a estos temas, por lo que se tomó como **1er Acuerdo** de esta reunión, que la coordinadora de año, unido a la asesora de la investigación, valoraran la posibilidad de buscar asesoría sobre estos temas previa coordinación con la dirección de la facultad y el centro.

Para preparar la reunión de seguimiento se pidieron criterios a los profesores tutores, sobre cómo cada uno consideraba podía hacerse, luego del debate la propuesta que fue aceptada consistió en que cada profesor tutor pediría a sus tutorados que le enviaran, usando el correo electrónico, una autovaloración de cómo se había comportado hasta el momento su modo de enfocar el aprendizajes y los resultados que había obtenido en las diferentes evaluaciones frecuente realizadas, las características y condiciones de los trabajos que tiene pendientes y el conocimiento de los modos y criterios de evaluación de las diferentes asignaturas.

Se acordó, **2do Acuerdo**, analizar en la próxima reunión de coordinación los resultados obtenidos en esta reunión de seguimiento y, **3er Acuerdo**, poner al tanto de lo acontecido en esta reunión a los dos profesores que no pudieron asistir. La reunión finaliza respetando el horario que se había planteado.

ANEXO 3.2 Actas de las reuniones con los profesores

Reunión de coordinación de las tutorías

A la 1:30 de la tarde del día 23 de noviembre, el colectivo de profesores tutores de primer año efectuó su reunión de coordinación de la tutoría, en el salón de reuniones del Centro Universitario. El orden del día fue circulado con antelación a la fecha de realización y cumpliendo con acuerdos pendientes de reuniones anteriores. Participaron la totalidad de los profesores, aunque el profesor de Educación Física se incorporó comenzada ya la actividad por encontrarse impartiendo docencia. Fueron invitados también el jefe del centro de estudio de la educación que conduciría un punto de la reunión y la Vicedecana docente.

La valoración colectiva de los aspectos más significativos detectados en la Reunión de seguimiento con los estudiantes, partió de los análisis individuales de lo que cada profesor tutor explicó en forma resumida como aspectos más trascendentales de esta. En un segundo momento utilizando nuevamente el trabajo en grupo se llega a consenso sobre los aspectos más significativos detectados a nivel grupal y que estaban relacionados con:

- Los estudiante tratan de memorizar los contenidos de las asignaturas, el uso del pensamiento lógico y el razonamiento no es el más adecuado.
- Los peores resultados en las evaluaciones frecuentes realizadas hasta el momento se encuentran en la asignatura Matemática Superior.
- Los estudiantes tienen conocimiento sobre los modos y criterios de evaluación de las diferentes asignaturas, pero consideran que no han desarrollado todas las habilidades de estudio que los conduzcan a salir con éxito de estos exámenes.

En correspondencia con esto se pidió a todo los profesores tutores, revisaran cada una de sus asignaturas, la forma en que se estaban impartiendo, la orientación y revisión que se estaba haciendo del estudio independiente, la manera en que se habían orientado los trabajo y los modos de evaluación que se emplean a fin de orientar mejor al estudiante de forma individual para que pueda superar estas dificultades. Se valoró que esta podía ser una problemática que estuviera afectando a otros años de la carrera por lo que se acuerda, **1er Acuerdo**, transmitirlo al Jefe de carrera para su análisis en los niveles correspondientes.

El segundo punto de la reunión se desarrolló en forma de taller, al cual fue invitado el Jefe del Centro de Estudio de la Educación de la universidad, él mismo, ofreció a los profesores tutores elementos teóricos y metodológicos sobre la problemática del autoaprendizaje, de forma tal que los capacitara para realizar mejor su labor orientadora. La sesión concluyó con un intercambio de experiencias prácticas de cómo manejar este problema desde las diferentes asignaturas.

ANEXO 3.2 Actas de las reuniones con los profesores

Reunión de coordinación de las tutorías

Es la 1:30 de la tarde del día 21 de diciembre, y en el salón de reuniones del Centro Universitario, se reúne la totalidad del colectivo de profesores tutores de primer año en su acostumbrada actividad de coordinación de la tutoría, participó además el Decano de la facultad y la Vicedecana docente. El orden del día fue circulado con antelación a la fecha de realización.

La sesión de trabajo fue conducida por la coordinadora de año, la cual le concedió 5 minutos a cada tutor para que explicara el tema que había abordado y el método empleado. El resto de los profesores tutores tuvieron oportunidad de hacer preguntas o emitir sus valoraciones. Todos coincidieron en que la orientación recibida por parte del Jefe del Centro de Estudio de la Educación sobre “Autoaprendizaje”, había sido de gran utilidad y propusieron que este sistema de trabajo continuara. Seguidamente la coordinadora de año le concedió 5 minutos más para que explicaran las cuestiones fundamentales sobre las que habían versado las tutorías individuales realizadas hasta ese momento y el modo de enfrentarlas por cada tutor.

Dentro de las cuestiones que con mayor frecuencia habían sido tratadas hasta el momento en las tutorías individuales se relacionaron: dificultades en la definición de metas personales, problemas de inserción grupal, poca motivación por la carrera seleccionada, casos de timidez e introversión, entre otros.

En este punto el debate giró en torno además a la necesidad de poseer conocimientos especializados sobre otras ramas de la ciencias como la psicología, psicopedagogía y hasta la propia orientación para realizar este tipo de asesoría individual. Hubo consenso generalizado en que muchas veces los profesores tutores no tiene todos estos conocimientos y habilidades necesarios para abordar las cuestiones que surgen en las tutorías individuales y que nuestras universidades carecen de servicios que a otras instancias puedan resolver el problema.

Producto de este intercambio, se acordó, ***1er Acuerdo***, transmitir a la dirección de Formación del Profesional del Centro, la preocupación de la necesidad de que en la instalación exista alguna instancia donde poder remitir a los alumnos para solucionar problemas que los tutores no están capacitados para resolver.

El segundo punto de la reunión comenzó con una presentación por parte de la coordinadora de año sobre los aspectos detectados con problema en el corte académico efectuado en la semana 9, así como, los diferentes exámenes previstos para culminar el semestre, sus modalidades de realización y los trabajos prácticos a entregar con su forma de discusión, para ofrecer una panorámica general de esto a los profesores tutores más allá de sus asignaturas o de la situación de sus alumnos tutorados. Finalizada esta presentación, los profesores tutores debatieron la situación de los alumnos con más dificultades académicas, sus posibles causas y como podían ser ayudados.

ANEXO 3.2 Actas de las reuniones con los profesores

Valoraron ideas de cómo ayudar a los estudiantes a enfrentarse a los exámenes orales que eran los que habían salido con más dificultad en las exploraciones de los tutores, se analizaron diferentes recursos que podrían ser orientados a ellos para su mejor desenvolvimiento.

Por último, se discutió sobre cómo se orientaría la entrega de los diferentes trabajos prácticos comprometidos y como hacer su discusión de manera tal que fuera verdaderamente desarrolladora.

Los profesores tutores acordaron que los alumnos entregaran no solo el trabajo concluido, sino que este fuera expresión de motivaciones hacia la profesión, que resolviera, aunque pequeño, un problema de la profesión, que el alumno fuera capaz de exponerlo usando medios de computación y defenderlo sosteniendo criterios propios, en definitiva que significara un paso en su crecimiento personal.

Al concluir la reunión la coordinadora de año planteó la necesidad de realizar un balance del trabajo desarrollado durante el primer semestre y propuso tomar un acuerdo relacionado con esto para próximas reunión, los profesores tutores aceptaron y el acuerdo redactado quedó de la siguiente manera: **2do Acuerdo:** Realizar un balance del proceso de tutoría que se llevó a cabo durante el primer semestre. Logros y deficiencias, durante la reunión de coordinación de febrero. La reunión terminó a las 3:35 minutos de la tarde.

 **Reunión de coordinación de las tutorías**

El martes 18 de enero, a la 2:00 de la tarde, se reunió el colectivo de profesores tutores de primer año de la carrera de contabilidad y finanzas, en el salón de reuniones del Centro Universitario, previa circulación del orden del día de la reunión por correo, para analizar los puntos propuestos. Se encontraba ausente un profesor de matemática por problemas personales. Fue invitada con antelación la Vicedecana de la Facultad de la facultad.

La realización del primer punto de la reunión tuvo como precedente la orientación que se había hecho en el orden del día a los tutores para que prepararan un resumen sobre los principales temas que habían sido objeto de tutoría durante el semestre. La actividad comenzó con la exposición por parte de cada tutor de estos aspectos, la coordinadora actuó como facilitadora y concedió a cada uno un tiempo prudencial.

En el debate que finalmente se realizó sobre este particular los profesores coincidieron nuevamente en que la orientación de cuestiones académicas y profesionales es mucho más factible para ellos que la orientación de temas personales.

El segundo punto de la reunión se desarrolló sobre la base de una explicación general que ofreció la coordinadora de año sobre el seguimiento de la trayectoria de cada alumno en su ficha individual, poniendo énfasis para la etapa en el registro de las opiniones de los alumnos sobre la labor tutorial que se llevó a cabo hasta el momento, el seguimiento académico y el seguimiento personal.

Los tutores esclarecieron las dudas fundamentales que les surgieron luego de la explicación ofrecida, la reunión finalizó según el tiempo acordado.

 **Primera reunión de balance de las tutorías efectuadas**

El día 8 de febrero, a la 1:30 de la tarde y con motivo de celebrar la primera reunión de balance de las tutorías efectuadas, se encontraron la totalidad de los profesores tutores de primer año de contabilidad en el salón de reuniones del Centro Universitario, previo conocimiento del orden del día, el cual había sido circulado con anterioridad. Invitados también a la reunión se encontraban el Consejo de Dirección de la Facultad y un miembro del Centro de Estudio de la Educación que desarrolló un punto de la reunión.

Como había sido acordado en la reunión de coordinación de diciembre, esta actividad comenzó con el balance del proceso de tutoría realizado durante el primer semestre. La técnica seleccionada para desarrollar este punto fue la Tormenta de Ideas, donde cada participante tenía la oportunidad de exponer, por rondas de participación, un logro y una deficiencia que considerara. Se efectuaron tantas rondas como ideas tenían los participantes. Finalmente se hizo una reducción de listado y los logros y deficiencias encontrados por los participantes en la experiencia hasta ese momento coincidieron con:

BALANCE DEL PROCESO DE TUTORÍA (PRIMER SEMESTRE)	
FORTALEZAS	DEBILIDADES
<ol style="list-style-type: none"> 1. El total de profesores del año se motivaron a participar en la experiencia. 2. La mayoría de los alumnos asistieron con sistematicidad a las sesiones de tutoría. 3. Se ha contado con el apoyo moral de la dirección de la facultad y el centro para desarrollar la experiencia. 4. Se capacitó a los profesores tutores antes de comenzar el trabajo. 5. En la generalidad de los casos se respetaron los horarios de encuentros, tanto por parte de alumnos como de profesores. 6. El proceso de tutoría ha permitido un mayor acercamiento de los profesores tutores con los alumnos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. No se contó con todos los recursos materiales necesarios para sostener el proceso. 2. Los profesores tutores presentaron dificultades para abordar temas personales durante la tutoría individual. 3. Los resultados académicos de los alumnos no reflejaron avances significativos de acuerdo al trabajo realizado y comparándolo con resultados de años anteriores para la etapa. 4. No siempre se contó con espacios que reunieran las condiciones óptimas para realizar las sesiones de tutorías. 5. El uso de la web de tutoría, tanto por parte de alumnos como de profesores, no fue todo lo eficiente. 6. En algunas ocasiones, las reuniones de coordinación no contaron con la preparación adecuada por parte de los profesores tutores de los temas que debían discutirse.

Concluido el análisis sobre este punto se toma el **1er Acuerdo** de la reunión, relacionado con mantener como sistema de trabajo la realización de un balance del proceso de tutoría desarrollado dos veces al año.

El segundo punto de la reunión se desarrolló a partir de una explicación por parte de cada tutor de los principales resultados, tanto cualitativos como cuantitativos, obtenidos por sus tutorados durante el semestre, enfatizando sobre todo en los de mayores dificultades y el resto de los profesores tutores emitieron criterios y valoraciones y sugirieron conductas a seguir para mejorar. Los tutores tomaron notas de lo sugerido.

ANEXO 3.2 Actas de las reuniones con los profesores

Este trabajo condujo a tomar el **2do Acuerdo** de la reunión, relacionado con realizar un análisis similar de los resultados del semestre con los estudiantes y aportando todas las valoraciones recogidas de esta reunión sobre cada uno, al comenzar el segundo semestre.

Para desarrollar el último punto de la reunión fue invitado un miembro del Centro de Estudio de la Educación, el cual usó como método la conferencia discusión y ofreció indicaciones teóricas, metodológicas y prácticas para abordar cuestiones relativas a la organización del estudio individual por parte de los alumnos. Al finalizar su exposición los profesores preguntaron dudas y expusieron sus experiencias. El debate se tornó interesante y la reunión terminó unos minutos después de la hora fijada.

ANEXO 3.2 Actas de las reuniones con los profesores

Reunión de coordinación de las tutorías

Siendo la 1:30 de la tarde del día 8 de marzo, el 100% del colectivo de profesores tutores de primer año se encontraron, en el salón de reuniones del Centro Universitario, para efectuar su reunión de coordinación de la tutoría. El orden del día fue circulado con antelación a la fecha de realización.

La sesión de trabajo fue conducida nuevamente por la coordinadora de año, la cual le concedió 5 minutos a cada tutor para que explicara el tema que había abordado y el método empleado. El resto de los profesores tutores tuvieron oportunidad de hacer preguntas o emitir sus valoraciones.

Las reflexiones fundamentales en esta reunión estuvieron relacionadas con la necesidad planteada por los tutores de continuar preparándose en estos temas y de lo valiosa que resultaron las tres sesiones en las que se ha traído a profesores invitados para documentar a los tutores. En correspondencia se acordó, **1er Acuerdo**, continuar desarrollando actividades de este tipo.

La reunión de seguimiento se preparó sobre la base de la experiencia de la primera reunión de este tipo preparada y siguiendo sus mismos criterios de realización.

Se acordó, **2do Acuerdo**, mantener el análisis en la próxima reunión de coordinación, de los resultados obtenidos en esta reunión de seguimiento. La reunión finaliza cumpliendo con el tiempo acordado.

ANEXO 3.2 Actas de las reuniones con los profesores

Reunión de coordinación de las tutorías

A la 1:30 de la tarde del día 21 de abril, el colectivo de profesores tutores de primer año efectuó su reunión de coordinación de la tutoría, en el salón de reuniones del Centro Universitario, estuvieron presentes además los Vicedecanos de investigación y universalización. El orden del día fue circulado con antelación a la fecha de realización. Participó la totalidad de los profesores aunque hubo algunas llegadas tardes.

Para la realización de esta segunda reunión de seguimiento y con la experiencia de la reunión anterior, se les pidió a los tutores cuando se circuló el orden del día que trajeran resumidos los aspectos más trascendentales abordados en esta reunión de seguimiento, lo cual permitió realizar el análisis grupal de forma más rápida y concisa.

- El desarrollo de la capacidad de aprender a aprender continúa siendo pobre.
- Los peores resultados en las evaluaciones frecuentes aun son en la asignatura Matemática Superior.
- Las habilidades de estudio por parte de los estudiantes han mejorado, pero todavía no son las óptimas.

Nuevamente, al igual que en el mes de noviembre, se volvió a orientar a todo los profesores tutores, que revisaran cada una de sus asignaturas, la forma en que se estaban impartiendo, la orientación y revisión que se estaba haciendo del estudio independiente, la manera en que se habían orientado los trabajos y los modos de evaluación que se emplean, así como el trabajo de tutoría realizado sobre la organización del estudio, a fin de orientar mejor al estudiante de forma individual para que pueda superar estas dificultades.

El segundo punto de la reunión fue conducido por la asesora de la investigación y desarrollado por los profesores tutores, que previa orientación cuando se circuló el orden del día, prepararon una mesa redonda sobre las principales cuestiones teóricas, metodológicas y prácticas de las técnicas de trabajo individual y grupal. Al finalizar la asesora enfatizó en los elementos más importantes que se trataron.

ANEXO 3.2 Actas de las reuniones con los profesores

Reunión de coordinación de las tutorías

Siendo las 2:00 de la tarde del día 24 de mayo, en el salón de reuniones del Centro Universitario, la totalidad del colectivo de profesores tutores de primer año efectuó su reunión de coordinación de la tutoría. El orden del día fue circulado con antelación a la fecha de realización. Participó además la Vicedecana docente.

Para abordar el primer punto de la reunión, se acordó dividir el tiempo asignado en dos partes iguales, unos primeros 30 minutos dedicados a la explicación, por cada tutor, del tema que había abordado en la tutoría realizada y el método empleado y otros 30 minutos para que explicaran las cuestiones fundamentales sobre las que habían versado las tutorías individuales realizadas hasta ese momento y el modo de enfrentarlas por cada tutor.

Los participantes tuvieron la oportunidad de emitir y comentar las ideas.

Los temas que más se habían trabajado en las tutorías individuales coincidían con los de la actividad anterior aunque se agregaron dificultades para tomar decisiones, un caso de baja autoestima, dos casos de rechazo escolar y un caso de depresión.

Los profesores volvieron a comentar la necesidad de contar con un servicio especializado dentro o fuera de la universidad para dar respuesta a estas necesidades y la coordinadora de año explicó que ya tenía respuesta del acuerdo pendiente de la reunión similar a esta, efectuada en el mes de diciembre, y que se les sugería a los tutores enviar estos casos al Centro de Atención para jóvenes y adolescentes donde se habían realizado las coordinaciones pertinentes y había profesionales comprometidos a ayudar a los alumnos.

El segundo punto de la reunión comenzó con una presentación por parte de la coordinadora de año sobre los aspectos detectados con problema en el corte académico efectuado en la semana 13, así como, los diferentes exámenes previstos para culminar el curso, sus modalidades de realización y los trabajos prácticos a entregar con su forma de discusión, para ofrecer una panorámica general de esto a los profesores tutores más allá de sus asignaturas o de la situación de sus alumnos tutorados.

Finalizada esta presentación, los profesores tutores debatieron la situación de los alumnos con más dificultades académicas, sus posibles causas y como podían ser ayudados.

Valoraron ideas de cómo ayudar a los estudiantes que ya llevaban exámenes especiales, bien fueran de premio, extraordinarios o mundiales. Se analizaron diferentes recursos que podrían ser orientados a ellos para su mejor desenvolvimiento.

ANEXO 3.2 Actas de las reuniones con los profesores

Por último, se discutió sobre cómo se orientaría la entrega de los diferentes trabajos prácticos comprometidos y como hacer su discusión de manera tal que fuera verdaderamente desarrolladora. Se mantuvieron los criterios que ya habían sido acordados en la reunión de coordinación de diciembre.

Para abordar el último punto de la reunión se le dio la palabra a la profesora responsable de la asignatura integradora del año, la cual explicó los elementos fundamentales a tener en cuenta a la hora de orientar esta primera práctica profesional de los alumnos, enfatizando sobre todo en los objetivos de la misma y los convenios de colaboración que están firmados con las diferentes empresas del territorio en las cuales deben ubicarse los alumnos según los intereses del año.

La reunión terminó a las 4:15 minutos de la tarde con el acuerdo, *1er Acuerdo*, de realizar un balance del trabajo desarrollado durante el curso, sus logros y deficiencias.

ANEXO 3.2 Actas de las reuniones con los profesores

Reunión de balance final de las tutorías efectuadas

El día 28 de junio, a la 1:30 de la tarde y con motivo de celebrar la reunión de balance final de las tutorías efectuadas durante este curso, se encontraron la totalidad de los profesores tutores de primer año de contabilidad en el salón de reuniones del Centro Universitario, previo conocimiento del orden del día, el cual había sido circularizado con anterioridad y el consejo de dirección de la facultad representado por todos sus miembros.

Cumpliendo con lo acordado en la reunión de coordinación de Mayo, esta actividad comenzó con el balance del proceso de tutoría realizado durante el curso, para el cual se contaba con los resultados y experiencia del análisis similar efectuado en el primer semestre. Para realizar el balance, en este caso, la coordinadora dividió a los profesores tutores en dos grupos, uno que generaría ideas sobre los logros y el otro sobre las deficiencias en el proceso. El trabajo tardó aproximadamente 20 minutos y seguidamente cada uno de los equipos expuso sus resultados los cuales fueron enriquecidos por el otro equipo.

Los principales logros y deficiencias encontrados por los participantes en el proceso de tutoría durante el curso fueron:

BALANCE GENERAL DEL PROCESO DE TUTORÍA	
LOGROS	DEFICIENCIAS
1. Adecuada participación y motivación de la mayoría de los alumnos y profesores en el proceso.	1. Déficit de recursos materiales y físicos, en algunos casos, para desarrollar la tutoría.
2. Apoyo a nivel de Facultad y Centro para la realización del proceso.	2. Dificultades por parte de los profesores tutores para abordar determinadas temáticas durante las tutorías.
3. Incremento en la preparación de los profesores de la facultad para desarrollar la labor tutorial.	3. Dificultades en la autopreparación de algunos tutores para las sesiones de trabajo.
4. Elaboración e implementación de un PAT ajustado a las necesidades de los alumnos de la facultad y a las posibilidades de sus profesores tutores.	
5. Puesta en práctica de un sistema de atención personalizado al estudiante, susceptible de mejoras.	
6. Mejoras cualitativas en la integralidad del estudiante.	

Concluido el análisis sobre este punto se toma el *1er Acuerdo* de la reunión, relacionado con presentar estos resultados a la Dirección de la Facultad y a la Dirección de Formación del Profesional del Centro para buscar mayor apoyo durante el próximo curso.

El segundo punto de la reunión se desarrolló a partir de una explicación por parte de cada tutor de los principales resultados, tanto cualitativos como cuantitativos, obtenidos por sus tutorados durante el curso, enfatizando sobre todo en los de mayores dificultades y el resto de los profesores tutores

ANEXO 3.2 Actas de las reuniones con los profesores

emitieron criterios y valoraciones y sugirieron conductas a seguir para mejorar. Los tutores tomaron notas de lo sugerido a cada alumno para verlo en el despacho individual.

Este trabajo condujo a tomar el **2do Acuerdo** de la reunión, relacionado con realizar un análisis similar de los resultados del semestre con los estudiantes y aportando todas las valoraciones recogidas de esta reunión sobre cada uno, luego de discutido los informes de la práctica profesional. Finalmente se orientó por parte de la coordinadora de año que los profesores recogieran en la ficha de cada estudiante todos los aspectos que pudieran dar cuenta del proceso de tutoría desarrollado. Explicó poner énfasis en el resumen del curso, sobre todo en los aspectos relacionados con el inicio de los estudios.

La reunión concluyó según el tiempo planificado.

ANEXO 3.3 PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL

El trato personalizado al estudiante con el objetivo fundamental de lograr su adaptación e integración en el sistema universitario, de manera tal que estos puedan descubrir la universidad en todas sus facetas se convierte en un elemento de vital importancia que puede ser materializado a través de la elaboración de un correcto Plan de Acción Tutorial (PAT).

Estos planes de acción tutorial configuran un itinerario de actuación que conducen las funciones de los tutores a través de tres momentos esenciales en la vida del estudiante: al inicio de los estudios, durante los estudios y al final de los estudios.

El plan de acción tutorial que ha sido elaborado en forma conjunta entre los profesores tutores y la asesora, ha pretendido plasmar las cuestiones más relevantes que lo conforman y que van desde la presentación y justificación del plan, sus objetivos, las funciones que deben cumplir los tutores, el espacio en el cual se desarrollará la tutoría, la coordinación de tutores y las propuestas de actividades para desarrollar la acción tutorial.

Presentación y justificación del Plan de acción tutorial

La necesidad de elaborar el Plan de Acción Tutorial surgió en este contexto a partir de tres elementos fundamentales: la preocupación de los principales directivos del Centro Universitario y la Facultad sobre la calidad de la formación integral del graduado de esta carrera, los resultados arrojados por investigaciones precedentes realizadas sobre temas a fines a la tutoría en la facultad y el diagnóstico de las necesidades educativas realizado a los estudiantes y a la carrera.

Seguidamente se explica más detalladamente estos elementos.

a) Preocupación de directivos del Centro y Facultad

Desde hace algunos años existe una preocupación general en el país por la formación de un profesional cada vez más integral, o sea un joven mucho más responsable de su aprendizaje y más comprometido en lo personal y profesional con la revolución y el país. Relacionado con esto los principales directivos del Centro Universitario José Martí Pérez y en especial de la Facultad de Contabilidad y Finanzas ven con preocupación como en los estudiantes que acceden a esta carrera se están presentando problemas relacionados con casos de deserción estudiantil, insuficiente motivación para enfrentar el régimen de estudio, técnicas de estudio inadecuadas, mala planificación del tiempo de estudio, dificultades para elaborar proyectos de vida desarrolladores y desconocimiento de lo que se espera de ellos una vez graduados de Contadores, entre otros elementos.

Todos estos aspectos inciden de manera significativa en la calidad del graduado tanto desde el punto de vista académico, como personal y profesional.

b) Resultados de investigaciones precedentes

En la Facultad de Contabilidad y Finanzas a finales del año 2000 se comienza a pensar por parte de un colectivo de profesores y de la dirección de la facultad en los principales problemas que estaban afectando el buen desenvolvimiento de sus graduados y en el período comprendido entre los años 2001 al 2004 se realizaron tres investigaciones fundamentales relacionadas con este tema y que han incidido de forma determinante en la necesidad de intervenir en el sentido que se describe en este trabajo.

La primera de estas investigaciones se relaciona con el “Estudio de la Orientación hacia la Profesión en los jóvenes que ingresan a la Licenciatura en Contabilidad y Finanzas en la Sede Universitaria de Sancti Spíritus”, realizado por la propia autora de este trabajo en el periodo 2001-2003 y el cual constituyó tesina que otorgó la suficiencia investigativa a la autora. El objetivo fundamental en este caso estuvo relacionado con describir la percepción sobre la Orientación hacia la carrera de Contabilidad y Finanzas, que poseen los alumnos de Primer Año.

En esta investigación se utilizó, para abordar la cuestión objeto de estudio, la metodología cualitativa y fueron definidos tres grupos de informantes claves (Alumnos, Padres y Profesores orientadores de la Universidad). A esta muestra se aplicó un conjunto de instrumentos como: Revisión de documentos de archivos, Composición “Carta de amor a la carrera”, Entrevistas semiestructuradas individuales, Entrevistas Grupales y Grupos de Discusión.

Estos instrumentos fueron analizados utilizando el método interpretativo de Krueger, lo cual permitió sintetizar la información obtenida y arribar a las siguientes conclusiones.

- ✓ La orientación hacia la carrera de Contabilidad y Finanzas en el grupo estudiado puede definirse de insuficiente, puesto que a pesar de ser solicitada por la mayoría de los estudiantes en primera opción, el resto de las carreras que solicitan pertenecen a otros perfiles profesionales, los cuales distan bastante del perfil del contador; además los mismos no poseen información suficiente sobre la carrera que han seleccionado, solo dominan las invariantes de habilidades académicas, y en la totalidad de los casos esta escasa información la han adquirido a través de familiares y amigos, la institución no ha jugado el papel que le corresponde en el proceso; en su mayoría no valoran sus características y cualidades personales, lo que indica que todavía no se ha logrado un adecuado desarrollo de la autodeterminación profesional; el nivel de elaboración personal de ideas con relación a su futura profesión es pobre, quedándose solo en el ámbito descriptivo; las aspiraciones que poseen los estudiantes con relación a su perfil profesional están marcadas por lo socialmente esperado, y no reflejan motivos relacionados con su futuro profesional, de forma general en su jerarquía motivacional predominan los motivos extrínsecos.

ANEXO 3.3 Plan de Acción tutorial

- ✓ El acercamiento a la familia de los alumnos estudiados permitió conocer que esta juega un papel determinante en la orientación de sus hijos a fin de que estos sean universitarios, pero no existe una orientación conciente hacia la carrera de Contabilidad y Finanzas, la cual además no tiene un marcado reconocimiento social dentro de estas familias; los padres no valoran las características y cualidades de sus hijos para desarrollar un proceso de orientación profesional que los conduzca a una elección autodeterminada.
- ✓ El proceso de orientación profesional que realizan los profesores de la Sede Universitaria de Sancti Spiritus en la Enseñanza Media Superior de la provincia, puede catalogarse de insuficiente, ya que el mismo se queda solo en el plano de la información vocacional; además los profesores no reciben orientación alguna que guíe de forma homogénea el proceso, lo cual hace que cada uno tenga en cuenta en su realización cuestiones diferentes; el proceso es reconocido como importante por la mayoría de los docentes , aunque son evidentes las dificultades de coordinación en su realización entre la Universidad y los Institutos Preuniversitarios. Los estudiantes de forma general se interesan poco por la actividad y en su mayoría hacen preguntas que no conducen a obtener información que contribuya a su mejor orientación. El momento en el cual se realiza el proceso, tampoco es el más indicado, pues los alumnos han llenado su Acta de Comportamiento de Selección Profesional y la orientación no surte los efectos esperados.

En el año 2002, un poco paralelo en el tiempo con este estudio comienzan otras dos investigaciones de Maestrías que recién terminaron a principios del año 2004 y que ha abordado la problemática de la orientación educativa en la Facultad desde dos perspectivas; un primer trabajo de Santana y Carpio (2004) donde se diagnostica la situación que presenta la orientación educativa en los programas y actividades de extensión universitaria que se realiza en la Facultad y un segundo trabajo de Gutiérrez y Carpio (2004) que realiza este propio diagnóstico de la situación de la orientación educativa pero mas centrado ya en las actividades curriculares, relacionadas sobre todo con el proceso de enseñanza - aprendizaje.

En ambos estudios se ha utilizado la metodología cualitativa de investigación, se seleccionaron dos grupos de informantes claves (profesores y estudiantes) y se han aplicado técnicas como: Revisión de documentos, observación participante, entrevistas individuales y grupales. Para el análisis de estos instrumentos han sido elaboradas categorías que permiten precisar las áreas de dificultad.

ANEXO 3.3 Plan de Acción tutorial

Los resultados obtenidos de estos instrumentos han permitido arribar a las siguientes consideraciones:

- ✓ Los programas de Extensión Universitaria a todos los niveles (Ministerio, Centro Universitario, Facultad), están concebidos de forma adecuada para que cumplan su función orientadora, aunque aun poseen algunos elementos perfectibles.
- ✓ La principal dificultad de la actividad de Extensión Universitaria, como proceso orientador, radica en la materialización; en los proyectos educativos de los grupos, de estas actividades, pues en la mayoría de los casos las actividades que se plantean no tienen en cuenta un correcto diagnóstico de necesidades educativas, no son previamente colegiadas con los alumnos, sino que esto forma parte de un trabajo de mesa del profesor coordinador, además no se logra implicar al resto del colectivo pedagógico en la planificación de estas actividades.
- ✓ Durante la ejecución de la actividad de Extensión Universitaria los alumnos refieren que no las aprecian como útiles, que les reporten beneficios; por lo que los porcentajes de asistencia a las mismas son muy bajos, se muestran poco atentos e interesados. Con relación a los profesores, participan en las actividades de Extensión de una manera formal, buscando más una buena evaluación profesoral que la realización de un proceso orientador que modifique la conducta de los estudiantes y los ayude para sus vidas.
- ✓ Con relación a la parte curricular; se pudo constatar que la planificación de las clases está mas centrada en un proceso trasmisor de conocimiento que orientador del proceso de aprendizaje.
- ✓ Los profesores, en la mayoría de los casos, no saben como orientar a través de su asignatura.
- ✓ Los profesores se preocupan de abordar todo el contenido, pues piensan que el tiempo es limitado y encuentran dificultades para utilizar tiempo de sus clases debatiendo con los alumnos otros temas que les preocupan y que también son de mucha importancia para ellos.
- ✓ Los estudiantes se acercan a sus profesores tutores solo para discutir cuestiones relacionadas con dificultades académicas.
- ✓ Los estudiantes no logran identificarse con su profesor tutor como la persona que puede ayudarlos en un tránsito más efectivo por la universidad, sino que lo asocian solo con alguien que puede conducirlo a resolver cuestiones de índole investigativa.

c) Diagnóstico de necesidades de los estudiantes y la carrera

El diagnóstico de necesidades, tanto de los estudiantes como de la carrera, ha sido otro elemento importante que ha generado la necesidad de elaboración del PAT.

Para la realización de este diagnóstico se tuvieron en cuenta diferentes aspectos; por ejemplo en el caso de los estudiantes se valoró individualmente con cada alumno, por parte de los profesores-tutores, las fortalezas y debilidades sobre sus competencias y habilidades personales, académicas y profesionales; en tanto sobre la carrera se determinó sus fortalezas y debilidades respecto su dimensión organizativa (horario, espacio, recursos, gestión y otros aspectos) y dimensión académica

ANEXO 3.3 Plan de Acción tutorial

(promoción, índice académico, impacto social y pertinencia, retención, asignaturas con mayor dificultad, etc.). De manera tal que las principales fortalezas y debilidades tanto para los Estudiantes como para la Carrera quedaron definidas de la siguiente manera:

Resultados del Diagnóstico de Necesidades a los Estudiantes		
	Fortalezas	Debilidades
Competencias	<ul style="list-style-type: none"> - Respeto y defensa de la revolución. - Adecuada autoestima. - Adecuada formación de valores en correspondencia con la educación recibida. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificultad para realizar una adecuada valoración del acontecer nacional e internacional. - Dificultad para realizar debates y sostener sus criterios a través de argumentos sólidos. - Limitaciones para integrar en sus modos de actuación los conocimientos teóricos y prácticos obtenidos. - Insuficiente desarrollo del pensamiento lógico y del dominio del lenguaje matemático. - Dificultades para comunicarse adecuadamente tanto de forma oral como escrita.
Habilidades Académicas	<ul style="list-style-type: none"> - Buen rendimiento académico en general en la enseñanza precedente. - Conocimiento de sus principales dificultades en el aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> - Hábitos de estudio inadecuados. - Métodos de aprendizajes inadecuados. - Dificultades para aprender y estudiar de forma autónoma. - Dificultades para enfrentar el sistema de evaluación universitario.
Habilidades Personales	<ul style="list-style-type: none"> - Adecuado conocimiento de sus posibilidades personales. - Disposición personal incondicional para cumplir cualquier tarea. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificultades para tomar decisiones de forma individual. - Dificultades para relacionarse adecuadamente en grupo. - Poco sentido de la responsabilidad. - Falta de claridad de sus metas individuales.
Habilidades Profesionales	<ul style="list-style-type: none"> - Dominio de las invariantes de habilidades académicas que exige la profesión. 	<ul style="list-style-type: none"> - Insuficiente nivel de información sobre la profesión seleccionada. - Insuficiente desarrollo de la autodeterminación profesional. - Pobre nivel de elaboración personal de ideas sobre la futura profesión. - Desconocimiento de las exigencias del ejercicio diario de la profesión.

Resultados del Diagnóstico de Necesidades de la Carrera		
	Fortalezas	Debilidades
Dimensión Organizativa	<ul style="list-style-type: none"> - Colectivo de dirección de la carrera experimentado. Jefe de carrera con reconocimiento nacional. - Adecuado cumplimiento del calendario y horario docente. - Bibliografía actualizada en correspondencia con el desarrollo científico técnico nacional e internacional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Claustro joven con insuficiente desarrollo de categorías docentes y científicas. - Déficit de aulas, locales para los profesores y laboratorios e insuficientes condiciones de los existentes. - Escasez de recursos materiales para soportar el proceso docente. - Dificultades de explotación de los recursos escasos. - Déficit de Software profesionales de la carrera, para uso de los estudiantes.
Dimensión Académica	<ul style="list-style-type: none"> - La promoción se encuentran por encima del 90 %. - Los índices académicos son superiores a los 4 puntos como promedio, en todos los años de la carrera. - Currículum pertinente, que satisface las necesidades del modelo del profesional - El porcentaje de retención de los alumnos de la carrera se corresponde con los establecidos a nivel nacional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Las asignaturas con mayores dificultades son: Matemática Superior, Investigación de Operaciones y Contabilidad Básica.

Luego de un detallado análisis de todos estos elementos, la Dirección de la Facultad planteó la necesidad de que la situación presente fuera abordada desde el punto de vista científico y se llevara a cabo una investigación que modificara en alguna medida la situación existente. Los resultados de este diagnóstico fueron consultados y discutidos con los miembros del Centro de Estudios de Ciencias de la Educación del Centro Universitario y producto del debate se llegó al consenso entre los investigadores de que la situación podría revertirse si se ponía en práctica un Plan de Acción Tutorial que atendiera a las dimensiones que más debilidades arrojaron en el diagnóstico, entiéndase la académica, la personal y la profesional, y que este PAT debía ser asesorado por un investigador propio de la facultad que conociera las particularidades de sus alumnos, profesores y plan de estudio.

Presentación de la tutoría

El programa de tutoría desarrollado ha sido asumido como una acción de intervención formativa destinada al seguimiento académico, personal y profesional de los estudiantes, desarrollado por profesores tutores que imparten docencia al primer año de la carrera de Contabilidad y Finanzas, como una actividad de su plan de trabajo individual. Contando siempre con el apoyo de la Dirección del Centro Universitario, la Dirección de la Facultad, el Coordinador de Año y el Guía de Grupo, así como la asesoría de una profesora especializada dentro de la facultad.

ANEXO 3.3 Plan de Acción tutorial

La tutoría desarrollada ha significado una transformación en la concepción de instrucción y educación de cada uno de los profesores tutores.

Objetivos de la tutoría a la Facultad de Contabilidad y Finanzas

Producto del intercambio que se produjo entre los profesores tutores y la investigadora, se acordó que fueran establecidos dos objetivos generales, uno inicial y otro final, así como objetivos específicos para el objetivo general inicial relacionados con los tres ámbitos a los que se dirigiría la tutoría: el académico, el personal y el profesional. De esta forma los objetivos quedaron definidos de la siguiente manera:

Objetivo general inicial:

Impulsar un sistema de atención personalizada al alumnado, a partir de sus necesidades educativas.

Objetivo general final:

Mejorar los resultados integrales de los estudiantes durante su estancia en la Universidad, de manera tal que esto incida en el aumento de la calidad universitaria.

Objetivos específicos por ámbitos:

Ámbito académico: ayudar al estudiante a:

- ⇒ Conocer sus capacidades y destrezas en el ámbito del aprendizaje.
- ⇒ Ser consciente sobre lo que debe profundizar según el contenido a aprender (dificultades de aprendizaje).
- ⇒ Utilizar adecuadamente las técnicas de trabajo intelectual que mejoren su rendimiento en los exámenes.
- ⇒ Mejorar la satisfacción ante el trabajo intelectual.
- ⇒ Aprender a aprender.

Ámbito personal: ayudar al estudiante a:

- ⇒ Conseguir una idea objetiva de sí mismo, de sus posibilidades.
- ⇒ Lograr conciencia de sus metas vitales, de sus intereses y aptitudes.
- ⇒ Decidir adecuadamente y responsabilizarse de las decisiones tomadas.
- ⇒ Conocer sobre la Universidad, la Facultad y la carrera.
- ⇒ Lograr su adaptación al nuevo entorno.

Ámbito profesional: ayudar al estudiante a:

ANEXO 3.3 Plan de Acción tutorial

- ⇒ Conscientizar sus metas profesionales, sus expectativas reales.
- ⇒ Conocer lo que exige el ejercicio diario de la profesión de Contador.
- ⇒ Analizar las capacidades y cualidades en las que debe destacar, teniendo en cuenta el modelo del profesional.
- ⇒ Obtener información y orientación sobre las prácticas profesionales.
- ⇒ Obtener información sobre la formación continua.

Funciones del tutor

Luego de analizado y discutido los elementos teóricos y conceptuales que definen las funciones del profesor tutor universitario, el colectivo de profesores tutores que imparte docencia al primer año de contabilidad y finanzas acordaron que sus funciones dentro del PAT estarían relacionadas con:

- ✓ **Informativa** (Facilita información a los estudiantes relacionada con qué es la universidad, que otras carreras se estudian, cómo está organizada, donde está situada, sobre cuestiones académicas, sobre diferentes servicios de la universidad, sobre su carrera en concreto, sobre las prácticas, sobre los estudios de postgrado, sobre actividades extracurriculares, etc)
- ✓ **Seguimiento académico e intervención formativa** (Seguir de cerca el rendimiento del estudiante, colaborar en la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje, estimular el rendimiento y participación de todos los alumnos en actividades relacionadas con su formación, orientar en la metodología de estudio y en las técnicas de trabajo intelectual, estimular la motivación para el estudio, etc)
- ✓ **Seguimiento profesional e intervención investigativa** (Orienta al alumno sobre las diferentes posibles salidas profesionales de la carrera, estimula la formación continuada y ocupacional, estimula la investigación de los alumnos en la áreas profesionales que más se corresponden con sus intereses y preferencias profesionales, facilita la conversión en términos de competencias profesionales de los aprendizajes académicos, etc)
- ✓ **Seguimiento personal** (Potencia el conocimiento de sí mismo, mejorar la autoestima, desarrollar habilidades sociales y de vida, ayuda a afrontar la resolución de conflictos, la toma de decisiones, ayuda a planificar el trabajo personal, orienta al alumno sobre donde puede recibir ayuda sobre alguna cuestión específica que él como tutor no puede resolver, etc)

Espacio en que se desarrolla la tutoría

Las tutorías, tanto individuales como grupales, fueron desarrolladas en tres locaciones fundamentales: el aula clases del grupo, siempre en sesión contraria a sus clases, en el salón de reuniones del Centro, cuando este no estaba siendo usado en otra actividad y en el teatro de la residencia estudiantil. Todos estos locales reunían los requisitos de confort indispensables para realizar un trabajo de este tipo,

ANEXO 3.3 Plan de Acción tutorial

como por ejemplo, limpieza, ambientación, tranquilidad, silencio, además de que los estudiantes podían tomar asiento, podían tomar notas sobre los principales aspectos discutidos con su tutor, etc.

En todas las actividades de tutorías desarrolladas, los tutores procuraron encontrarse a solas con su alumno o alumnos tutorados, de manera que se generara un clima de confianza e intimidad entre profesor tutor y tutorado o tutorados que les permitiera tratar temas que para el estudiante podían ser íntimos o personales.

Coordinación de tutores de la Facultad de Contabilidad y Finanzas

La responsabilidad de dirigir el trabajo de coordinación de los tutores de la facultad para la realización y puesta en práctica del PAT recayó en el Coordinador del Año y Guía del Grupo, los cuales contaron en todo momento con el asesoramiento de la investigadora.

Para la realización de este trabajo de coordinación, que al mismo tiempo permitía darle continuidad y seguimiento al PAT, se desarrollaron 10 reuniones con los profesores tutores implicados, las cuales tuvieron una frecuencia mensual y que abarcaron todo el curso académico 2004-2005. Este trabajo de coordinación fue seguido muy de cerca por la dirección de la Facultad la cual asistía a estas reuniones, ya fuera en la persona del Decano o de alguno de los vicedecanos de la misma.

Para asegurar además el éxito de la investigación y así del diseño e implementación del PAT se preparó, por parte de la asesora, un material de apoyo al Asesoramiento, que permitió capacitar a los profesores en las cuestiones mínimas indispensables para desarrollar un proceso de tutoría. Este material puede ser consultado en los anexos.

Propuesta de actividades para desarrollar la acción tutorial

Agente implicado	Actividad	Objetivos	Fecha de realización
Estudiantes	Acogida al alumnado.	<ul style="list-style-type: none">- Rellenar la ficha del estudiante y establecer un contacto más directo con cada uno de ellos.- Explicar los objetivos y el funcionamiento de la tutoría: sistema de reuniones, horario de atención, correos electrónicos...- Ofrecer una información general sobre la Universidad y la facultad. (Presentar el organigrama de la universidad, explicar sus servicios, explicar el plan de estudios, etc).	Durante la primera semana del curso escolar
	Tutoría individual.	<ul style="list-style-type: none">- Orientar al estudiante sobre cuestiones que se señalan deficitarias en la ficha individual.	En la primera semana del mes de octubre

ANEXO 3.3 Plan de Acción tutorial

Reunión de seguimiento	<ul style="list-style-type: none"> - Proponer una revisión reflexión en el estudiante sobre: el modo de enfocar sus aprendizajes y los resultados que obtiene, las características y condiciones de los trabajos que tiene pendientes y el conocimiento de los modos y criterios de evaluación de las diferentes asignaturas. - Abordar algún tema definido como deficitario que no aparece en el plan de estudio. 	A mediados del primer semestre (Noviembre)
Tutoría individual.	<ul style="list-style-type: none"> - Orientar al estudiante sobre cuestiones que se señalan deficitarias en la ficha individual. 	En la primera semana del mes de diciembre
Reunión de final de semestre	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar con los estudiantes sobre dónde se encuentran las asignaturas y contenidos con más problemas y como se solucionarían para vencerlas. - Orientar sobre recursos para la realización de exámenes de diferentes tipos. - Asesorar sobre la entrega de trabajos prácticos. 	Última semana de diciembre
Acogida al segundo semestre	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar el semestre concluido. - Recoger en la ficha individual los resultados de las evaluaciones y comentarlos personalmente. - Discutir los propósitos personales que aun están pendientes para este curso. 	Al inicio del segundo semestre (Febrero)
Tutoría individual.	<ul style="list-style-type: none"> - Orientar al estudiante sobre cuestiones que se señalan deficitarias en la ficha individual. 	En la primera semana del mes de marzo
Reunión de seguimiento	<ul style="list-style-type: none"> - Proponer una revisión reflexión en el estudiante sobre: el modo de enfocar sus aprendizajes y los resultados que obtiene, las características y condiciones de los trabajos que tiene pendientes y el conocimiento de los modos y criterios de evaluación de las diferentes asignaturas. - Abordar algún tema definido como deficitario que no aparece en el plan de estudio. 	A mediados del segundo semestre (Abril)
Tutoría individual.	<ul style="list-style-type: none"> - Orientar al estudiante sobre cuestiones que se señalan deficitarias en la ficha individual. 	En la primera semana del mes de mayo
Reunión previa a los exámenes finales del curso.	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar con los estudiantes sobre dónde se encuentran las asignaturas y contenidos con más problemas y como se solucionarían para vencerlas. - Orientar sobre recursos para la realización de exámenes de diferentes tipos. - Asesorar sobre la entrega de trabajos prácticos. - Orientar sobre el proceso de práctica profesional y sobre el informe que deberá entregarse. 	En la última semana del mes de mayo

ANEXO 3.3 Plan de Acción tutorial

	Reunión de final del curso.	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar el semestre finalizado. - Recoger en cada ficha los resultados obtenidos en las evaluaciones y comentarlos personalmente. - Efectuar un balance del curso. 	Luego de discutido el informe de la práctica profesional
Profesores tutores	Reunión de encuentro inicial	<ul style="list-style-type: none"> - Informar a los profesores que formaran parte del estudio a partir de la explicación de la demanda de intervención. - Negociar colectivamente cómo será elaborado el PAT - Reflexionar con los profesores sobre el objetivo inicial y final del PAT. - Negociar lo que supondría la participación en el trabajo a nivel de tiempo, trabajo, posibles beneficios. - Definir las responsabilidades de cada uno los implicados en el PAT 	Reunión de preparación para el curso 2004 - 2005.
	Asesoría sobre Diseños de Proyectos de Acción Tutorial	<ul style="list-style-type: none"> - Capacitar a los profesores tutores sobre los elementos mínimos indispensables para diseñar e implementar un PAT. - Preparar la Reunión de acogida de los estudiantes. 	Semana previa al inicio del curso escolar (última semana de agosto)
	Primera reunión de valoración de la puesta en marcha del PAT	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar las primeras inquietudes surgidas durante la acogida de los alumnos. - Ofrecer indicaciones teóricas y metodológicas de cómo tratar temas específicos que no aparecen en el plan de estudio. 	Septiembre
	Reunión de coordinación de las tutorías	<ul style="list-style-type: none"> - Intercambiar experiencias sobre los temas abordados por los diferentes tutores sobre diferentes temas que no forman parte del plan de estudio y la forma de hacerlo por parte de cada uno. - Preparar la reunión de seguimiento a realizar con los alumnos. 	Octubre
	Reunión de coordinación de las tutorías.	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar una valoración colectiva de los aspectos más significativos detectados en la Reunión de Seguimiento con los estudiantes. - Ofrecer indicaciones teóricas y metodológicas de cómo tratar temas específicos que no aparecen en el plan de estudio. 	Noviembre
	Reunión de coordinación de las tutorías.	<ul style="list-style-type: none"> - Intercambiar experiencias sobre los temas abordados por los diferentes tutores sobre diferentes temas que no forman parte del plan de estudio y la forma de hacerlo por parte de cada uno. - Preparar el trabajo de orientación que se realizará sobre problemas académicos, recursos para la realización de exámenes y entrega de trabajos prácticos. 	Diciembre

ANEXO 3.3 Plan de Acción tutorial

Reunión de coordinación de las tutorías.	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar los principales temas que han sido objeto de tutoría en lo académico, personal y profesional durante el semestre. - Orientar el trabajo de seguimiento de la trayectoria de cada alumno en su ficha individual. 	Enero
Primera reunión de balance de las tutorías efectuadas.	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar un balance del proceso de tutoría que se llevó a cabo durante el primer semestre. Logros y deficiencias. - Analizar los resultados obtenidos por los estudiantes durante el semestre. - Ofrecer indicaciones teóricas y metodológicas de cómo tratar temas específicos que no aparecen en el plan de estudio. 	Febrero
Reunión de coordinación de las tutorías.	<ul style="list-style-type: none"> - Intercambiar experiencias sobre los temas abordados por los diferentes tutores sobre diferentes temas que no forman parte del plan de estudio y la forma de hacerlo por parte de cada uno. - Preparar la segunda reunión de seguimiento a realizar con los alumnos. 	Marzo
Reunión de coordinación de las tutorías.	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar una valoración colectiva de los aspectos más significativos detectados en la Reunión de Seguimiento con los estudiantes. - Ofrecer indicaciones teóricas y metodológicas de cómo tratar temas específicos que no aparecen en el plan de estudio. 	Abril
Reunión de coordinación de las tutorías.	<ul style="list-style-type: none"> - Intercambiar experiencias sobre los temas abordados por los diferentes tutores sobre diferentes temas que no forman parte del plan de estudio y la forma de hacerlo por parte de cada uno. - Preparar el trabajo de orientación que se realizará sobre problemas académicos, recursos para la realización de exámenes y entrega de trabajos prácticos. - Analizar como se ha realizado el proceso de orientación para la realización de la práctica profesional. 	Mayo
Reunión de balance final de las tutorías efectuadas.	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar un balance del proceso de tutoría que se llevó a cabo durante el curso. Logros y deficiencias. - Analizar los resultados obtenidos por los estudiantes en lo académico, personal y profesional. - Preparar la recogida en la ficha individual los resultados obtenidos por los estudiantes en las evaluaciones y el análisis correspondiente. - Evaluar el proceso desarrollado. 	Junio

ANEXO 3.3 Plan de Acción tutorial

Institución	Discusión con la Vicerrectoría de Formación del Profesional sobre el trabajo a realizarse.	- Buscar consentimiento y apoyo en recursos de la dirección del centro para la implementación del PAT.	Semana finales del curso escolar 2003-2004
	Chequear el proceso de Asesoría a profesores tutores.	- Garantizar la capacitación adecuada de los profesores tutores para la implementación exitosa del PAT.	Semana previa al inicio del curso escolar (última semana de agosto)
	Supervisar la realización adecuada de las reuniones de profesores tutores con estudiantes y las reuniones de coordinación de los profesores tutores.	- Impulsar un sistema de atención personalizada al alumnado, a partir de sus necesidades educativas. - Incrementar los resultados integrales de los estudiantes durante su estancia en la Universidad, de manera tal que esto incida en el aumento de la calidad universitaria.	Durante todo el curso escolar

ANEXO 3.4 MEMORIA DE LOS ENCUENTROS

El diseño e implementación del Plan de Acción Tutorial necesitó para su realización de 12 sesiones de trabajo en las cuales participaron los profesores tutores y la asesora de la investigación, las cuales se desarrollaron en el salón de reuniones del Centro Universitario.

Todas estas sesiones se caracterizaron por contar con un buen nivel de asistencia y participación de los profesores tutores y una adecuada preparación por parte de la coordinadora de año, que en la mayoría de los casos dirigió las actividades. Estas reuniones también contaron con la presencia de personas invitadas, ya fueran dirigentes de la facultad, o especialistas en alguna temática que prepararon a los tutores.

El orden del día, que contenía los principales puntos a abordar durante el desarrollo de la reunión, el responsable y el tiempo que dispondría para desarrollarlo, fue circulado con antelación por correo electrónico, al cual se adicionaban además algunos otros detalles como: la técnica que se utilizaría para desarrollar los puntos, las informaciones que con antelación debían preparar los profesores tutores o sobre los tópicos que debían manejar ideas. Por supuesto este orden del día estaba estrechamente vinculado con los objetivos propuestos a alcanzar en cada encuentro.

De forma general las actividades desarrolladas estuvieron encaminadas a:

- ⇒ Informar a los profesores tutores sobre diferentes cuestiones.
- ⇒ Negociar colectivamente el modo de realizar las actividades.
- ⇒ Capacitar a los profesores tutores para que realizaran la labor tutorial.
- ⇒ Analizar y debatir como se ejecutaría cada actividad.
- ⇒ Intercambiar experiencias sobre el trabajo realizado.

Haciendo una valoración general de las sesiones de trabajo desarrolladas se puede decir que los profesores participaron con motivación en las actividades, que se creó un clima de trabajo favorable determinado en lo fundamental por la responsabilidad con que todos asumimos la tarea, la adecuada organización del trabajo y el liderazgo ejercido por la coordinadora de año que supo conducir a todos al logro eficiente de los resultados. Existió profundidad en el tratamiento a los temas abordados y las técnicas utilizadas para realizar las sesiones se correspondieron con los objetivos de las mismas, la experiencia de los profesores en la realización de la labor tutorial aun no es suficiente ni homogénea en todos los casos, cuestión que aspiramos a mejorar en cursos venideros.

En correspondencia con estos aspectos el colectivo de profesores ha determinado mantener, para el próximo curso, el objetivo general inicial y que está relacionado con: “Impulsar un sistema de atención personalizada al alumnado, a partir de sus necesidades educativas”, y como objetivos específicos:

ANEXO 3.4 Memorias de los encuentros

Ámbito académico: ayudar al estudiante a:

- ⇒ Ser consciente de lo que aun debe continuar reforzando según el contenido a aprender (dificultades de aprendizaje).
- ⇒ Continuar utilizando adecuadamente las técnicas de trabajo intelectual que mejoren su rendimiento escolar en los exámenes.
- ⇒ Continuar capacitándolo para el trabajo autónomo: aprender a aprender.

Ámbito personal: ayudar al estudiante a:

- ⇒ Profundizar el conocimiento de sus metas vitales, de sus intereses y aptitudes.
- ⇒ Decidir adecuadamente y responsabilizarse de las decisiones tomadas.
- ⇒ Mejorar sus relaciones con el grupo.

Ámbito profesional: ayudar al estudiante a:

- ⇒ Continuar desarrollando sus metas profesionales.
- ⇒ Desarrollar las capacidades y cualidades en las que debe destacar, teniendo en cuenta el modelo del profesional.
- ⇒ Consolidar la realización de las prácticas profesionales.
- ⇒ Participar en algún trabajo investigativo, de alguna de las asignaturas, que contribuya a consolidar sus intereses profesionales.

ANEXO 3.5 DIARIO DE LAS SESIONES DE TRABAJO

Agosto 27/ 2004

Encuentro inicial con profesores tutores de primer año

He pasado algún tiempo explicando a diferentes instancias dentro de la Universidad la investigación que pretendo desarrollar y al fin he logrado la aprobación y el consentimiento. Hoy desarrollé el primer encuentro con los profesores tutores para poner en su conocimiento los propósitos que me mueven y obtener su compromiso de cooperación. Estuvimos presentes: el decano de la facultad, la totalidad de los profesores que participarían en la experiencia, la coordinadora y guía del grupo que durante el próximo curso ejercerían estas funciones y yo como asesora del trabajo.

La actividad comenzó a la hora planificada, el decano hizo una presentación de las personas que nos encontrábamos presente y las razones que nos movían y seguidamente comenzó con la explicación sobre las intenciones de desarrollar una experiencia novedosa con este colectivo de año. Yo me sentía un poco tensa y preocupada, pues mi investigación dependía totalmente de la cooperación que fuera capaz de lograr del colectivo, en el cual solo tenía relaciones de trabajo con 3 profesores de la facultad, pues el resto son profesores que prestan servicio a la misma y por tanto, con los cuales nunca antes me había relacionado. Afortunadamente, tras la explicación del Decano, los profesores intervinieron dando sus opiniones sobre lo que se les había planteado, la mayoría de las cuales fueron de disposición para colaborar, pero también reflejaban mucha incertidumbre y desconocimiento sobre el tema de la orientación y/o tutoría que se trabajaría, el debate realizado estuvo matizado por las agresiones a los criterios de los demás y la intenciones de algunos de hacer prevalecer sus opiniones individuales, esto no me preocupó mucho, porque en realidad esperaba reacciones de este tipo, lo que si me alertó que debía trabajar en este sentido, por lo que comencé a pensar en establecer un sistema de trabajo muy participativo, ¿lo lograría?.

Este fue un momento oportuno para realizar mi primera intervención, una explicación sobre un curso de capacitación que se podría implementar y que les ayudaría a solucionar estas dudas, esta explicación condujo a que se tomara el primer acuerdo de la reunión relacionado con implementar un curso de capacitación sobre el tema. Continué propiciando la discusión para lograr que la fecha de realización del mismo sirviera a los intereses de la investigación, de forma tal que los profesores fueran capacitados antes de comenzar a cumplir su rol de tutor por vez primera. A partir de esta intervención noté que los profesores comenzaron a verme de forma diferente y me identificaron como alguien que podría aportarles ideas y sugerencias sobre lo que se les estaba pidiendo implementar.

Con el clima creado luego de mi primera intervención, continué conduciendo la sesión para negociar con el colectivo de profesores la estrategia más factible de intervención, tenía conocimientos previos de que el colectivo con el cual trabajaba poseía poco dominio de estos aspectos, así que preparé una presentación en power point que me fue muy útil y aunque no satisfizo la totalidad de las dudas de los

ANEXO 3.5 Diario de las sesiones

profesores tutores, logré que estos se comprometieran a profundizar en el tema utilizando bibliografía que puse a su disposición en la biblioteca del Centro.

Hasta este punto todo se había desarrollado según lo planifiqué, pero me quedaban dos momentos que percibía como difíciles por la poca experiencia de los profesores en este tipo de actividades, así que, considerando la preparación de la actividad que había desarrollado con la coordinadora de año y la guía de grupo, además de la necesidad de que estas dos figuras comenzaran a jugar su rol protagónico en el proceso, y para que el encuentro no perdiera entusiasmo realizaron la definición del objetivo inicial y final que perseguiría el PAT utilizando la técnica de la Tormenta de Ideas. Los profesores se mostraron motivados, se generaron gran cantidad de ideas que finalmente condujeron a las definitivas.

El desarrollo del último cuarto punto de la reunión me permitió lograr que los profesores tutores se llevaran una idea mejor de las acciones que podrían ser incluidas en el PAT y que a partir de esto colaboraran con sugerencias, pero lo que me resultó más importante fue el compromiso en cuanto a tiempo que dedicarían a la actividad y trabajo que desarrollarían.

He percibido que la definición de las responsabilidades de cada uno de los implicados en el diseño e implementación del PAT ha aclarado mucho más el trabajo a realizar y los profesores se sienten un poco más seguros.

Ha concluido la primera y más difícil sesión de trabajo según mi impresión, y ahora experimento una sensación de alivio y satisfacción, se que me faltaba mucho, pero al menos el primer paso ha sido dado y a mi juicio de forma segura.

Semana del 30 de Agosto al 3 de Septiembre del 2004

 **Asesoría sobre Diseños de Proyectos de Acción Tutorial**

Una semana de reto, así he percibido estos cinco días de trabajo, no me ha resultado nada fácil transmitir a este grupo de profesores los conocimientos planificados, a algunos porque su amplia experiencia docente no les permite ver que puede existir otro camino y que es también nuestra responsabilidad y nuestro trabajo, y a otros porque su total inexperiencia no les deja tiempo para ocuparse de asuntos como estos.

El curso que he impartido lo he preparado considerando los aspectos fundamentales que todo profesor tutor no pude dejar de tomar en cuenta cuando se dispone a cumplir con esta función de forma adecuada y apoyándome en la bibliografía que tenía a mi alcance. De esta manera organicé 5 encuentros donde se abordó el tema de la tutoría de lo general a lo particular, poniendo énfasis sobre todo en despertar el interés y la motivación por el mismo, en este sentido me siento satisfecha pues creo que lo logré.

Las sesiones de trabajo desarrolladas durante esta semana pusieron a prueba mis capacidades tanto de conocimientos de la temática, como de habilidades pedagógicas, pues me esforcé por hacer de cada una, un encuentro donde primara el intercambio, donde fuéramos construyendo el conocimiento de forma conjunta y que al mismo tiempo les resultara útil, ameno e interesante. Me esforcé por llevar materiales al aula que facilitaron el debate, las dudas siempre fueron analizadas de forma grupal, lo que permitió una mayor compenetración de los participantes.

La realización de la técnica del PNI, me resultó muy útil pues me permitió valorar en lo fundamental las cuestiones que a criterio de estos profesores fueron negativas en el curso y que podría mejorar para próximas ocasiones.

De forma general al concluir esta semana he percibido que los profesores tutores y yo estábamos mucho más identificados con la tarea que nos habíamos propuesto y que si bien aun habían aspectos que debían ser profundizados, teníamos un nivel aceptable de conocimiento, motivación y disposición para implementar el PAT por vez primera.

Septiembre 4 / 2004

 **Sesión especial de trabajo**

Había sido una semana de mucho trabajo y el tiempo se hacía poco y la responsabilidad grande, todos los profesores tutores querían hacerlo lo mejor posible, por eso nos pusimos de acuerdo para en la mañana del sábado preparar de forma particular la sesión de acogida a los alumnos de nuevo ingreso, todos habíamos coincidido en que de la impresión y la empatía que fuera capaz de lograr cada tutor con sus tutorados en esta sesión podrían depender los éxitos del programa.

Había trabajado yo con antelación con la coordinadora de año y habíamos definido los puntos que serían tratados.

La confección y aprobación de los aspectos que incluiría la Ficha del estudiante logró la participación activa de todos en la tarea, me gustó mucho la valoración que hicieron los profesores tutores de las diferentes áreas que abordaría la ficha a partir de la formación integral del estudiante que persigue nuestra Educación Superior.

Sentí satisfacción al ver como los profesores aplicaron los conocimientos adquiridos durante el curso al considerar oportuno abordar cuestiones como los objetivos de la tutoría, el sistema de reuniones que desarrollarían, la información que brindarían en esa reunión a través de la tutoría grupal.

Esta sesión de trabajo la consideré importante y oportuna porque permitió poner en acuerdo a todos los profesores tutores sobre qué y cómo hacer el primer encuentro con los alumnos. Creo que esta semana que ha abarcado el curso y la sesión de trabajo del sábado 4 han puesto al colectivo de mis profesores tutores en mejores condiciones de conocimientos y disposición para comenzar la labor tutorial con los alumnos que han ingresado a nuestra Universidad.

Septiembre 16 / 2004

 **Primera reunión de valoración de la puesta en marcha del PAT**

Segunda ocasión en este mes que de forma oficial y planificada nos hemos reunido con motivo de la implementación del PAT y prima un buen ánimo de trabajo. (Apunto oficial y planificada porque tengo que reconocer que cada vez que alguno o algunos de los que estábamos participando en el proyecto hemos coincidido en alguna otra actividad de la facultad no hemos podido evitar intercambiar algún comentario sobre el proyecto común que nos une y su desarrollo)

Había tenido lugar la sesión de acogida de los alumnos y nos era imprescindible valorar las principales inquietudes surgidas, tanto a alumnos como a profesores tutores luego de este proceso. La preparación de la reunión que realicé con la Coordinadora de año resultó efectiva, estoy complacida del trabajo que está desarrollando tanto ella como la guía del grupo. La técnica de trabajo grupal utilizada para tratar el primer punto de la reunión nos condujo a los resultados que se necesitaban. Los profesores tutores ahora mucho más acostumbrados a mi estilo de trabajo se mostraban satisfechos de participar.

El segundo punto de esta reunión me demostró lo importante que resulta un adecuado uso y circulación del orden del día de las reuniones y me animó a hacerlo mucho mejor en lo adelante, los profesores tutores demostraron que habían analizado las fichas individuales y se llegó con cierta facilidad al consenso sobre los temas que no aparecen en el plan de estudio y que se diagnosticaron con mayores dificultades en este grupo de alumnos.

Ha concluido unas cuantas sesiones de trabajo y aun estoy tensa, creo que todo marcha de la mejor manera, sobre todo porque nunca antes habíamos desarrollado una experiencia de este tipo en mi centro, pero me esfuerzo porque cada día sea mejor, estoy feliz de que los profesores tutores me sigan y de que la dirección de la facultad, al menos con lo que esté a su alcance me apoye.

Octubre 19/ 2004

 **Reunión de coordinación de las tutorías**

Hoy no me sentí del todo complacida con el encuentro, faltaron dos profesores y aunque fue por causas justificadas, su ausencia se hizo notar, la actividad comenzó con el ánimo un poco bajo por parte de los profesores tutores, pero poco a poco fuimos retomando nuestro clima de trabajo.

El intercambio realizado por los profesores tutores sobre los temas abordados que no aparecen en el plan de estudio demostró las dificultades teóricas y metodológicas que poseen la mayoría para orientar a los alumnos sobre estos aspectos y me indicó que debía tomar la decisión de buscar asesoría sobre estos temas con la dirección de la Facultad y el Centro.

Durante el desarrollo del segundo punto me sentí un poco más entusiasmada pues noté a los profesores nuevamente bien implicados en la actividad, este punto partió de las propuestas creativas de cada profesor tutor sobre como hacer la reunión de seguimiento con los estudiantes, aspecto este que a mi juicio posibilitó socializar los conocimientos de los de más experiencia pedagógica , la propuesta finalmente aceptada, la catalogué, de muy interesante porque partió de una autoevaluación elaborada por los alumnos, lo cual permitió además incrementar también la implicación de los alumnos en el proceso de tutoría del cual estaban siendo objeto.

He decidido proponer a la Coordinadora de año acercarnos de forma individual a los dos profesores tutores que no han estado presentes en la sesión y ponerlos al tanto de lo acontecido en el encuentro para mantener la continuidad en la implementación del PAT y esta ha estado de acuerdo.

Noviembre 23 / 2004

 **Reunión de coordinación de las tutorías**

Tenía muchas expectativas con esta reunión y creo se cumplieron, nos habíamos propuesto abordar dos puntos en el orden del día, pero me interesaba mucho el segundo pues permitirían dar cumplimiento a un acuerdo que habían sido tomado con antelación, sobre invitar a personas capacitadas para preparar a los profesores tutores, tanto teórica como metodológicamente, en la problemática del autoaprendizaje.

Habíamos ganado mucho en la realización del trabajo en grupo, los profesores tutores de 1er año habían aprendido a respetar los criterios de otros y a ofrecer la mayor cantidad de ideas y opiniones posibles, esto me complacía pues era uno de mis logros.

El primer punto de esta reunión se desarrolló como lo habíamos previsto la coordinadora y yo, de las valoraciones individuales de los profesores tutores, al consenso grupal sobre los aspectos principales que habían sido detectados en las reuniones de seguimiento de los alumnos. El debate efectuado y los elementos a los que se llegó me permitieron poner luz roja para indicar a los profesores que revisaran la forma en que estaban impartiendo sus asignaturas, la orientación y revisión que se estaba haciendo del estudio independiente, la manera en que se habían orientado los trabajo y los modos de evaluación que se emplean a fin de orientar mejor al estudiante de forma individual para que pueda superar estas dificultades. Analicé además, y así lo comenté con la coordinadora de año, que esta podía ser una problemática que estuviera afectando a otros años de la carrera por lo que se acordó transmitirlo al Jefe de carrera para su análisis en los niveles correspondientes. Creo que las sesiones de trabajo estaban siendo también útiles para los que no estaban participando directamente.

Había pensado mucho sobre como debía desarrollarse el segundo punto y creo que optar por la variante del taller fue adecuada, la preparación del Jefe del Centro de estudio sobre el tema del autoaprendizaje también a mi criterio fue buena y lo más enriquecedor de la sesión fue el intercambio de experiencias prácticas de cómo abordar el autoaprendizaje desde las diferentes asignaturas.

La reunión terminó, a mi juicio, cumpliendo con los objetivos que estaban propuestos, el clima de trabajo continuaba favorable y por lo tanto mi investigación marchaba, creo ya a ningún miembro del colectivo de año le extrañaba mi presencia en cada una de las sesiones de trabajo y yo aunque sabía siempre se podía hacer más me encontraba complacida con el trabajo desarrollado por ellos hasta el momento.

Diciembre 21 / 2004

 **Reunión de coordinación de las tutorías**

El día estaba frío y oscuro, por lo que el ambiente no era propicio para el trabajo, además ya se respiraba ambiente de festividades navideñas, pero aun así no pensamos en aplazar el encuentro. Costó un poco poner al grupo con el clima a que nos habíamos acostumbrado, y aunque esta fue una sesión extensa de trabajo (cosa que me preocupaba), me permitió continuar consolidado el trabajo en grupo y nutriendo de experiencia a los profesores tutores menos experimentados, aprovechando por supuesto la experiencia del resto.

El Decano y la Vicedecana docente, presentes en esta ocasión, comentaron lo bien que veían la implementación del PAT y la necesidad que se estaba instaurando de extenderla a otros años de la carrera.

La primera parte de la reunión versó sobre el tema específico que abordó cada tutor y la forma en que lo realizó y sobre aspectos tratados en las tutorías individuales, como de costumbre, todo esto se hizo utilizando el trabajo en grupo y partiendo de las valoraciones individuales para llegar a los consensos de colectivo. Me llamó mucho la atención como los profesores tutores valoraron la preparación ofrecida por el Jefe del Centro de Estudio y cómo pidieron que esto se estableciera como sistema de trabajo, lo cual me impuso un nuevo reto, pues debía lograr que cada persona que invitara a las sesiones tuviera un nivel de preparación que satisficiera las expectativas de los profesores tutores en cuanto a conocimientos, experiencia y forma de transmitirlos.

Recuerdo con significación también de esta primera parte de la reunión que los profesores tutores se mostraron preocupados por los temas que habían estado tratando en sus tutorías individuales, pero más que estos con la preparación necesaria para hacerlo. El debate fue amplio pero coincidente en que muchos de estos temas necesitaban una preparación profesional específica para abordarlos, nota que tomé para transmitir la inquietud a la Dirección de Formación del Profesional del Centro para ver que podía hacerse a esa instancia.

En el segundo punto de la reunión, nuevamente la Coordinadora de año me resultó un fuerte apoyo, ella había preparado muy bien el encuentro a partir de lo que habíamos acordado y la explicación introductoria al punto fue excelente, me percaté de que los profesores contaban entonces con una información mucho más amplia que la visión que podían tener de cada una de sus asignaturas o de la situación de sus tutorados. Me gustó mucho el debate que se sucedió después, creo que todos pensaban en lo mejor para sus alumnos y su futuro profesional, las soluciones e ideas ofrecidas las consideré provechosas.

ANEXO 3.5 Diario de las sesiones

Estaba concluyendo el semestre y con este un importante período de tutoría implementada, por esto la coordinadora de año llamó a hacer un balance el cual fue acordado para febrero, nuevamente aumentó mi tensión, ¿podría continuar contando con el apoyo de los profesores tutores para lograr mi empeño?

Enero 18/ 2005

 **Reunión de coordinación de las tutorías**

Hoy nos hemos reunido y tras la felicitación por el advenimiento del nuevo año hemos comenzado el trabajo. Ha faltado José, el profesor de matemáticas, ha tenido un accidente y se encuentra inmovilizado de caminar, es una verdadera pena, él a pesar de su juventud ha participado con entusiasmo en las sesiones y ha ofrecido buenas ideas al debate.

El desarrollo del primer punto nuevamente me demostró la importancia de una adecuada elaboración y orientación del orden del día que sería circulado, pues los profesores tutores se mostraron preparados para exponer, de forma sintética, los principales temas que habían sido objeto de tutoría durante el semestre. El debate implicó a todos, pero me llamó la atención el grado de concientización alcanzado por el colectivo pues algunos, los de menos experiencia en la docencia expresaron que realizar la orientación en cualquiera de sus dimensiones no era tarea fácil, pero los criterios fueron unánimes acerca de que lo más difícil para ellos resulta orientar sobre aspectos de la dimensión personal. Esto me obligó a seguir pensando sobre alternativas para solucionar este aspecto.

La orientación de cómo realizar el seguimiento de la trayectoria de cada alumno en su ficha individual no tuvo dificultades, los profesores preguntaron algunas dudas que fueron aclaradas en lo posible por la coordinadora y por mí.

Había concluido otra sesión

Febrero 8/ 2005

 **Primera reunión de balance de las tutorías efectuadas**

Había estado pensando mucho en esta actividad, me preocupaba un tanto el desenvolvimiento de la misma, sobre todo porque estaría presente el Consejo de dirección de la Facultad de forma íntegra y me había esforzado por resaltar los valores y resultados del proceso, lo cual había llegado el momento de mostrar aunque fuese de manera parcial.

La preparación de la reunión que habíamos realizado me satisfizo porque consideré que la manera en que se había organizado el trabajo, teniendo en cuenta los puntos que se trataron, era adecuada. En esta preparación el aspecto que definimos como más importante fue la técnica que seleccionamos para abordar el primer punto, pues esta debía dar la posibilidad a los profesores de exponer abiertamente sus ideas, lo cual permitiría conocer en definitiva si el trabajo iba bien o mal y creo la escogimos bien.

La actividad transcurrió según lo planificamos, durante su desarrollo me fui sintiendo cómoda, aunque la presión de estar evaluada no desapareció, noté que los miembros del Consejo de dirección se sorprendieron de muchas cosas de las que vieron, pero lo que más impactó fue la implicación de los profesores más jóvenes con la tarea, la manera de expresarse por parte de todos denotaba conocimiento profundo de sus estudiantes y preocupación por lograr mejoras en su formación.

Consideré muy importante el acuerdo tomado sobre realizar un análisis similar al del segundo punto de la reunión, pero con cada estudiante al comenzar el nuevo semestre y el Decano y la Vicedecana docente también lo valoraron de importante.

Durante el desarrollo del último punto donde fue impartida la conferencia del representante del Centro de Estudio de la Educación, aprecié a los profesores tutores interesados, participativos y percibí que la información les era provechosa para el trabajo que estaban realizando.

Al concluir la sesión y marcharse los profesores tutores algunos miembros del Consejo de dirección se me acercaron y me dieron sus impresiones del trabajo, me sentí reconfortada porque en todos los casos fueron valoraciones positivas o críticas constructivas.

Marzo 8/ 2005

 **Reunión de coordinación de las tutorías**

8 de marzo, día internacional de la mujer, que bonito estuvo el encuentro, los profesores prepararon varias iniciativas, nos regalaron flores y poemas, propiciaron un ambiente distendido y un clima de trabajo agradable. A todas nos gustó, pero la coordinadora de año estuvo de muy buen humor y trasmitió a todos un ímpetu que animaba a trabajar.

El primer punto de la reunión se extendió un poco en el tiempo porque los profesores tutores, con mayor dominio de los temas desde el punto de vista teórico, por la preparación dirigida y autodidacta que habían estado recibiendo; y algunos desde el punto de vista práctico porque los habían tratado ya de forma individual con sus tutorados, propiciaron un intercambio muy rico, pude apreciar un nivel de madurez superior en el grupo al plantear y defender opiniones, aunque a criterio de la mayoría debía continuar el sistema de superación que habíamos implantado de traer siempre que fuera posible alguien que los capacitar en el tratamiento a estos temas dentro de las tutorías.

Los que me gustó más de esta sesión fue ver como la experiencia se socializa y posibilita a los que han vivido menos asimilar los adelantos de otros, esto me impresionó realmente.

Abril 21/2005

 **Reunión de coordinación de las tutorías**

Hoy al comenzar la reunión me sentí un poco incómoda pues algunos profesores tutores llegaron tarde, me preocupé por la disciplina, pues haciendo un balance hasta el momento, creo que esta y la implicación han sido lo factores que nos ha permitido avanzar.

Este mes ha estado cargado de exigencias extras para los profesores pues algunos han estado implicados en cambios de categorías docentes y en culminaciones de tesis de maestrías y quizás en estos últimos días las personas están más agotadas, pienso que por eso esta actividad fue más monótona.

La explicación de los tutores de los aspectos más significativos detectados en la reunión de seguimiento del segundo semestre fue mucho más viable, a partir de que con la experiencia de la reunión similar de noviembre, pedimos a los tutores trajeran estos aspectos resumidos. Las dificultades no difirieron mucho de las del primer semestre. Encontré muy acertada la decisión de la coordinadora de volver a orientar a los profesores prestar atención a algunos aspectos relacionados con la forma en que se estaba impartiendo la docencia.

En el desarrollo de la mesa redonda sobre las cuestiones teóricas, metodológicas y prácticas de las técnicas de trabajo individual y grupal pude percibir que los profesores estuvieron bien preparados y acogieron la preparación para la tarea con seriedad, por lo que me esforcé para no defraudarlos y terminé con un resumen que pusiera énfasis en las cuestiones más relevantes y que los ayudaran de forma práctica.

Mayo 24/2005

 **Reunión de coordinación de las tutorías**

Hoy la reunión me impresionó sería extensa, se abordaron tres puntos y al comienzo pensé podrían generarse debates extensos, pero la forma de organizarla facilitó el trabajo y los temas se trataron de forma amena y los debates productivos.

En esta sesión la coordinadora de año cumplimentó un acuerdo pendiente relacionado con buscar un servicio especializado, dentro o fuera de la universidad, para dar respuesta a determinadas necesidades de los alumnos que los tutores no estaban capacitados para atender, aprecié que la propuesta de apoyarse en el Centro de Atención para jóvenes y adolescentes fue muy bien acogida por estos.

La manera en que la coordinadora de año condujo el segundo punto me pareció muy efectiva, considero que ayudó a focalizar los alumnos con dificultades académicas, sus causas y proponer vías para ayudarlos.

La discusión en cuanto a los trabajos prácticos a entregar tuvo momentos difíciles que tanto a la coordinadora como a mi me resultaron molestos para conducir, pues los profesores aún se manifestaron en desacuerdo con lo logrado durante el primer semestre y se exigían un mejor trabajo.

Me llamó mucho la atención las expresiones de los profesores tutores relacionadas con el apoyo que deben tener los estudiantes durante las prácticas para que estas sean un proceso que en realidad aporte conocimiento y mejore la motivación por la carrera.

Considero fue una buena reunión, me gustó mucho, me sentí satisfecha con lo logrado y creo la coordinadora de año y la guía de grupo también.

Junio 28/2005

 **Reunión de balance final de las tutorías efectuadas**

Último encuentro con los profesores que tanto me habían colaborado y a los cuales les había tratado de transmitir lo mejor que sé de tutoría. ¡Cuántas expectativas por cumplir de ambas partes! El encuentro fue bonito, percibí primó un clima cordial, de ayuda mutua, los profesores tutores han dejado de ser un grupo reunido para lograr determinadas cosas con sus alumnos y ahora los aprecio como un colectivo de año fuerte, con un dominio mucho mayor de todo lo que puede conducir a sus estudiantes de una mejor manera por la universidad, o al menos en el peor de los casos, todos están muy motivados con el proceso que hemos llevado a cabo.

El desarrollo del primer punto, gracias a la forma inteligente en que fue organizado por la coordinadora de año y a la experiencia del proceso similar realizado en el primer semestre fue muy productivo, los profesores tutores se mostraron implicados a encontrar los verdaderos logros y deficiencias y pude apreciar que a pesar de que el trabajo estaba dividido todos querían ofrecer sus criterios con independencia de la tarea que le había sido asignada.

Del segundo punto de la reunión lo que más me impresionó fue la manera en que cada uno de los profesores tutores expuso la valoración cualitativa y cuantitativa de sus alumnos tutorados, sobre todo en aquellos casos en que los resultados cuantitativos de los alumnos no eran ni siquiera defendibles, pues eran insuficientes, ellos trataron de hacer una valoración cualitativa más amplia, que si bien no pretendía justificar los malos resultados si me demostró compenetración y afinidad de estos tutores con sus estudiantes y confianza en las posibilidades de mejora.

En el último punto, aunque la orientación de la tarea fue muy rápida me satisfizo que los profesores tutores se quedaran comentando durante un tiempo considerable la experiencia llevada a cabo, percibo que al menos este grupo ha comenzado a entender el proceso de orientación y tutoría de una manera diferente lo cual pudiera ser importante para irradiar al resto de los profesores.

Concluyó la última sesión de trabajo y con ella la ardua tarea que me propuse al inicio, no puedo decir que me siento realizada, pero si que estoy satisfecha pues al menos he logrado, además de llevar adelante mi investigación que ya es algo bien importante para mi, demostrar tanto en teoría como en la práctica a mis compañeros que existen posibilidades de hacer las cosas de una mejor manera que solo hay que proponérselo con entusiasmo y dedicación.

**ANEXOS DE LA FASE VALORATIVA DE LA
INVESTIGACIÓN**

ANEXO 4.1 CUESTIONARIO A EXPERTO

Cuestionario para evaluar el programa en sí mismo

Estimado profesor /a, teniendo en cuenta su nivel de preparación y experiencia práctica en el desarrollo de investigaciones vinculadas a la temática de la orientación y la tutoría, así como su nivel conocimiento del sistema de Educación Superior en Cuba y sus grado de desarrollo científico y académico, hemos pensado en Usted como experto que pudiera evaluar el PAT que fue diseñado e implementado en el Centro Universitario José Martí de Sancti Spiritus. Agradecemos sinceramente su valiosa colaboración y le aseguramos que sus valoraciones serán de una importancia vital para mejoras en futuras experiencias en nuestro centro.

¿Hay coherencia entre el programa y las bases teóricas en las que se sustenta?

Considero que existe coherencia entre el programa y la base lógica conceptual que lo sustenta ya que el mismo posee una fuerte descriptiva fundamentada, pero en mi opinión es un poco escueta, ya he visto otros programas donde aquí se hace una explicación extensa y se definen posiciones.

¿Los contenidos del programa están actualizados?

Son actualizados, sobre todo si se considera la transformación de la educación superior como nuevo paradigma en el proceso de formación de los estudiantes, entre cuyos elementos la orientación y atención personalizada del alumno constituye una exigencia para la mejora de la calidad educativa.

¿Se ha formulado de manera clara lo que se espera conseguir con el programa a llevar a cabo?

Los objetivos están, no me queda duda, pero pudieran ser más esclarecedores. ¿Qué entiende el investigador por resultados integrales de los estudiantes? Esta misma interrogante lleva a repensar su concepción, ¿busca un proceso de desarrollo o un resultado? Por otra parte, si es un proceso integral ¿cómo fundamentar la división de objetivos por ámbitos?

ANEXO 4.1 Cuestionario a experto

¿Los objetivos previstos y los procedimientos para conseguirlos están especificados de forma clara y precisa?

En el PAT se revelan los objetivos, como ya he comentado, además se aprecian las actividades y su fecha de realización, no se especifican los procedimientos.

¿Hay coherencia interna entre los diferentes elementos principales del programa? (presentación y justificación, objetivos, funciones, espacio, coordinación y actividades)

El programa posee una adecuada coherencia interna, aunque se necesita incrementar sus fundamentos teóricos y procedimientos.

→ explicitar
profundizar
explicitar más
dar más cuenta

¿Los objetivos y actividades son adecuados para mejorar la formación integral del graduado?

Los objetivos y actividades son adecuados, aunque no se hasta que punto para mejorar la formación integral del graduado porque se privilegia la parte académica.

¿Se han definido con claridad las funciones de las personas implicadas?

Las funciones quedan bien definidas. En el PAT se hace una explicación detallada de las funciones específicas del tutor, en tanto en el documento explicativo se da perfecta cuenta del proceso desarrollado para determinar las responsabilidades de cada uno de los implicados, así como el contenido exacto de cada uno de estos.

¿Han participado los implicados de las decisiones que dieron lugar al PAT?

La participación es adecuada y esto lo afirmo porque se aprecia tanto en el PAT como en el documento explicativo facilitado, sobre todo en la parte donde se hace la explicación de las reuniones desarrolladas, las cuales se plantean fueron efectuadas sobre la base de la colaboración, la implicación y la negociación de los acuerdos que fueron tomados. También esto se aprecia cuando se dice que el cronograma de reuniones con los profesores fue negociado con anterioridad, así como los aspectos que serían debatidos.

¿Se ha efectuado un análisis de necesidades?

Queda efectuado pero sería necesario realizar un análisis del proceso.

Otro ejemplo de participación de los implicados fue que los profesores tuvieron la libertad de decidir los temas que no estaban incluidos en el plan de estudios y que se acordó desde un principio.

¿Las actividades propuestas en el programa priorizan el tratamiento a las necesidades educativas detectadas?

El PAE en principio recoge de forma precisa los resultados del diagnóstico de necesidades efectuados a los estudiantes y se aprecia correspondencia con las actividades que potencialmente se proponen. Por citar algunos ejemplos, se señalan con deficiencias competencias relativas a dificultades para comunicarse adecuadamente tanto de forma oral como escrita, insuficiente dominio de aspectos académicos, desconocimiento de los exigencias de la profesión, por mencionar solo algunos, y dentro de las actividades que propone el plan se aprecia una atención directa sobre estas necesidades educativas tanto en las tutorías individuales como grupales.

¿El programa con sus objetivos y actividades está en condiciones de satisfacer las necesidades educativas detectadas en los alumnos del 1er año de la carrera de Contabilidad y Finanzas?

Considero que el plan tal y cual fue diseñado, valorando los objetivos trazados y las actividades propuestas para alcanzarlos, están en perfectas condiciones de satisfacer las necesidades educativas diagnosticadas como debilidades en los alumnos estudiados, claro estoy valorando solo la propuesta, habría que ver como resultó la implementación.

¿El programa, responde a una política claramente definida?

El programa implementado responde a las políticas definidas en el país que van desde algunas de carácter general que competen al sistema educativo como el derecho al estudio, hasta otras de carácter más específicos del MES relacionadas con el pleno acceso, la permanencia y egreso el trato y seguimiento personalizado, la delimitación de diferencias individuales, la vinculación a través de actos impactos, la labor tutorial, etc.

¿El programa es compatible con el funcionamiento del centro?

Se puede inferir que el programa es compatible con el funcionamiento del centro, en tanto se traza objetivos y actividades que van encaminados a provocar un acompañamiento y guía de los estudiantes en las dimensiones académicas, personal y profesional, lo cual favorece todos los procesos sustantivos no solo de este centro universitario sino de cualquier CES del país y contribuye al logro de tan buscada calidad de nuestro sistema educativo.

¿Se ajusta a las normativas de la organización?

Opino que se ha diseñado un programa muy ajustado a la facultad, a sus profesores y alumnos, primero porque se elaboró sobre la base de un diagnóstico de necesidades que realizaron previamente y segundo porque creo que contemplaron muy bien las posibilidades de recursos para soportarlo que son específicos de ustedes.

¿Se han implicado a los actores claves (profesores/tutores y alumnos) en el diseño e implementación?

El tema de la implicación de todos los factores es algo que no deja lugar a dudas y que considero puede ser apreciado tanto en el documento donde se recoge el PAT como en el documento explicativo. En el PAT se determinan objetivos y actividades que competen a estudiantes, profesores y la institución. Además en el capítulo de resultados se hace referencia a cómo desde el propio proceso de conformación de la demanda se implican a los diferentes factores de la dirección del centro, la facultad, los propios profesores y la asesora selección. En este mismo capítulo se explica detalladamente todas las personas implicadas y las responsabilidades asignadas; así como su participación y apoyo en los diferentes tipos de reuniones desarrolladas y los resultados que gradualmente se fueron logrando.

¿Se ha implicado a los directivos de la facultad y el centro en el apoyo al programa?

Si, esta pregunta quedó respondida en la respuesta anterior

¿El personal responsable del desenvolvimiento del programa es el adecuado?

Si, considero que la selección de una psicóloga como asesora del programa es adecuada, porque es un proceso que demanda conocimientos profesionales específicos que competen a la psicología educativa y a la psicopedagogía, lo cual debe estar unido a las características de un profesional que sea capaz de trabajar a un colectivo y me parece que aquí se ha dado esta combinación, además, si tenemos en cuenta que también forma parte del contexto, entonces me parece perfecto. En tanto la elección e implicación de todo el colectivo que imparte docencia al primer año también me parece adecuada, pues es precisamente esto lo que se pretende en el país que cada profesor desarrolle capacidades y destrezas vinculadas a la conducción y ayuda de los estudiantes en su tránsito por la universidad.

¿La formación de este personal es adecuada?

La implementación del programa ha sido una propuesta novedosa y atrevida, pues pienso que los profesores con solo un curso de capacitación para desarrollar el PAT no les es suficiente, la formación de la asesora si me parece adecuada, aunque en términos de experiencia para conducir un proyecto de este tipo creo que tanto la asesora como los profesores eran principiantes.

ANEXO 4.2 PREPARACIÓN Y TRANSCRIPCIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN CON PROFESORES

De:	adilen@suss.co.cu
Para:	coca@suss.co.cu , artile@suss.co.cu , yanelis@suss.co.cu , addislexy@suss.co.cu , ernesto@suss.co.cu , beatriz@suss.co.cu , osmel@suss.co.cu , adriano@suss.co.cu , marioe@suss.co.cu , sira@suss.co.cu , rayko@suss.co.cu , maydelin@suss.co.cu , tania@suss.co.cu , ileana@suss.co.cu
Fecha:	27/10/2005 02:10 PM
Asunto:	Valoración del PAT

Preparación del grupo de discusión

Profesores, a través de este email los estoy invitando a participar en un grupo de discusión que realizaremos para valorar la eficacia y pertinencia del programa de tutoría que hemos desarrollado durante este curso, como sistema de atención personalizado a nuestros estudiantes, y por lo tanto, como acción que ha debido potenciar la calidad de los estudios. Esto nos permitirá evaluar la intervención que hemos desarrollado e identificar los principales factores que favorecido o entorpecido su puesta en práctica para realizar las correcciones correspondientes.

La discusión la efectuaremos a partir de un protocolo de evaluación que ha sido preparado, donde se recogen cuestiones como el momento de evaluación del programa, los aspectos objeto de valoración, los indicadores o criterios concretos a evaluar y las preguntas concretas de evaluación. Me gustaría que me dieran sus consideraciones sobre el programa en su desarrollo y el programa en sus resultados.

El encuentro podríamos realizarlo el miércoles 9 de noviembre a las 2:00 pm en el salón de reuniones del Centro.

Sus valoraciones serán imprescindibles para poder dar a la Dirección de la Facultad y del Centro una evaluación adecuada del proceso seguido, además nos permitirá tener una idea más clara de la efectividad de la intervención que hemos desarrollado y me facilitará la culminación exitosa de mi investigación, así que cuento con la cooperación de todos,

Un saludo,
Adilen.

Transcripción del Grupo de Discusión

Participantes: Colectivo de profesores de 1er Año de Contabilidad

Tiempo de duración: 1 hora y 35 minutos

Introducción inicial:

Profesores, como todos ustedes conocen y han sido partícipes, durante el curso anterior estuvieron participando, con mi ayuda, en una intervención para el diseño y la implementación de un PAT que permitiera ofrecer una ayuda mucho más personalizada a sus estudiantes y de esta forma elevar la calidad en su formación integral. Con lo cual además me han colaborado para poder tomar esta intervención como objeto de la investigación que llevo en mi tesis doctoral.

Ya les expliqué un poco a través de la citación que les envié por email en que consiste la actividad que desarrollaremos hoy pero ahora con ustedes aquí enfrente y llegado este momento, les pediría que me ayuden una vez más, con sus criterios oportunos y sinceros, a evaluar este proceso que hemos desarrollado.

He decidido entregar el PAT que diseñamos y la explicación de cómo lo llevamos a cabo a un experto en tutoría para que me de su opinión, y valorar con ustedes el programa en su desarrollo y los resultados alcanzados. Para hacerlo nos apoyaremos en el grupo de discusión como instrumento y nuestro objetivo no es llegar a un consenso de los criterios de ustedes, sino que cada uno sea capaz de expresar sus ideas de la forma más clara posible.

Les recuerdo respetar las reglas de trabajo en grupo para que la actividad se desarrolle de la mejor manera posible y también me gustaría decirles que si no tienen inconveniente grabaré el encuentro para con posterioridad poder transcribir y analizar cada uno de sus planteamientos.

Los profesores mostraron acuerdo y comenzó la discusión grupal.

Durante: El programa en su desarrollo

Ejecución

- a) Actividades y secuencia

¿Es adecuada la calidad y organización de las actividades que conformaron el PAT?

P4: Considero que sí han sido adecuadas, pues por primera vez hemos contado con un proyecto con previa planificación, donde definimos objetivo anticipadamente que le han dado coherencia al trabajo.....

ANEXO 4.2 Preparación y transcripción del grupo de discusión con profesores

P7: ... en mi opinión la calidad de las actividades ha sido buena ya que estas se concibieron a partir del diagnóstico de necesidades a los alumnos y a la carrera.

P1: En cuanto a la organización de estas actividades creo las podemos evaluar de buena pues cuando diseñamos el PAT fuimos combinando actividades de tutoría grupal e individual...

P11: ...también relacionado con el planteamiento anterior, se mezclaron actividades de formación, información y de orientación que ayudaron a que la calidad y organización de las actividades fuera mejor...

P12: Es cierto, creo que pensarnos estas actividades para atenderlos de forma grupal pero también para responder a sus demandas individuales; además incluir actividades de información, de formación y de orientación, en correspondencia con las necesidades detectadas como deficitarias en los alumnos, le dio a nuestro plan de acción una organización y consistencia muy importante, que nos ayudó a ir alcanzando paulatinamente los objetivos propuestos....

P14: si hablamos de organización de las actividades yo pienso que hay que destacar la buena coordinación que tuvo lugar entre todas las partes responsables de conducirnos en este proyecto y también con los responsables desde la facultad, lo cual a mi modo de ver insidió en la buena organización...

P2: Para mi la calidad estuvo dada también porque el PAT contempló actividades para que los profesores nos pusiéramos de acuerdo y compartiéramos experiencias sobre lo que estábamos tratando de introducir, lo cual nos ofrecía una mayor confianza y seguridad.

¿Las actividades desarrolladas durante la implementación del PAT se corresponden con la secuencia en que fueron planificadas?

P3: las actividades previas que desarrollamos nos permitieron compartir los aciertos y desaciertos y reorganizarnos siempre que fue necesario.....

P12: La secuencia de las actividades que planificamos se respetó siempre, así como las decisiones tomadas...

P4: ...el orden yo no lo veía tan importante, aunque siempre se respetó; pero que todos asumiéramos las decisiones y las cumpliéramos si fue vital.

P10: En mi criterio las actividades que llevamos a cabo siempre se rigieron por lo planificado y para mi eso fue definitorio en la conducción de las sesiones de trabajo con mis estudiantes...

ANEXO 4.2 Preparación y transcripción del grupo de discusión con profesores

¿La secuencia con que fueron desarrolladas las actividades posibilitó alcanzar los objetivos del PAT?

P12: El PAT se propuso objetivos generales y objetivos específicos por ámbitos y soy del criterio que la secuencia en que se desarrollaron las actividades posibilitaron que estos se alcanzaran de una u otra forma, pues se combinaron tutorías individuales y grupales, donde se atendieron de forma personalizadas las dificultades de los alumnos y al tiempo se lograron desarrollar habilidades en algunos ámbitos específicos...

P6: ... la combinación de actividades de tutoría grupales e individuales me permitió, una vez abordadas las dificultades con mis alumnos tutorados de forma individual y trazadas las pautas para su mejora, darle seguimiento de forma colectiva y socializar con todos los logros lo cual los estimulaba considerablemente y los ayudaba a esforzarse y me era posible conseguir mejor los objetivos de la tutoría.

P13: ... y las actividades de balance nos permitieron ir corroborando los objetivos que se lograban en los diferentes ámbitos y las dificultades que aún era preciso continuar trabajando...

P9: ...las reuniones de seguimiento me permitieron analizar con mi tutorados el modo en que ellos estaban enfocando sus aprendizajes y los resultados que iban alcanzando....

b) Temporalización

¿Consideran que el tiempo y el trabajo invertido en el desarrollo del PAT han permitido conseguir los objetivos propuestos?

P1: Esta experiencia que por primera vez llevamos durante este curso que pasó nos ayudó a cumplir, yo pienso la mayoría de los objetivos que trazamos para el PAT, por ejemplo, me imagino todo el mundo esté de acuerdo conmigo en que fue posible atender de manera personalizada a nuestros alumnos, también los ayudamos a identificar las asignaturas y contenidos con mayores dificultades y a trabajar durante este tiempo para resolver estas dificultades...

P4: Considero que también este seguimiento durante todo el curso y el trabajo que realizamos con ellos nos ayudó a conocerlos mejor y a que ellos mismos se conocieran, identificaran mejor hasta donde quieren llegar en la vida.

P5: En mi opinión todo el tiempo que dedicamos a nuestros tutorados a lo largo del curso, les dio mayores posibilidades con relación a los alumnos de cursos anteriores, ... fue posible ofrecerles más información de los servicios y posibilidades de la universidad, logramos transmitirles la cultura universitaria, los vinculamos más con su futura profesión, en fin me parece que el tiempo invertido posibilitó que se logran buena parte de los objetivos que como tutores nos propusimos...

ANEXO 4.2 Preparación y transcripción del grupo de discusión con profesores

P12: Estoy de acuerdo con los planteamientos de todos, pero considero que también fijamos objetivos que eran bastante abarcadores, y aunque creo que algo se hizo sobre ellos, si los continuáramos trabajando en los cursos siguientes, los resultados podrían ser superiores...

P7: Si alguna insatisfacción podemos tener es que no logramos que la dedicación de todos los alumnos estuviera a la par de la nuestra para con el programa, ahí nos faltó trabajo, lo que dependió de nosotros se trabajó para ayudarlos, pero el tiempo y el trabajo de algunos estudiantes no estuvo en correspondencia con lo que se necesitaba...

c) Flexibilidad

¿Ha sido implementado el PAT con suficiente flexibilidad como para que cada profesor tutor ajustara las actividades a las diferentes situaciones individuales que se presentaron a sus tutorados?

P10: Para mí el programa tenía suficiente flexibilidad, porque aunque conformamos un patrón de actividades con una secuencia determinada, estas me sirvieron de guía para orientarme qué podía hacer, pero yo tenía la libertad de cambiarlo y además el cómo lo realizaría también era mi decisión...

P11: ...el diseño previo de actividades me fue de gran utilidad, porque realmente antes de comenzar en este proyecto no tenía una idea clara de lo que había que hacer y las actividades me ayudaron, pero al mismo tiempo creo que fueron flexibles porque en las reuniones de coordinación abordamos cómo debía tratarse por ejemplo algunos temas que no aparecían en el plan de estudio y que tenían dificultades, pero esto no era una camisa de fuerza, era una guía, una ayuda, ideas para facilitar nuestro trabajo...

P1: Desde mi punto de vista el PAT si tuvo suficiente flexibilidad porque en las sesiones de tutoría individuales pude ayudar a una de mis alumnas tutoradas, por ejemplo, con un problema legal que tenía su familia, nos acercamos a una profesora de derecho y ella la orientó y de esta forma yo contribuí a disminuir preocupaciones en mi tutorada...

P10: A mí me pasó un caso parecido pero con un alumno que participaría en un evento nacional de estudiantes de contabilidad y dedicamos una sesión de tutoría individual a orientarlo sobre cómo presentar su trabajo para que tuviera éxito y parece lo logramos porque consiguió un premio nacional...

P13: Yo tuve un alumno con ausencias reiteradas a clases y en consecuencia disminución de sus rendimientos académicos, y a través de las actividades de tutoría pude trabajar con él, comprometerlo con el resto del grupo de tutoría que llevaba a cambiar y también lograr que el resto del grupo lo ayudara a salir del “bache”...

ANEXO 4.2 Preparación y transcripción del grupo de discusión con profesores

P14: Yo considero desde mi posición de coordinadora de año y que he tenido que conducir el programa, que el PAT tuvo una adecuada flexibilidad porque en ningún momento indicamos lo que los profesores tenían que hacer, solo les dimos ideas, pusimos ejemplos, valoramos alternativas...

P13: Conuerdo con Beatriz, siempre tratamos de que comentaran sus experiencias y de aprovechar las ideas y sugerencias de los más experimentados en la docencia, para mí ahí estuvo una de las principales riquezas del trabajo, esta flexibilidad también dio la oportunidad de desarrollar la creatividad y motivación de nosotros por lo que hacíamos....

d) Funcionamiento

¿Las decisiones tomadas durante el desarrollo del programa fueron pertinentes?

P9: Creo que con la información que se nos ofreció de los diferentes tipos de actividades que podrían incluirse en el PAT, ganamos en conocimientos y nos fue posible conformarnos un juicio crítico que nos permitió rechazar, aceptar o modificar las actividades que fuimos proponiendo y desarrollando.

P4: Este primer encuentro fue vital, porque además de conocernos mutuamente, también pudimos acceder a ellos para realizar un grupo de explicaciones que les eran necesarias de una forma más informal, lo cual se valora mucho en esta etapa de vida, de ahí que estimo fue una buena decisión.

P2: Considero que el plan de tutorías que llevamos a cabo en sentido general estuvo bien, pero considero que la decisión de pautar actividades de tutorías en grupo e intercalarlas con actividades de tutorías individuales aumentó las potencialidades y posibilidades del mismo..., en mi caso por ejemplo en algunas sesiones de tutorías grupales me salieron focos rojos con algunos alumnos que luego pude seguir mejor en las tutorías individuales y al mismo tiempo, detecté situaciones de forma individual que al manejarlas en las tutorías grupales me ayudó a orientar al resto de mis estudiantes de manera preventiva.

P5: ... y todos tuvimos mucha visión cuando acordamos implementar un curso de capacitación sobre diseño e implementación de programas de acción tutorial, porque con certeza esto incrementó nuestros conocimientos, nos preparó mejor.

P3: ... nuestro nivel de conocimiento sobre el PAT y su desarrollo mejoró, pero también pudimos tener un mayor conocimiento de causa para proponer y ejecutar acciones dentro de las diferentes modalidades de tutorías.

P11: Para mí fue muy importante ponernos de acuerdo en cuanto al tiempo y el trabajo que cada uno debía dedicar al PAT, porque me ayudó a clarificarme, a medir mi grado de responsabilidad con los resultados, el nivel de exigencia y compromiso que el trabajo demandaba...

ANEXO 4.2 Preparación y transcripción del grupo de discusión con profesores

P10: la decisión de capacitarnos, en mi opinión, fue de las más adecuadas porque realmente con anterioridad yo creo no teníamos información suficiente para desarrollar este trabajo..., soy del criterio, incluso, de que esta semana de preparación teórica para asumir el PAT comenzó a involucrarnos de forma conciente en el proyecto.

P6: ...delimitar responsabilidades y acatarlas, desde mi punto de vista fue de gran importancia, porque además de que gané en claridad en cuanto a lo que era mi responsabilidad directa con el plan de tutorías, también me permitió dominar lo que era competencia del resto de la comunidad educativa incluida en el radio de acción del grupo.

P13: estas reuniones previas nos orientaban el trabajo, marcaban el paso que debíamos seguir...

P3: ... incluir varios lugares de encuentro donde se pudieran desarrollar las sesiones de tutorías, tanto individuales como de grupo para mí fue vital, porque dadas las limitaciones de espacio con que cuenta el centro, una mala decisión aquí hubiera hecho por el piso todo nuestro esfuerzo.

P14: Estoy de acuerdo, sin la realización de las reuniones de coordinación entre nosotros no hubiera sido imposible guiar adecuadamente a los profesores, porque este tipo de encuentro nos permitía ponernos de acuerdo y organizar cada sesión de trabajo con ellos...

P9: Pienso que no podemos dejar de mencionar lo oportuna que resultó la decisión de efectuar reuniones de balance, ya que estas nos permitieron evaluar lo que se iba alcanzando y proyectar el camino a seguir para alcanzar los objetivos que nos habíamos trazado.

P1: La decisión de contactarnos por correo y ofrecernos información sobre la fecha de las reuniones y su orden del día, nos permitió prepararnos de forma anticipada, de ahí que a mí me parece importante de señalar.

¿Consideran adecuado el contenido de la acción tutorial?

P3: Incluimos en la acción tutorial aspectos que presentaron dificultades cuando se realizó el diagnóstico de necesidades educativas, de ahí que para mí fue adecuado.

P12: ...el hecho de incluir como parte del contenido de la acción tutorial, aspectos que no se les daba tratamiento en el plan de estudio, como el autoaprendizaje o la organización del estudio individual, también otorgó mayor consistencia al PAT.

P14: Es importante decir, y creo que todos lo tuvimos en cuenta, que para fijar los contenidos de las tutorías, sobre todo las individuales, valoramos lo obtenido durante la conformación de la ficha individual con los alumnos y esto fue muy pertinente.

ANEXO 4.2 Preparación y transcripción del grupo de discusión con profesores

e) Clima

¿Se ha generado un clima de colaboración y participación entre los actores principales del PAT?

P14: En mi consideración la magia del ambiente que desarrollamos estuvo dado por muchos factores, pero yo destacaría el nivel de compenetración que como grupo logramos y también las posibilidades que nos dio el PAT de ser protagonistas de las decisiones que fuimos tomando, lo cual por lo menos a mí, me motivó y pienso que a ustedes igual...

P11: La forma en que me habló la asesora me enganchó desde el primer momento, no sé la sentí muy identificada y motivada con este trabajo y los resultados que generaría..., lo que más funcionó en el clima de intercambio con los alumnos creo que fue que le transmitimos nuestra propias motivaciones y expectativas, y esto ayudó a mejorar su asistencia a las sesiones y su disposición para desarrollar las actividades...

P12: Hubo alumnos en los que no logramos avances significativos relacionados con su posición para asumir algunas tareas y esto es algo que sin dudas debemos continuar trabajando, ... me llegaron a gustar mucho los encuentros, me sentía bien cuando nos reuníamos en el grupo de profesores del PAT porque podíamos hablar de esté y también se hablaba de nuestro desarrollo personal como profesionales, de nuestros problemas particulares, en fin, me sentí muy bien durante esta experiencia.

P10: Ahora ya no son tan marcadas las diferencias entre las ideas de los profesores que trabajamos en departamentos diferentes, nos es más fácil establecer relaciones entre nuestras asignaturas, se ha potenciado mucho el trabajo del colectivo de año, las relaciones con los alumnos también se transformaron, ahora se nos acercaban más, nos planteaban de una forma más llana sus dificultades...., .

P1: estoy muy satisfecha con la experiencia y el clima de relaciones que propició porque desde mi punto de vista ahora hemos comenzado a ser una gran familia y esto impacta también en los alumnos...

P7: Desde el punto de vista de las relaciones la implicación en el PAT si fue buena para todos porque hemos mejorado incluso en la manera de tratarnos, en la forma de saludarnos, en la forma de criticarnos, pero para ayudarnos a ser mejores...

P9: el clima entre nosotros y los alumnos mejoró considerablemente, juntos desarrollamos actividades que sobrepasaron el PAT; actividades festivas, celebramos cumpleaños, también estuvimos juntos en los momentos difíciles de algún alumno que perdió un familiar. Para mi todo esto incidió en la compenetración entre ambos.

ANEXO 4.2 Preparación y transcripción del grupo de discusión con profesores

P2: ... aunque en algunos alumnos no funcionó así, hay que reconocer que no se implicaron al cien por ciento y esa fue debilidad nuestra.

El programa en sus resultados

Resultados alcanzados

- a) Resultados conseguidos en relación con los resultados previstos, los recursos utilizados y las necesidades educativas detectadas.
- b)

¿Se han conseguido los objetivos planteados inicialmente en el PAT?

P10: Estoy de acuerdo, yo también opino que se lograron objetivos importantes de los que nos propusimos, sobre todo en el ámbito académico, que logramos que reconocieran las asignaturas con más dificultades y facilitamos el trabajo de conjunto, tutor, profesor de la asignatura y alumno para superar estas dificultades, también se logró que desarrollaran una práctica profesional con mucha más ideas que en años anteriores sobre lo que querían aprender...

P14: Pienso que sería muy ambicioso decir que los hemos conseguido todos, pero sí se puede decir que logramos dar un seguimiento personalizado a cada uno de nuestros tutorados durante el curso que terminó, lo cual dejamos contemplado en la ficha individual, y a lo cual se debe cualquier modificación en sus resultados que pueda apreciarse, y también logramos ofrecer información importante para ellos sobre la universidad, e incrementar su información sobre sus prácticas profesionales.

P1: Considero que el ámbito académico fue sobre el que más impactamos, quizás hasta sin darnos cuenta, pero de todas formas creo que los ayudamos a conseguir habilidades de estudio que van a necesitar a lo largo de toda su vida, estudiantil y por que no, profesional también.

P12: Si en algo pienso debe seguirse trabajando en los años que continúan es el suministro de información sobre la formación continua y en la mejora de su toma de decisiones..., estos objetivos no fueron resueltos totalmente a través de este PAT.

P8: ...sobre lo que se está hablando, creo que nuestra ayuda para integrar los contenidos aprendidos, hacer generalizaciones y poder dar respuestas cada vez más acabadas en los exámenes integradores que se efectuaron fue otro logro que aseguró objetivos del ámbito académico...

P2: ...yo desde mi asignatura por ejemplo traté siempre de reforzar valores y cualidades propias de la profesión, como la honestidad, responsabilidad, trabajo con limpieza, lo que a mi modo de ver ayudó en la consecución de objetivos que nos habíamos trazado en el ámbito profesional.

ANEXO 4.2 Preparación y transcripción del grupo de discusión con profesores

P6: Desde el punto de vista humano me parece que logramos bastante porque se aprecia una calidad de alumnos muy superior a los de años anteriores...

P11: Yo diría que hay que insistir en la consolidación de la capacidad de aprender a aprender, aún, en asignaturas como la mía usan recursos inadecuados, les cuesta sostener criterios, y no todos mantienen igual ritmo ni satisfacción ante el trabajo intelectual.

P4: Pienso que el cumplimiento de los objetivos del PAT nos a permitido mejorar la formación integral de nuestros graduados, pero para hablar de aumento en la calidad universitaria, necesitaríamos mantener este trabajo hasta que estos alumnos culminen su 5to año, allí entonces si se podría evaluar este aspecto de forma mucho más objetiva.

¿El PAT ha posibilitado a los alumnos lograr mejoras en el ámbito académico, personal y profesional?

P10: Mis alumnos han mejorado integralmente y esto te lo puedo decir porque además de la mejora de sus notas, han mejorado su capacidad de comunicación oral y escrita, cuando defienden un trabajo lo hacen con más dominio y criterios, en las discusiones que se han efectuado en la brigada se aprecia mayor sentido crítico y autocrítico...

P13: ...fueron mejorando los resultados cuantitativos y cualitativos de las calificaciones en sus exámenes, considero que en alguna medida incidimos en su capacidad de integrar conocimientos de diferentes materias del año, de ahí los resultados satisfactorios en los exámenes integradores.

P8: yo diría que mejoraron su capacidad para plantearse y solucionar problemas, mejoró la calidad de su toma de notas comparada con los momentos iniciales del curso escolar.

P2: También mejoraron los índices de asistencia a clases y la motivación y dedicación ante el estudio...

P1: Diría que mis alumnos mejoraron en la dimensión personal en la medida en que se atenuaron las diferencias interpersonales tradicionales entre los alumnos internos y externos.

P5: Considero que sí se han incrementado los resultados integrales porque nuestros alumnos hoy valoran los problemas que acontecen en el mundo desde una óptica mucho más revolucionaria, como también se cuestionan de una forma constructiva todo lo que acontece a su alrededor y eso ayuda a formar un profesional mucho más exigente consigo mismo y con su entorno...

P9: Podemos afirmar que han mejorado sus resultados integrales si lo miramos desde el punto de vista de crecimiento como grupo, de su mejora en las relaciones interpersonales, del aumento de su preocupación de los unos por los otros para que todos aprueben, para que todos mejoren sus resultados

ANEXO 4.2 Preparación y transcripción del grupo de discusión con profesores

académicos y sus niveles de asimilación de los contenidos, yo creo que esto también indica desarrollo integral...

P3: ...son también más integrales a partir de las mejoras alcanzadas en sus capacidades para argumentar, de forma razonada, sus propias ideas y hacer una defensa consecuente de ellas..., en consecuencia mejoró la toma de decisiones individuales y grupales.

P4: Desde mi punto de vista son más integrales porque han cooperado con disposición en cuanto tarea de la revolución se les involucró y se supieron sacrificar para llevar la docencia y la tarea encomendada al mismo tiempo, creo eso los ha hecho crecer como personas y formarse mejor como profesionales.

P7: ... y también la vinculación comprometida al control de precios y al cambio de bombillos, la participación responsable en el pesquizaje a los niños bajo peso y las transformaciones en sus valores y en su concepción del mundo son elementos que nos dicen que esta experiencia ha mejorado sus resultados integrales.

P11: Desde el punto de vista profesional el PAT les permitió realizar una practica profesional mucho más orientada, que los ayudó a familiarizarse mejor que en años anteriores con su profesión, por lo que en consecuencia tuvimos mejores criterios de los responsables de las instituciones y mejor aprovechamiento del tiempo por parte de los estudiantes.

P14: ... se pudo apreciar una mejora en la calidad de sus informes sobre las prácticas y un mayor compromiso y sentido de responsabilidad para con este..., se pudo apreciar una mejor elaboración de ideas vinculadas con su futura profesión.

P8: Creo que cada encuentro que mantuvimos con ellos, cada actividad desarrollada les permitió, con nuestra ayuda, saber mejor cuales eran sus intereses inmediatos y cuales eran sus metas en la vida para luchar por conseguirlas.

P13: Para mi la vinculación temprana de algunos alumnos del año a grupos de investigación, cumpliendo tareas sencillas, comenzó a incidir en el dominio del ejercicio diario de su profesión y la puesta en práctica de cualidades y destrezas propias de la profesión, lo cual también en alguna medida puede agradecerse al PAT.

ANEXO 4.2 Preparación y transcripción del grupo de discusión con profesores

c) Nivel de interrelación entre los principales actores del programa

¿Están satisfechos con la relación que establecieron con sus tutorados?

P1: Estoy muy satisfecho con la relación que logramos establecer, pues además de que primó el respeto mutuo, creo que ambas partes aprendimos, yo aprendí mucho de ellos en esta etapa, de su forma de ver la vida y creo les pude transmitir otra óptica de apropiación de los contenidos y del sentido y la utilización de estos..., nos influimos mutuamente.

P8: La relación establecida me satisfizo en la medida en que logramos, desde mi punto de vista, aumentar el nivel de confianza e identificación de nuestros alumnos para con nosotros, logramos derivar distancias y barreras y desarrollar una relación más armónica y beneficiadora.

P14: ... se establecieron relaciones de amistad que sobrepasaron los marcos del aula, e incluso hicimos relaciones que se extendieron en algunos casos a los padres y familiares de los tutorados.

P7: ... lo más importante para mi fue cuando descubrí que dejaron de verme como el profesor estirado y sabelotodo y se me acercaban ante cada duda o dificultad en el centro.

P12: ... la satisfacción en la relación tuvo su piedra angular no solo en que mis alumnos me aceptaron y logré que me escucharan, sino también en las posibilidades que me dieron de entrar en sus vidas y colaborarles en su conducción durante este curso, para mi eso le concede un grado de desarrollo a la relación con el cual estoy más que satisfecho....

P3: El quid de la relación que llevé con mis alumnos durante todo este curso, y de ahí su fortaleza, estuvo precisamente en identificar mutuamente nuestras principales cualidades y el desarrollo de un relación sobre la base del respeto a esto...

d) Uso responsable de los recursos

¿Se ha usado responsablemente los recursos asignados al programa?

P10: Esta constituyó sin dudas una experiencia novedosa, no estaba contemplada dentro del plan de afectaciones de recursos de la facultad y el centro, por lo que comentar sobre este tema se nos hace en extremo complicado.

P1: La verdad esta primera vez contamos con muy poco y casi todos los recursos los gestionamos nosotros mismos, pero creo que valió la pena el sacrificio...

ANEXO 4.2 Preparación y transcripción del grupo de discusión con profesores

P13: Creo que lo importante fue demostrar que la propuesta es válida, a partir de ahora estaremos en mejores condiciones de exigir y de que se nos asigne lo que se necesita para llevar con el mínimo de dignidad un empeño de este tipo.

P5: Pero yo creo que valorando adecuadamente si podemos decir que hicimos un uso razonable de los locales con que contamos para desarrollar las tutorías.

P7: ...además las posibilidades de impresión y el papel que nos fue asignado lo empleamos eficientemente y priorizando las cuestiones más relevantes...

e) Plan de seguimiento

¿Se han previsto las acciones a seguir para dar continuidad al programa durante el próximo curso?

P14: Hemos definido y comunicado los principales logros y deficiencia del plan que implementamos durante este curso a la dirección de la facultad y tenemos algunas ideas relativas a como continuar con el programa durante el próximo curso, pero la verdad estas no las tenemos establecidas en documentos oficiales del colectivo de año.

P13: Es cierto, creo que con relación al plan de seguimiento nos faltó concreción, esta es una debilidad que debe revisarse.

f) Los puntos fuertes y débiles del PAT implementado

¿Qué aspectos consideras fuertes y débiles dentro del programa implementado?

P2: Considero que la puesta en práctica por primera vez de una experiencia de innovación educativa, dirigida a la orientación, que ha logrado motivarnos, constituye el primer punto fuerte que no podemos dejar de mencionar...

P10: Efectivamente, yo destacaría como fortaleza el alto grado de participación e implicación no solo de nosotros los docentes, sino también en su mayoría de los alumnos... lo cual a mi modo de ver guarda mucha relación con la utilización de la estrategia de asesoramiento colaborativo que utilizamos en nuestras relaciones.

P4: Para mi otro punto fuerte del plan fue el clima de trabajo que se generó como resultado tanto entre nosotros los profes, como entre nosotros y nuestros alumnos tutorados.

P11: El plan implementado desde mi punto de vista se vio fortalecido a partir de la adecuación de sus contenidos a las necesidades educativas detectadas en los alumnos tutorados.

ANEXO 4.2 Preparación y transcripción del grupo de discusión con profesores

P12: Estoy de acuerdo con todos los planteamientos realizados hasta este punto, pero creo que no podemos perder de vista los objetivos que nos trazamos y sobre los cuales en la mayoría de los casos el PAT incidió obteniendo resultados... además de que logramos lo más importante la elaboración e implementación de un sistema de atención personalizado al estudiante ajustado a sus necesidades y a nuestras posibilidades que aún podemos perfeccionar.

P8: Relacionado con esto que se menciona de consecución de objetivos, soy del criterio que debemos señalar también como punto fuerte del plan las mejoras, aunque discretas de los estudiantes en los ámbitos académico, personal y profesional, lo que a contribuido sin temor a equivocarnos a mejorar su formación integral.

P13: ... aunque no nos puede cegar la pasión porque un punto negativo que también ha incidido con mucha fuerza ha sido el déficit de recursos materiales y físicos para asumir con mayor efectividad las actividades de tutoría.

P9: Es verdad nos han faltado recursos de todo tipo, por citar un solo ejemplo me quiero referir a la escasez de bibliografía y a las dificultades de acceso a Internet para obtener información actualizada, lo cual unido a nuestra falta de experiencia en un proceso de este tipo y especialmente para orientar sobre determinados aspectos, son cuestiones que valoro de débiles dentro de nuestro plan.

P7: Me gustaría mencionar como una debilidad del PAT algo que a mi juicio pasamos por alto y que fue concretar el plan de seguimiento de cómo continuaríamos llevando este proyecto para este curso que comienza.

P14: No sé si vale la pena mencionarlo como una debilidad o problema de nuestro plan, pero considero que si hubiéramos contado con más ayuda en determinados momentos de otros especialistas externos como psicólogos y psicopedagogos los resultados quizás hubieran sido todavía mejores.

ANEXOS DE LOS CAPÍTULOS DE RESULTADOS

ANEXO 5.1 MATERIAL DE APOYO AL ASESORAMIENTO
DISEÑO DE PROYECTOS DE ACCIÓN TUTORIAL

MATERIAL DE APOYO AL
ASESORAMIENTO

PROFESORA: M^sC ADILEN CARPIO CAMACHO.

CONTENIDO

Actividad # 1 “La orientación educativa y la tutoría”.

1. El contexto universitario actual.
2. La orientación educativa en la universidad.
3. La tutoría como concreción de la orientación educativa.

Actividad # 2 “El profesor-tutor en la universidad”

1. Papel de la función tutorial en el nuevo escenario educativo contemporáneo.
2. Roles y funciones del profesor-tutor teniendo en cuenta la dimensión académica, profesional, social y personal del alumnado.
3. Competencias fundamentales que debe poseer un profesor-tutor.

Actividad # 3 “Plan de Acción Tutorial: Planificación y Evaluación”

1. La relación interpersonal en la acción tutorial.
2. Planificación de la acción tutorial.
3. Gestión de la tutoría
4. Evaluación del Plan de Acción tutorial.
5. Procedimientos e instrumentos para llevar a cabo la acción tutorial.

Actividad # 4 “La tutoría grupal”

1. Porqué y para qué de la tutoría grupal.
2. Análisis de las características de un grupo de tutoría.
3. Desarrollo del proceso de tutoría grupal.
4. Especificación de las temáticas más comunes a tratar en este tipo de tutoría.

Actividad # 5 “La tutoría individualizada”

1. La tutoría individual: un proceso de relación personal.
2. La conducción de la tutoría individualizada: el desarrollo de la entrevista.
3. Temáticas en la tutoría individualizada.

Actividad # 1 “La orientación educativa y la tutoría”.

1. El contexto universitario actual.
2. La orientación educativa en la universidad.
3. La tutoría como concreción de la orientación educativa.

1. El contexto universitario actual.

Nueva concepción de la Universidad

La universidad como institución social fue fruto de una época muy diferente a la actual. En sus orígenes, las universidades se convirtieron rápidamente en las instituciones que atesoraban todo el conocimiento de la sociedad. El desarrollo de las ciencias entonces posibilitaba tal situación. De igual modo, hasta la primera mitad del pasado siglo XX, era posible afirmar con bastante certeza que cuando una persona culminaba sus estudios universitarios estaba preparada para ejercer profesionalmente durante toda su vida.

Hoy nada ocurre de ese modo. Ni los conocimientos se atesoran privilegiadamente en la universidad, ni es posible pensar en tener desempeños exitosos profesionalmente sin una constante actualización. *Universidad para todos, durante toda la vida*, es el paradigma educativo que nos guía, el objetivo supremo que debe alcanzar la universidad cubana para estar a la altura de los retos planteados por el desarrollo social y económico de nuestro país, que aspira a convertirse en poco tiempo en uno de los más cultos del mundo.

Es evidente que el papel de la Universidad en el nuevo entorno social cambia aceleradamente y son varios los escenarios internacionales en los que en los últimos tiempos se está haciendo un llamado a promover estos cambios. Por citar algunos ejemplos podríamos referirnos al informe final de la CRESALC (1996), en el que se apunta: “La pertinencia radica en el papel que cumple y el que ocupa la Educación Superior en función de las necesidades y demandas de la sociedad con acciones que carecerán de sentido social, si no son anticipatorias de escenarios futuros y no manifiestan su intención de modificar la realidad vigente”, otro ejemplo un tanto más reciente lo constituye la pasada Conferencia sobre Educación Superior, celebrada en París en junio del 2003 y auspiciada por la UNESCO, en la cual se expresaba que en ninguna etapa anterior de la historia de la humanidad, el bienestar de las naciones había dependido tan directamente de la calidad y mayor alcance de los sistemas de educación superior y sus instituciones. Esto fue ratificado por académicos y autoridades universitarias que asistieron a la Conferencia desarrollada en Brasilia a finales del propio 2003, en la cual se analizó los retos de la universidad del siglo XXI. De igual forma también durante el pasado año, en la XIII Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno, fue explícitamente resaltada la importancia de la educación como factor de inclusión social para la construcción de sociedades prósperas y democráticas; esto por mencionar solo algunos ejemplos.

Anexo 5.1 Material de apoyo al asesoramiento

Relacionado con esto, Fernando Vecino Alegret, Ministro de Educación Superior en Cuba a planteado: *“Desde finales del siglo pasado, vivimos en una sociedad denominada por muchos especialistas como la sociedad del conocimiento, en la que las instituciones de educación superior están urgidas a preservar, generar, transmitir y aplicar los nuevos conocimientos. Ello constituye un reto y una oportunidad para la educación superior, al elevar sustancialmente su papel ante las nuevas exigencias sociales”* (Vecino Alegret, 2004)

Pero las transformaciones que necesita la universidad para adaptarse a las demandas sociales son tan profundas que los docentes universitarios necesitamos cuestionarnos, si estamos realmente preparando a profesionales con una formación que les permita sobreponerse y vencer los paradigmas que han dominado al mundo durante siglos.

Cambios sociales

Los tiempos actuales en los que nos ha tocado vivir se caracterizan porque la sociedad cambia vertiginosamente y estos cambios afectan de forma general a todos los países del mundo; a unos más que a otros; a unos de forma más directa y a otros de forma más indirecta, pero sin lugar a dudas estos cambios repercuten en todo el planeta. En nuestro contexto actual los cambios que se suceden provocan transformaciones que en otras épocas exigieron casi siglos para conseguirse.

Según Alvaro Marchesi, *“Tal vez la característica más común en todos los países sea sus desigualdades. Por ello, no es sencillo realizar propuestas generalizables. Lo que para unos es posible alcanzarlo pronto, para otros es todavía una quimera”*. (Marchesi, A. 2001)

Sin lugar a dudas; nuestro panorama actual se caracteriza por ausencia de autonomía de los países para adoptar decisiones propias, incremento imparable de la información y de las comunicaciones, competitividad económica, mayor movilidad y exigencia en el mundo laboral, nuevas formas de organización familiar y de establecer las relaciones interpersonales.

Otro elemento que caracteriza los tiempos actuales que ya ha sido mencionado con antelación, pero que por su importancia nos parece oportuno tratar aparte es lo relacionado con la diferencia que marca entre países el acceso a Internet, este se ha convertido ya en una poderosa causa de desigualdad.

Aquellas personas con mayores recursos y que pueden acceder con facilidad a la Internet tienen mayores posibilidades de recibir información, de ampliar su cultura y de estar más preparados para adaptarse a la nueva sociedad del conocimiento. Por el contrario, aquellas personas con menores recursos y formación tendrán muchas más dificultades para acceder a las redes informáticas y se verán desplazadas y marginadas en la sociedad mundial.

Anexo 5.1 Material de apoyo al asesoramiento

Es evidente que todos estos cambios están produciendo una profunda presión sobre los sistemas educativos y están modificando las concepciones sobre la calidad de la enseñanza, la igualdad, el funcionamiento de las escuelas, sus relaciones con otras instituciones y actores y el papel de los profesores en esta sociedad.

Pero analicemos más detalladamente como estos cambios afectan de forma particular los cuatro elementos fundamentales, a nuestro juicio, del sistema educativo, que no son más que los estudiantes, los profesores, los contenidos o saberes que se enseñan y los centros educativos.

Con relación a los estudiantes, estos cambios están incidiendo en un abandono escolar prematuro, dificultades económicas para enfrentar los estudios lo que provoca que no todos accedan a la educación de igual forma y que además no todos permanezcan en ella el tiempo mínimo requerido, bajos índices de motivación escolar, entre otros elementos.

En cuanto a los profesores, sobre los que se concentran las mayores exigencias en la educación, puede decirse que estos cambios sociales han provocado cambios en sus funciones pero no en los esquemas de organización de su trabajo. O sea que es evidente que estos cambios requieren que el profesor enseñe en la actualidad utilizando el diálogo y participación del alumno, que utilice la orientación y tutoría, que amplíe la relación con los padres, que colabore en la gestión de la escuela, que trabaje en equipo con los compañeros y que programe actividades en el aula capaces de suscitar el interés y el esfuerzo de los alumnos. Los profesores deben enfrentarse a una enseñanza cambiante, que trasciende los límites de su aula y en la que un número significativo de alumnos no manifiestan interés alguno por aprender.

Relacionado con los conocimientos o saberes que se enseñan algunos autores como Carlos Marcelo, están haciendo un llamado para que los ciudadanos y profesionales sean capaces de autoanalizar constantemente sus competencias, apuntando a desarrollar una mentalidad de constante formación y aprendizaje

En la actualidad el saber es cada vez más inabarcable. Relacionado con esto Carles Monereo y Juan Ignacio Pozo consideran que *“Las facilidades de comunicación y distribución del saber en nuestra sociedad global, unidas a la multiplicación de los centros de producción del conocimiento, hacen muy difícil la selección de los conocimientos relevantes incluso en un ámbito de investigación específico. Cada vez es más complicado saber qué es lo que hay saber en una materia, conocer lo que hay que conocer, por lo que la selección de contenidos que constituyen el currículo de las diferentes materias, e incluso la misma selección de esas materias, está sujeta a crecientes incertidumbres. Aunque cada uno de nosotros, en cada una de nuestras materias, presentemos los contenidos como saberes imprescindibles en la formación de nuestros alumnos, cada vez nos resulta más difícil encontrar criterios que justifiquen esas decisiones”*. (C. Monereo y J. I. Pozo, 2003)

Anexo 5.1 Material de apoyo al asesoramiento

Según criterios de estos propios autores existe una tendencia a la especialización y fragmentación de los saberes, que cada vez se vuelven más locales, más específicos, y por tanto más difíciles de conectar e integrar con otros saberes. Sin lugar a dudas y muy relacionado con esto, nuestros tiempos imponen aceptar el carácter relativo del conocimiento, ser capaces de vivir en la incertidumbre sobre todo para aquellos que son los encargados de gestionar el conocimiento.

Los últimos años se han caracterizado además por grandes cambios en los planes de estudio de las universidades a escala mundial, que no se han visto acompañados en todos los casos de cambios en los planes de actuación que impliquen mejoras significativas, sobre todo respecto al papel de los profesores.

Finalmente en relación con los centros educativos, muchas veces se les exige más y mejor educación, pero la sociedad y los gobiernos de forma general no son conscientes de las enormes dificultades que entraña la consecución de estos objetivos, ni apoyan el desarrollo de las nuevas condiciones que es necesario crear para lograrlos.

Cambios educativos que afectan el entorno universitario

El Ministerio de Educación Superior del país, esté hablando hoy de elementos que han de caracterizar la “Nueva Universidad que queremos” y apunta entre los más significativos los siguientes:

- El ***carácter científico, tecnológico y humanista*** de todas nuestras instituciones de educación superior. El enfoque profesionalizante de este sistema educativo, signado por el mercado del trabajo, que obliga a muchos países a calificar aceleradamente a los estudiantes en lapsos de tiempo cada vez más breves, y acto seguido lanzarlos a una competencia brutal por su subsistencia, no caracteriza nuestra realidad.
En su lugar, la universidad cubana centra su atención principal en la formación de los valores que deben caracterizar a ese profesional para que pueda servir del mejor modo posible a su país, atendiendo, desde el contenido de cada carrera, cómo se van formando esos rasgos de su personalidad. De hecho, tanto en su concepción teórica, como en su real materialización en el proceso de formación, ***la labor educativa y político ideológica*** constituye la idea rectora principal de la educación superior cubana, la estrategia maestra principal.
- La ***formación investigativa de sus estudiantes***, integrando al proceso de formación acciones concretas que lo preparen para desempeñarse con un alto nivel de independencia, creatividad y dominio de los métodos de la investigación científica, lo que igualmente está presente de modo esencial en cada currículo.
- ***El vínculo del estudio con el trabajo***, el cual representa la integración que se logra actualmente entre la universidad y la sociedad, que se expresa en la posibilidad de que los estudiantes universitarios cubanos, en todas sus carreras, dediquen una parte importante de su tiempo de estudios a desarrollar habilidades y competencias profesionales en diferentes entidades laborales, productivas y de servicios, a todo lo largo y ancho del país.

Anexo 5.1 Material de apoyo al asesoramiento

- *La Universalización de la Educación Superior*, rasgo distintivo fundamental de la universidad cubana actual, caracteriza el sistemático proceso de transformaciones dirigidas a la ampliación de mayores posibilidades y oportunidades de acceso a la universidad, con lo cual se contribuye a la formación de una cultura general integral de la población y a un incremento paulatino de mayores niveles de equidad y de justicia social en nuestra sociedad.

En Cuba en estos momentos se trabaja en la elaboración de los planes de estudio “D”. Estas modificaciones surgen bajo la concepción del perfeccionamiento como proceso continuo y que en determinados momentos adquiere mayor significación.

Aunque todavía estos planes de estudios no están instituidos, si ha sido descrito por el Ministerio de Educación Superior los principales lineamientos hacia los cuales deberá apuntar y que un poco se corresponden con las transformaciones que están teniendo lugar en el mundo de forma general y en la educación de forma particular; así por ejemplo se describe como idea central para el perfeccionamiento de los planes de estudio la de transformar la personalidad del estudiantes, logrando niveles cualitativamente superiores en su cultura general integral. A tenor de esto se definen entonces que las principales transformaciones deben apuntar hacia:

- Los conceptos de perfil amplio y formación básica.
- Una mejor precisión de los objetivos y los contenidos esenciales, de forma centralizada y, unido a ello, la descentralización de los que, por sus características, pueden quedar a decisión de cada CES.
- El tiempo de duración de los estudios de cada carrera.
- Los niveles de presencialidad, con una tendencia a la disminución de la carga lectiva semanal.
- El fortalecimiento del vínculo laboral en cada carrera, en su relación con las clases y la actividad investigativa.
- Las transformaciones relacionadas con la virtualización del proceso de formación.
- Sistemas de evaluación más vinculados a la profesión, cualitativos e integradores.
- La formación humanística.
- La determinación del valor en créditos de cada uno de los elementos constitutivos del plan de estudio.

Nuevos retos de la Universidad.

En correspondencia con todos estos cambios, cada día son impuestos nuevos retos a la universidad relacionados fundamentalmente con lograr cada vez más una formación centrada en el estudiante, teniendo en cuenta sobre todo, qué habilidades o competencias deberán poseer nuestros universitarios para dar respuesta acertada a todos estos cambios; otro reto importante en la actualidad lo constituye la visión de una relación nueva con el estudiante, en donde el enseñar y el aprender son una aventura

Anexo 5.1 Material de apoyo al asesoramiento

compartida, porque profesores y estudiantes deben compartir un conocimiento que, no pudiendo ser totalmente abarcable, sí debía ser totalmente significativo para ambos. Un último elemento que podría ser considerado por el momento es el relacionado con que el trabajo en la universidad apunta cada vez más a la formación de personas capaces de adaptarse a nuevos procesos y tecnologías y con una actitud hacia la educación a lo largo de la vida.

2. **La orientación educativa en la universidad.**

Desde el punto de vista teórico y conceptual el desarrollo que ha alcanzado la orientación universitaria ha sido mucho más importante. Diferentes autores coinciden en plantear que la orientación en el contexto de la universidad ha de ser un proceso de carácter educativo que se ha de desarrollar a lo largo del ciclo vital de cada persona. La orientación es considerada como un proceso de ayuda dirigido a todas las personas en período de formación, y esta ayuda debe tener como objetivo tanto prevenir posibles dificultades como posibilitar el máximo desarrollo personal y académico del estudiante.

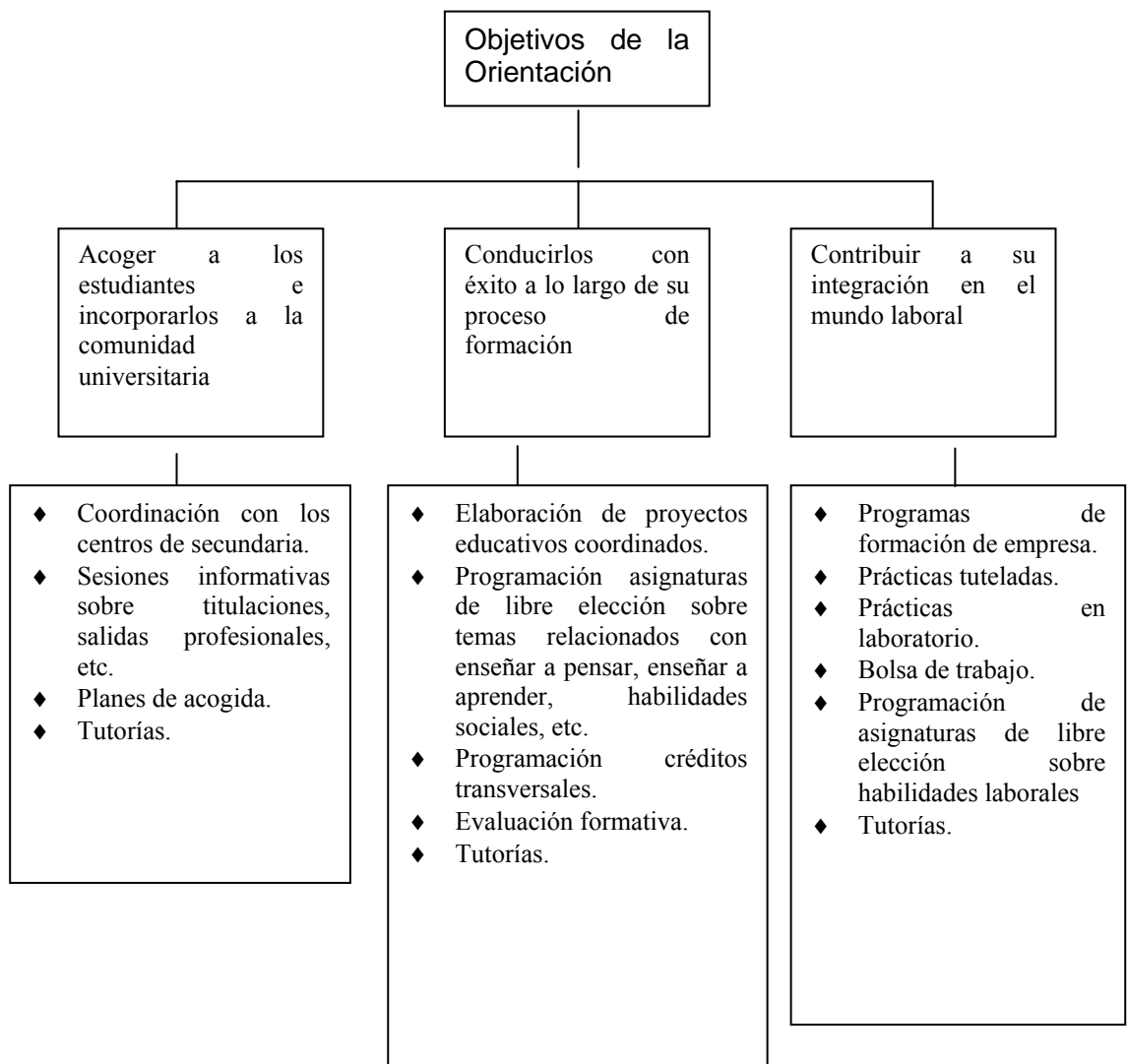
Desde esta perspectiva, la orientación universitaria es un componente esencial del proceso educativo universitario y no por ser concebida como una cosa periférica, adicional o suplementaria de la formación. En este sentido, la orientación, igual que la enseñanza de diferentes disciplinas ha de ser considerada como parte de la función docente y todo profesor, en algún sentido, ha de considerarse orientador, ya que la función educativa que engloba una dimensión docente y una dimensión orientadora. La dimensión docente lleva implícita la ayuda en el proceso de aprendizaje del estudiante, o la transmisión de conocimientos y es la dimensión más claramente reconocida y percibida por todo el profesorado. La dimensión orientadora es la que ha de contribuir al desarrollo del área social, emocional y afectiva del estudiante. Pero esta dimensión no consta de manera explícita en la planificación educativa, a la práctica se considera de manera implícita y conjunta dentro de la dimensión docente, cuestión esta que hace que para algunos autores ambas dimensiones sean inseparables y que no se puedan dar la una sin la otra.

La finalidad de la orientación es ayudar para favorecer el máximo desarrollo del estudiante, pero en el ámbito universitario es necesario incrementar y priorizar la atención, la ayuda al desarrollo académico e intelectual del estudiante, y a la mejora de los ambientes de aprendizaje y del mismo proceso educativo en general, de esta manera es posible el diálogo entre orientación y docencia.

En este sentido se pronuncia Caple (1996) cuando comenta que el aprendizaje de el estudiante universitario ha de ser el centro de atención y el lugar de encuentro entre la orientación y la acción docente de los profesores. La orientación ha de ser un referente para la mejora de los aprendizajes dejando de ser considerada como una tarea al margen de la tarea educativa. Esto supone, entre otras consecuencias, un cambio en el concepto tradicional de orientación, que ha de dejar de estar ligada a un enfoque remediador y puntual para pasar a conceptualizarse como un proceso de ayuda llevado a

Anexo 5.1 Material de apoyo al asesoramiento

cabo por toda institución universitaria,. En este sentido se espera que los profesores y toda la comunidad universitaria integren la instrucción y el proceso de orientación.



3. La tutoría como concreción de la acción orientadora en la universidad.

La tutoría es la concreción de la acción orientadora en el marco educativo. Es la actividad, individual o grupal, que los profesores-tutores y los estudiantes desarrollan juntos con la finalidad de ayudar a los estudiantes en diferentes aspectos académicos, personales y profesionales.

Es una actividad de carácter formativo en la que se orienta a los estudiantes a definir su proyecto de futuro y a tomar decisiones encaminadas a su éxito académico y personal.

Definición:

Actividad de acompañamiento entendida como una relación educativa específica, que se ocupa del desarrollo académico y personal de los estudiantes para posibilitar la búsqueda y construcción de su devenir profesional.

Anexo 5.1 Material de apoyo al asesoramiento

La tutoría es una actividad de acompañamiento, de seguimiento, de ayuda y apoyo del estudiante en su proceso de personalización de los aprendizajes y del desarrollo de las competencias tanto a nivel personal como profesional.

En el contexto universitario actualmente existe un renovado interés por las tutorías personalizadas, existiendo un importante consenso en la idea que las tutorías son un elemento de calidad educativa. Asimismo se están creando diferentes servicios de apoyo a los estudiantes a lo largo de su trayectoria en la universidad, que intentan responder a las necesidades que los estudiantes presentan o pueden presentar en diferentes áreas.

La tutoría comporta una relación individualizada y es un medio para la individualización de formación universitaria.

La tutoría en el contexto universitario pretende proporcionar a los estudiantes:

- Tiempo y apoyo
- Ayuda para clarificar y definir los problemas que los estudiantes encuentran en su adaptación a la vida académica.
- Información sobre los recursos y normativas universitarias.
- Guía para utilizar de forma óptima los propios recursos personales, para elegir alternativas realistas, tomar decisiones y actuar con la finalidad de optimizar el proceso de aprendizaje.

La tutoría se puede llevar a cabo a través del trabajo coordinado a tres niveles:

- El tutor: quien coordina y dinamiza el proceso de ayuda.
- El equipo de profesores: que posibilita la integración del asesoramiento y la orientación en el currículum.
- Los especialistas: que apoyan a los tutores en la programación y desarrollo de la acción tutorial.

Actividad # 2 “El profesor-tutor en la universidad”

Papel de la función tutorial en el nuevo escenario educativo contemporáneo.

1. Roles y funciones del profesor-tutor teniendo en cuenta la dimensión académica, profesional, social y personal del alumnado.
2. Competencias fundamentales que debe poseer un profesor-tutor.

1.1 Escenario educativo contemporáneo

Un análisis realizado sobre la perspectivas de la educación universitaria en el mundo y en Cuba durante los próximos años (UNESCO,1996: Rodríguez Espinar,1997,: Lázaro,1997,20002: Álvarez González y Rodríguez Espinar,2000: Rodríguez Espinar 2003, Vecino Alegret,2004) ha puesto de manifiesto alguna de las características que ya definen hoy o definirán el nuevo escenario de la educación universitaria.

Características	Consecuencias en la educación universitaria.
La educación a lo largo de la vida como un imperativo social que va a permitir al individuo la construcción continuada de sus conocimientos y competencias.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Con la universalización de la ES y con los cambios en el sistema de enseñanza de los niveles de educación presedentes a la universidad, habrá presencia en las aulas de un porcentaje de alumnos cada vez más maduros. Esto supone la necesidad de atender a las diferentes necesidades que presenta este nuevo alumnado y el tener como referente las teorías del aprendizaje de adulto. ▪ Con la disminución de la presencialidad en los nuevos planes de estudio, el trabajo del alumnado no se reduce a las tareas del aula sino que se extiende a cualquier actividad de caracter formativo. ▪ La educación debe acompañar al sujeto en las diferentes transiciones académicas por las que ha de pasar, a lo largo de todo su proceso formativo. ▪ Fomentar en el alumnado la actitud para estar en constante formación.
La necesidad de la actualización de conocimientos profesionales en un mundo en constante transformación.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nuevos planteamientos curriculares: flexibilidad y adaptabilidad. ▪ Necesidad de desarrollar las competencias profesionales de forma permanente. ▪ Necesidad de innovar y adaptarse al cambio.
La versatilidad laboral y la necesidad de una mayor formación va a promover la rotación de los períodos de trabajo y de formación.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formación dirigida a un alumnado con experiencia profesional (Estudio como empleo) ▪ Perfeccionamiento empresarial. ▪ Diversificar la trayectoria académica intrumentándose salidas terminales diferentes o perfiles. ▪ La consolidación de la formación investigativo laboral de los estudiantes a partir de una mayor integración de las clases, el trabajo científico y las prácticas laborales, que propicie en cada carrera el dominio de los modos de actuación profesional. ▪ El surgimiento de nuevas carreras a partir de las solicitudes de los OACE
Implantación de nuevas formas o vías de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adquisición de nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones. ▪ Establecimiento de una nueva relación entre enseñanza aprendizaje fuera del espacio real. ▪ Incremento del estudio independiente. ▪ Nueva relación profesor alumno.

Anexo 5.1 Material de apoyo al asesoramiento

En consecuencia con estos aspectos tomará máxima validez el principio de aprender a aprender y la necesidad de un profundo conocimiento de la trayectoria personal y profesional del alumnado. La universidad tendrá que apostar por una formación básica y por el desarrollo de habilidades de liderazgo, comunicación y creatividad y además de la necesidad de adaptación a los cambios.

1.2 Función docente y tutorial del profesor universitario.

La tutoría universitaria impone al profesor tutor nuevos retos dentro de los que pueden mencionarse: afrontar la diversidad del estudiantado universitario, acompañarles en sus procesos de aprendizaje y facilitarles un desarrollo integral que le prepare para la vida. Todo esto es posible solo si el profesorado asume la función tutorial como una parte de la función docente e investigadora.

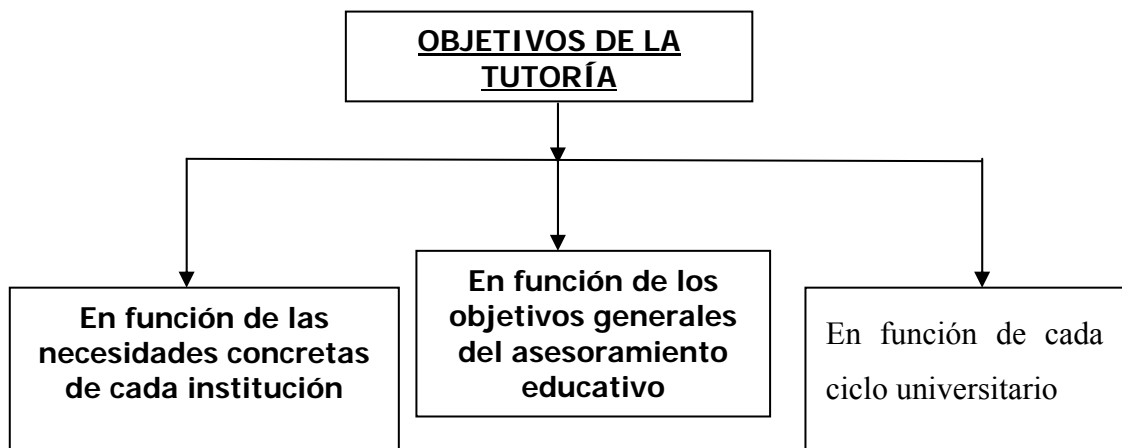
El profesor tiene una función docente e investigadora pero ha de afrontar una función tutorial. Todo educador, por el sólo hecho de serlo, asume una función orientadora aun sin ser plenamente consciente de ello. La cuestión fundamental está en hacer más explícita y con mayor protagonismo la función que cada profesor desarrolla de forma espontánea como guía y facilitador del proceso de aprendizaje de su alumnado, tanto a nivel individual como grupal.

2. Roles y funciones del tutor

CUESTIONARIO DE ROLES DEL TUTOR

El tutor universitario es aquel profesor que ha de tener una motivación y preparación para la docencia así como un interés por el desarrollo del alumnado como persona, como estudiante y como futuro profesional. Su tarea va a consistir, fundamentalmente, en la formación. Uno de los componentes fundamentales de esta formación es la acción tutorial la cual para su desarrollo está supeditada a ciertos roles y funciones que los profesores tutores deben cumplir.

a. Objetivos:



Anexo 5.1 Material de apoyo al asesoramiento

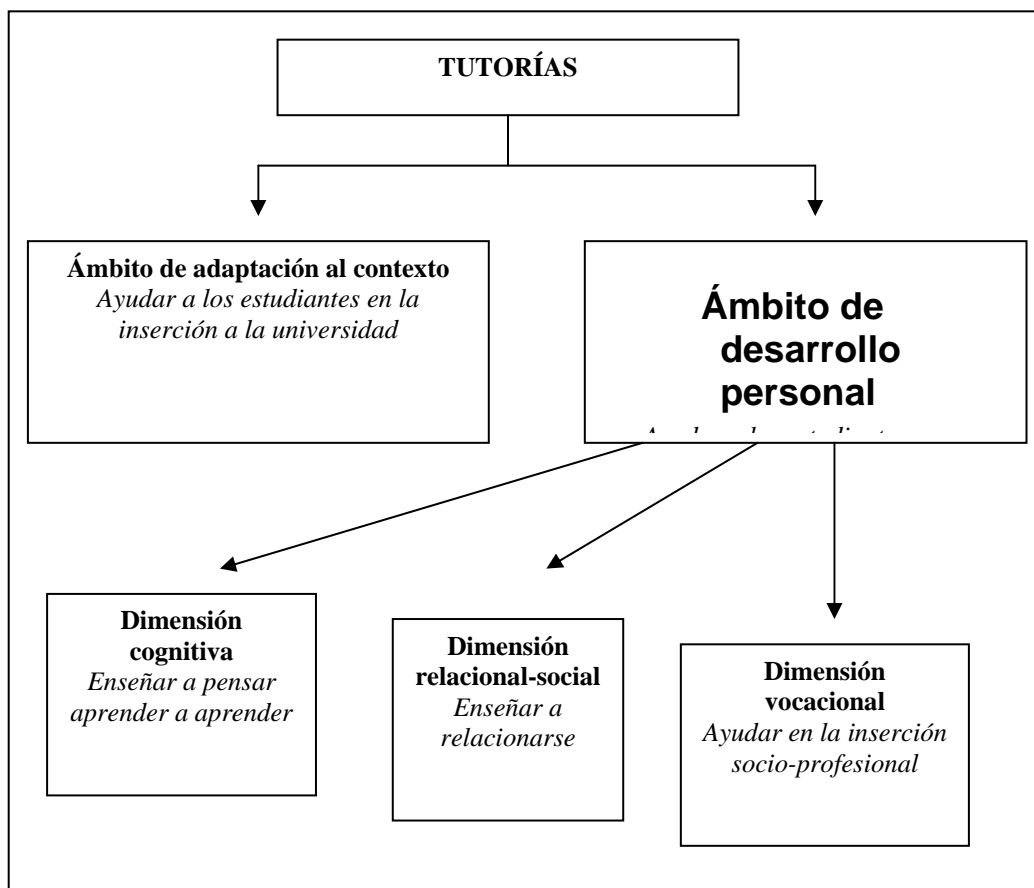
b. Funciones del tutor:

La acción del tutor no es una actuación puntual sino que se trata de un proceso continuo que se tiene que desarrollar a lo largo del proceso formativo del estudiante. En este proceso se espera que el tutor lleve a cabo una serie de funciones así como que llegue a ser un referente para el estudiante durante su estancia en la universidad.

Funciones del tutor en relación con los estudiantes tienen que ver con:

- Aportar información.
- Preparación y desarrollo de las habilidades educativas que faciliten que el estudiante llegue a ser independiente y autónomo.
- Ayudar a los estudiantes en la elaboración de su plan de estudios.
- Apoyo específico en aquellos casos de crisis o dificultades particulares.
- Ayudar al estudiante a evaluar su propio aprovechamiento de los estudios.
- Supervisar el progreso de los estudiantes.
- Hacer de puente entre los estudiantes y los profesores y las normativas académicas.
- Ayudar en la preparación de los periodos de evaluación.
- Presentarse como un profesor en el cual los estudiantes pueden confiar.

A menudo el desarrollo de estas funciones implica la relación del tutor con otros profesores con el objetivo de: Traspaso de información y colaboración en todos aquellos aspectos necesarios para llevar a cabo un seguimiento eficaz del progreso de los estudiantes.



Anexo 5.1 Material de apoyo al asesoramiento

c. Ámbitos:

Funciones y ámbitos según el momento formativo:

Primer ciclo universitario:

- Ayudar al estudiante en la transición a la universidad y en su incorporación a la comunidad universitaria
- Aportar información a los estudiantes en relación con el perfil de formación, becas, residencias, periodos de matrículas...
- Facilitar al estudiante la metodología de estudio universitaria.
- Ayudar al estudiante en el inicio y confección de su itinerario formativo en función de la oferta curricular
- Ayudar al estudiante en la toma de decisiones respecto a la elección de asignaturas, especialidades...
- Ofrecer ayuda y apoyo en los casos en los que los estudiantes no progresen suficientemente.
- Ayudar en el desarrollo de habilidades educativas para capacitar a los estudiantes a ser independientes y autónomos.
- Ayuda en la preparación de las evaluaciones

Segundo ciclo universitario:

- Facilitar la transición universidad-mundo del trabajo.
- Estimular la búsqueda de información sobre posibles alternativas profesionales.
- Estimular la continuación de estudios de tercer ciclo.
- Orientar la investigación en algún campo concreto.
- Facilitar la conversión en términos de competencias profesionales de los aprendizajes académicos.

Tercer ciclo universitario:

- Supervisar investigaciones.
- Dar apoyo a la inserción profesional.
- Formación continuada.

Otras posiciones descritas en la literatura describen otros roles y funciones del tutor que aunque no entran en contraposición con lo que se ha explicado hasta aquí pueden ser perfectamente analizados.

Anexo 5.1 Material de apoyo al asesoramiento

Roles	Características	Funciones
Tutor de materias	Facilita a los alumnos información académica y hace un seguimiento y supervisión de sus procesos de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Informativa: facilita a los alumnos información de carácter: <ul style="list-style-type: none"> - General: qué es la universidad, que otras carreras se estudian, cómo está organizada, donde está situada, etc. - Específica: sobre cuestiones académicas, sobre diferentes servicios de la universidad, sobre una carrera en concreto, sobre las prácticas, sobre los estudios de postgrado, sobre actividades extracurriculares, etc ▪ Seguimiento académico e intervención formativa: <ul style="list-style-type: none"> - Seguir de cerca el rendimiento del estudiante. - Colaborar en la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje. - Estimular el rendimiento y participación de todos los alumnos en actividades relacionadas con su formación. - Orientar en la metodología de estudio y en las técnicas de trabajo intelectual. - Estimular la motivación para el estudio.
Tutor de itinerario académico	Tutor con tareas de información y orientación sobre aspectos de tipo profesional y del mundo laboral.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orienta al alumno sobre las diferentes posibles salidas profesionales de la carrera. ▪ Estimula la formación continuada y ocupacional. ▪ Estimula la investigación de los alumnos en la áreas profesionales que más se corresponden con sus intereses y preferencias profesionales.
Tutor de asesoramiento personal	Tutor que presta atención individualizada a algunos alumnos que solicitan ayuda y mediación en aspectos relacionados con su desarrollo personal, educativo y profesional.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Potenciar el conocimiento de sí mismo. ▪ Mejorar la autoestima. ▪ Desarrollar habilidades sociales y de vida. ▪ Afrontar la resolución de conflictos. ▪ Afrontar la toma de decisiones. ▪ Ayudar a planificar el trabajo personal. ▪ Orientar al alumno sobre donde puede recibir ayuda sobre alguna cuestión específica que él como tutor no puede resolver.

El profesor tutor, además, deberá ser un informador de todo aquello que pueda ser de interés para la formación del alumnado y, a su vez, un observador de la dinámica tutorial con una actitud crítica y constructiva que permita la mejora de la misma.

Para poder llevar a la práctica estos roles y funciones el profesor tutor ha de mostrar una actitud docente, colaborativa, participativa, comprensiva, comprometida, crítica y de ayuda personal.

3. Competencias y características del profesor tutor

CUESTIONARIO SOBRE SABERES Y COMPETENCIAS DEL TUTOR.

El profesor tutor requiere de una competencias a nivel cognitivo : saber (conocimientos) y competencias a nivel práctico (saber hacer), así como ha de disponer de unas competencias a nivel social y de relación: saber ser (actitudes y comportamientos de tipo personal)

Anexo 5.1 Material de apoyo al asesoramiento

Roles	Competencias	
	Cognitivas	Social-relacional
Profesor tutor de asignatura	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Información sobre la realidad de la carrera. ▪ Conocimiento de los itinerarios curriculares. ▪ Conocimiento y estimulación de los procesos de aprendizaje. ▪ Conocimiento y facilitación de la integración del alumnado al ámbito universitario. ▪ Estimulador de la participación en actividades extracurriculares. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Actitud para la relación interpersonal y la comunicación. ▪ Capacidad de trabajo en equipo. ▪ Trabajar de forma interdisciplinar y participativa. ▪ Aceptación y comprensión de la situación del alumnado. ▪ Actitud positiva ante la planificación. ▪ Predisposición a la innovación y el cambio. ▪ Respeto a la diversidad integración en la vida de la institución y el contexto donde trabaja. ▪ Actitud para abordar los problemas de forma positiva.
Tutor de itinerario académico	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocimiento de los diferentes ámbitos profesionales para los que se preparan los alumnos. ▪ Conocimiento de las diferentes ofertas de formación continuada y ocupacional. ▪ Conocer las principales líneas del investigación del centro en las cuales los alumnos se pueden insertar para acercarse a su ámbito profesional. 	
Tutor de asesoramiento personal	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidad para afrontar el conflicto personal y de los demás de forma reflexiva y cooperativa. 	

Para afrontar estas competencias sería conveniente que el profesor tutor posea las características siguientes:

- ⇒ Una clara preocupación por la innovación docente.
- ⇒ Firme compromiso para asumir la función tutorial.
- ⇒ Disposición de unas ciertas habilidades sociales y de comunicación.
- ⇒ Dedicación al alumnado y a su preparación como tutor.
- ⇒ Asunción sincera y comprensiva de los problemas del alumnado.
- ⇒ Actitud crítica y constructiva en su relación con el alumnado y con la institución.
- ⇒ Predisposición a trabajar en equipo con el resto de los tutores.
- ⇒ Cualidades de liderazgo democrático.
- ⇒ Respeto por los demás. Etc.

Todos estos elementos siendo importantes, no lo son todo. Se necesita además tener una preocupación por la formación integral del alumnado y un interés por hacer las cosas lo mejor posible. Esto solo se consigue mostrando una buena actitud y predisposición ante la tarea formativa como tutor.

También es conveniente que el tutor universitario sienta la necesidad de conocer y ponerse en contacto con revistas especializadas, seminarios permanentes, foros de discusión, congresos, etc, y a su vez, la propia institución ha de facilitarles las condiciones y la formación y aportarles aquellos recursos necesarios para llevar a cabo el Plan de Acción tutorial.

Actividad # 3 ‘Plan de Acción Tutorial: Planificación y Evaluación’

1. La relación interpersonal en la acción tutorial.
2. Planificación de la acción tutorial.
3. Gestión de la tutoría
4. Evaluación del Plan de Acción tutorial.
5. Procedimientos e instrumentos para llevar a cabo la acción tutorial.

1. La relación interpersonal en la acción tutorial.

En la tutoría se pueden distinguir dos dimensiones diferentes aunque directamente relacionadas:

- la primera tiene un carácter cognitivo ya que implica informar, enseñar o guiar al estudiante en algún aspecto determinado.
- la segunda tiene una naturaleza más bien emocional ya que se refiere a la relación interpersonal que se establece entre tutor y alumno.

Es imposible comunicar, transmitir informaciones, enseñar o guiar en algún aspecto sin definir el tipo de relación que se establece entre las personas que se comunican. Siempre se define la relación incluso cuando nuestro propósito es inhibirnos de esta definición.

Teniendo en cuenta ésta premisa, el tutor ha de procurar definir un tipo de relación interpersonal que contribuya a dar seguridad y a formar una autoimagen positiva y realista de los estudiantes de manera que se favorezca el logro de los objetivos de la tutoría.

Este tipo de relación se caracteriza por ser:

- Empática.
- De aceptación y respeto a la singularidad de cada persona
- Auténtica
- Implica al estudiante en sus decisiones

Para poder establecer una relación de este tipo es importante que el tutor:

- Mantenga unas expectativas adecuadas en relación con el estudiante y la relación.
- Haga ver al estudiante que se le escucha y se le comprende.
- Respete los aspectos más personales o de relación que el estudiante no desea compartir.
- Demuestre competencia para ayudar al estudiante.
- Valore positivamente las capacidades del estudiante para, a partir de ellas, hacerlo avanzar.

Anexo 5.1 Material de apoyo al asesoramiento

Así mismo es importante evitar:

- La tendencia a juzgar o evaluar lo que dice o hace el estudiante
- La tendencia a hacer de la relación un interrogatorio.
- Controlar o dirigir en vez de permitir y estimular la expresión del otro.
- Moralizar, dar lecciones, mostrarse paternalista...
- Etiquetar al estudiante

2. Planificación de la acción tutorial

La planificación de la acción tutorial corre a cargo de los responsables académicos o de los profesores que estos designen, también pueden intervenir los estudiantes a través de sus representantes u organizaciones. La planificación del PAT consiste en la programación de actividades secuenciadas temporalmente sobre la base del análisis de necesidades del alumno y de la titulación, y que suelen agruparse en torno a necesidades de información, formación y orientación. Se trata pues de una serie de acciones sistemáticas, orientadas a unas metas como respuesta a las necesidades educativas del alumnado e insertadas en la realidad de una carrera concreta.

El PAT se compone de una parte programada de reuniones y actividades entre el profesor-tutor y estudiantes, con unos contenidos y objetivos previamente definidos. Este plan debe ser suficientemente flexible para poder incorporar en él aquellas acciones derivadas de hechos o acontecimientos difícilmente predecibles como pueden ser: cambios en los planes de estudio, cambios legislativos que afectan los estudios, actos académicos extraelectivos, extraacadémicos o extracurriculares de significativo interés para los estudiantes y también aquellos acontecimientos que puedan surgir como consecuencia de la propia dinámica de la tutoría.

El PAT se debe evaluar periódicamente en el ámbito institucional, en el de los estudiantes y en el del profesor-tutor, con la finalidad de detectar o comprobar sus potencialidades y debilidades y así introducir mejoras o plantear innovaciones.

Un ultimo elemento es que no solo el estudiante se beneficia del servicio de la tutoría, también la propia facultad o carrera obtiene mucho provecho de la información que recoge el profesor-tutor, información que evidencia los puntos débiles de la carrera.

Componentes del PAT

- Análisis de necesidades.
- Metas y objetivos.
- Contenidos.
- Los recursos.
- Evaluación.

Anexo 5.1 Material de apoyo al asesoramiento

Análisis de necesidades.

Todo PAT tiene que partir de un análisis de necesidades sobre el que se fundamentarán las metas y los objetivos, en el cual se tengan en cuenta sobre todo las necesidades de los estudiantes y también las necesidades de la carrera y de la institución.

El análisis de necesidades es un punto de partida para planificar una serie de acciones tendentes a mejorar las debilidades y potenciar fortalezas; por tanto es preciso conocer que es necesario determinar en cada caso.

De **los estudiantes** deben determinarse las fortalezas y debilidades sobre sus competencias y habilidades personales, académicas y profesionales.

De **la carrera** debe determinarse las fortalezas y debilidades respecto su dimensión organizativa (horario, espacio, recursos, gestión....) y dimensión académica (tasa de éxito, bolsa de suspensos, asignaturas con problemas, etc.)

De **la institución** conviene determinar el nivel de satisfacción que provocan los recursos académicos y de vida universitaria.

Metas y objetivos.

Las metas de un PAT estarán íntimamente relacionadas con el resultado del análisis de necesidades, y sobre todo con las tres grandes necesidades del alumnado (información, formación y orientación)

Anexo 5.1 Material de apoyo al asesoramiento

Los objetivos de la tutoría por su parte dependen del momento en que esta sea aplicada y pueden, sin ser una camisa de fuerza, enmarcarse dentro de los siguientes:

Momentos	Objetivos
Al inicio de los estudios	<ul style="list-style-type: none">▪ Participar en la acogida al alumnado.▪ Informar a los estudiantes sobre la propia universidad, sobre la facultad y sobre la carrera.▪ Adaptar al alumno al nuevo entorno de estudios. Ocuparse de la transición a la universidad.▪ Fomentar la participación en la vida universitaria y en sus órganos de gestión.▪ Orientar en aspectos curriculares, si es necesario.▪ Intervenir en la formación.▪
Durante los estudios	<ul style="list-style-type: none">▪ Intervenir en la formación. Seguimiento del rendimiento académico.▪ Integrar activamente al estudiante en la vida académica.▪ Facilitar información y orientación sobre las prácticas.▪ Informar de las orientaciones posibles y de las perspectivas profesionales.▪ Complementar la formación con otros cursos complementarios.▪
Al finalizar los estudios	<ul style="list-style-type: none">▪ Intervenir en la formación.▪ Informar sobre la formación continuada.▪ Dar a conocer formas de acceso a estudios de postgrados, master y doctorados.▪ Orientar en aspectos profesionales. Y ocuparse de asesorar acerca de la transición al mundo laboral.▪

Contenidos.

Teniendo en cuenta que cada PAT parte de un análisis de necesidades y se proyecta sobre la base de metas y objetivos concretos los contenidos del mismo deben ser adecuados a estos. A pesar de esto, como la mayoría de los PAT suelen tener como finalidades la mejora del rendimiento académico de los alumnos, así como el de su desarrollo personal es posible tomar de la literatura algunos tópicos de trabajo que pueden ser sugeridos. El cuadro que aparece seguidamente lo muestra de forma sintética.

Anexo 5.1 Material de apoyo al asesoramiento

Al inicio de los estudios	Durante los estudios	Al final de los estudios
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Perfil del estudiante. ▪ Adaptación al nuevo contexto. ▪ Las experiencias al inicio de los estudios. <ul style="list-style-type: none"> - La trayectoria educativa previa. - Comparación con la experiencia educativa actual. - Conocimientos profesionales previos y su relación con los estudios que inicia. - Manera como afrontar los estudios. - Las fortalezas académicas y los puntos débiles. - El compromiso de trabajo personal. - 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocimiento de sí mismo: <ul style="list-style-type: none"> - El concepto de sí mismo. - Las habilidades y competencias más destacadas. - Las cualidades personales. - Las expectativas. - La relación con los demás. ▪ La trayectoria en la universidad: <ul style="list-style-type: none"> - El desarrollo académico (competencias y habilidades para elaborar trabajos, aprovechamiento de las prácticas...) - Las estrategias de aprendizaje (recursos) ▪ El rendimiento académico. ▪ El desarrollo personal y social. ▪ El proyecto profesional. ▪ 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollo profesional e inserción sociolaboral: <ul style="list-style-type: none"> - Formación continua. - Inserción socio-profesional. - Contactos profesionales. -

Otros contenidos más operativos pueden definirse sobre la base de las características de los estudiantes relacionados con las características de la carrera. El desarrollo de estos contenidos puede llevarse a cabo mediante distintos procedimientos, que se polarizan entre una dinámica de trabajo centrada en el grupo y otra centrada en el trato individual.

Recursos.

Los recursos para la acción tutorial se diferencian según se trate de recursos de tipo estructural o recursos de tipo funcional.

Los recursos estructurales, tanto humanos como económicos, se han e tener presentes a la hora de diseñar el PAT a fin de hacer una propuesta realista del número de tutores necesarios. Algunas propuestas de PAT disponen de espacios propios para la tutoría, de horarios destinados a esta actividad y planificados por los tutores, se ofrecen páginas web sobre tutorías a los alumnos o se destinan algunos créditos al profesor-tutor por realizar esta labor.

Evaluación

Al final de cada curso, la coordinación del PAT realiza una evaluación a partir de la valoración final de los profesores-tutores y de la de los estudiantes.

Anexo 5.1 Material de apoyo al asesoramiento

La evaluación de los tutores ha de valorar el diseño y el funcionamiento del Plan de acción tutorial, y los estudiantes han de dar cuenta de su grado de eficacia y la satisfacción que han obtenido. Este proceso permite posteriormente realizar acciones de corrección y mejora.

3. Gestión de la tutoría

3.1 Selección de tutores

Cuando se implanta por vez primera la experiencia de tutorías, el primer trabajo, más que seleccionar, consiste en explicar el proyecto al conjunto del profesorado para eliminar posibles escepticismos iniciales y estimular el deseo de participación.

Según nuestra concepción los tutores deben ser los profesores del año académico y su distribución puede ser realizada por el coordinador de año o el guía del grupo. Este profesor tutor tiene un período de experimentación que incluye la formación inicial y la actuación como tutor durante un tiempo prudencial, que puede fijarse en dos cursos académicos. Al finalizar cada curso se debe evaluar su actividad tutorial como un elemento más de su plan de trabajo, incluso se deben realizar encuestas a los alumnos para conocer sus criterios y valoraciones sobre cada tutor, de ahí que en el sistema tutorial cubano dado que la realización de la actividad tutorial es requisito obligatorio para cada profesor, el proceso de adiestramiento y capacitación en el tema cobra especial atención.

No obstante a estos elementos planteados la asignación de tutores tiene su interés. Se trata de decidir la estrategia y las condiciones más adecuadas para asignar tutores a los estudiantes. En correspondencia con esto se pueden encontrar distintos tipos de organización de las tutorías, lo cual conlleva a distintos modos de asignación de tutores: un solo tutor por cada grupo de alumnos, un grupo o equipo de tutores que se reparten los alumnos de un mismo grupo o nivel, tutores especializados por años, tutores que mantienen el mismo grupo de estudiantes a lo largo de toda la carrera o ciclo.

En este sentido no solo es interesante la persistencia de los tutores en sus ámbitos de actuación sino también lo es la persistencia de los mismos equipos de tutores, con el fin de mejorar su coordinación y sus acciones.

En cualquier caso, el trabajo en equipo es muy aconsejable aun cuando cada tutor sea el responsable de un grupo concreto de estudiantes. Además, esto favorece el poder relacionar a tutores experimentados con tutores noveles, lo cual suele ser de gran utilidad y eficacia.

Anexo 5.1 Material de apoyo al asesoramiento

3.2 Seguimiento del estudiante

Para el seguimiento del estudiante es conveniente que el tutor disponga de los siguientes materiales:

- Una ficha individual para cada estudiante. (Se analiza esta ficha con los tutores)
- Un documento con orientaciones para la entrevista personal. La entrevista puede cubrir cuatro áreas de interés: académica, social, personal, familiar. En la primera se revisan los antecedentes académicos del estudiante y las primeras impresiones acerca de su estancia en la universidad. En la social se recogen informaciones sobre los ambientes y los ámbitos en que se encuentra. La personal se centra en sus otras ocupaciones, en el conocimiento de idiomas extranjeros, en sus habilidades informáticas, en su gestión del tiempo y en sus motivaciones para los estudios que ha escogido. Por último el área familiar trata de conocer algunas características del contexto familiar (estudio de los padres y hermanos, opinión de los padres sobre los estudios universitarios ...), sobre todo por el apoyo y el estímulo que éste pueda proporcionarle.
- Una página web de tutorías de la Facultad en la que todo estudiante pueda tanto recibir notas y avisos de los coordinadores o de su tutor personal como consultar información general considerada de su interés más inmediato (normativa de exámenes, normativa de permanencia, programas de actividades extracurriculares....)

3.3 Despliegue de la acción tutorial

La organización anual del PAT es conveniente que fije un calendario de reuniones tanto de los tutores entre sí como de los tutores con los estudiantes de tal manera que queden bien definidos los momentos más idóneos para reunirse con los alumnos y los objetivos de cada reunión.

Un calendario aproximado de las reuniones fundamentales que deben realizarse puede apreciarse a continuación:

Anexo 5.1 Material de apoyo al asesoramiento

Calendario de reuniones	Objetivos de las reuniones
Primera reunión Antes o inmediatamente después del inicio del curso	<ul style="list-style-type: none"> - Rellenar la ficha del estudiante y establecer un contacto más directo con cada uno de ellos. - Explicar los objetivos y el funcionamiento de la tutoría: calendario de reuniones, horario de atención, correos electrónicos... - Presentar el organigrama de la universidad, explicar sus servicios, comentar sobre la web de tutoría, explicar el plan de estudios. - Incluir aquellas actividades que se consideren útiles para el estudiante y que no formen parte de ninguna materia específica de la carrera. Por ejemplo ofrecer orientación sobre la elaboración de trabajos en la universidad, sobre recursos y técnicas de estudio ...
Segunda reunión A mediados del primer semestre.	<ul style="list-style-type: none"> - Hacer un seguimiento del curso , comentando las posibles incidencias y resolviendo los posibles problemas que se puedan plantear. Se trata de proponer una revisión / reflexión personal del estudiante sobre el modo de enfocar sus aprendizajes y los resultados que obtiene o prevé obtener, así como su cumplimiento en la parte que le corresponde del proyecto educativo del grupo. De la misma manera una revisión /reflexión de los modos de evaluación de las diferentes asignaturas. - Incluir aquellas actividades que se consideren útiles para el estudiante y que no formen parte de ninguna materia específica de la carrera. Por ejemplo revisar los recursos y las actividades formativas que ofrece la universidad.
Tercera reunión Al inicio del segundo semestre.	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar el semestre finalizado, recoger en cada ficha los resultados de las evaluaciones y comentarlos personalmente. - Incluir aquellas actividades que se consideren útiles para el estudiante y que no formen parte de ninguna materia específica de la carrera. Por ejemplo revisar algunos recursos y algunas actividades formativas externas a la universidad.
Cuarta reunión A mediados del segundo semestre	<ul style="list-style-type: none"> - Hacer de nuevo un seguimiento al semestre de forma similar a como se hizo en el primero.
Quinta reunión Al finalizar el semestre.	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar el semestre finalizado, recoger en cada ficha los resultados de las evaluaciones y comentarlos personalmente. Efectuar un balance del curso. - Incluir aquellas actividades que se consideren útiles para el estudiante y que no formen parte de ninguna materia específica de la carrera. Por ejemplo analizar las posibles actividades que pudieran incluirse en las tutorías del próximo curso.

Además de estas reuniones el profesor tutor realizará todas aquellas que surjan espontáneamente a petición de los estudiantes. Con esta finalidad puede fijar unas horas de atención semanal a los estudiantes, que convienen sea en horario extradocente.

Actividad # 4 “La tutoría grupal”

1. Porqué y para qué de la tutoría grupal.
2. Análisis de las características de un grupo de tutoría.
3. Desarrollo del proceso de tutoría grupal.
4. Especificación de las temáticas más comunes a tratar en este tipo de tutoría.

1. Porqué y para qué de la tutoría grupal

El desarrollo de esta tarea profesional no se fundamenta en un modelo jerárquico de autoridad ni en el democrático de asesoramiento clínico, sino en un marco conceptual que toma en consideración tanto la estructura de la organización (universidad) como los procesos en los que se basa la formación de los estudiantes y la acción de los agentes institucionales.

La intervención grupal constituye la vía natural de acción en el contexto educativo. Si el grupo clase es el referente clave desde el punto de vista de la enseñanza, el grupo de tutoría puede considerarse el referente de la acción tutorial, tal es el caso que la conformación de un verdadero grupo de tutoría, se convierte en un agente de valor añadido con relación al:

- Apoyo mutuo en el aprendizaje de los miembros del grupo. el logro de un auténtico grupo entre los estudiantes asignados a un tutor se convierte, a su vez, en un poderoso factor de la calidad del aprendizaje universitario en su dimensión más dinámica de progreso y desarrollo global de la persona.
- Apoyo social. El establecimiento de nuevas relaciones sociales aparece como una necesidad básica de los nuevos estudiantes universitarios. El ingreso a la universidad casi siempre impone a los estudiantes recomponer nuevas redes sociales con la posibilidad de inclusión de elementos pertenecientes a estratos sociales diferentes. La tutoría grupal tiene aquí un ámbito de especial relevancia.
- Uso eficiente del tiempo de tutoría. La tutoría grupal se muestra como una vía de gran eficiencia en el abordaje de una parte significativa de las actuaciones del tutor. El tiempo constituye el recurso más preciado que ha de manejar el profesor tutor. De aquí que sea de especial importancia lograr una adecuada organización de los encuentros grupales con el fin de eliminar determinadas necesidades individuales, en cuya atención consumiríamos una mayor dedicación.

2. Sobre el grupo de tutoría

El solo hecho de reunir unos cuantos estudiantes por un profesor tutor no significa que haya configurado un grupo de tutoría. Podremos hablar de grupo si se interiorizan fines y objetivos comunes, se logra un conjunto de interrelaciones entre los estudiantes, se funciona con arreglo a unas normas, y cada uno de ellos identifica y asume diferentes roles en orden a conseguir los objetivos

Anexo 5.1 Material de apoyo al asesoramiento

fijados. La labor del tutor es facilitar el establecimiento de tal grupo y éste pasa a conocer las características de los estudiantes y facilitar el conocimiento entre ellos.

La consulta de fuentes de información de la propia universidad (secretaría) permitirá al tutor conocer con amplitud las características generales de los estudiantes de esta carrera y tener un marco de referencia en el cual podrá situar las características específicas de su grupo. Evidentemente toda esta información se obtiene de los datos recogidos en la matrícula de los alumnos pero para el trabajo con los grupos de tutoría existe mucha otra información que puede resultar de interés por lo que se hace necesario aplicar instrumentos más o menos formalizados que permitan dar a conocer los aspectos que interesen (FICHA DEL ALUMNO)

Es importante en este punto prestar especial atención a dos elementos más relacionados con la lógica formación de subgrupos dentro del grupo, los cuales el tutor deberá aprovechar para lograr el apoyo inmediato tanto en aspectos académicos, como sociales y personales del grupo en su totalidad, como las fases de evolución lógicas del grupo con sus particularidades en cada caso.

3. La conducción de la tutoría grupal

En esta parte abordaremos consejos procedimentales que deben ser analizados con suficiente flexibilidad y que pueden constituir una guía un apoyo pero que el profesor tutor puede desarrollar por su propia cuenta.

3.1 Preparando los encuentros

La tutoría grupal no puede provocar alteración en el discurrir de la actividad académica de los estudiantes, de ahí que debe ser un proceso cuidadosamente preparado.

Algunos elementos a tener en cuenta durante estos encuentros deben ser:

- La fecha y forma de convocatoria. Es aconsejable fijar de antemano un calendario de encuentro teniendo en cuenta el PAT. La convocatoria de forma escrita y enviada con antelación suficiente permitirá incluir elementos de preparación y reflexión para el encuentro.
- El lugar de las reuniones debe tener las mínimas condiciones de acceso, privacidad y confortabilidad.
- El orden del día debe explicitar los temas a tratar, en correspondencia con el PAT y a los elementos de seguimiento del grupo de que dispone el tutor.
- Estos encuentros posibilitan además preparar la figura de un ponente para preparar y presentar determinados puntos o informaciones relevantes, así como conducir momentos de encuentros.

Anexo 5.1 Material de apoyo al asesoramiento

3.2 *La conducción de la reunión*

En este punto no se puede olvidar que la experiencia previa como docente de cada profesor tutor influirá en su andadura como tutor. De ahí la necesaria reflexión y autoanálisis sobre la manera de hacer en una tutoría grupal, no se debe olvidar que en este tipo de reuniones la clásica relación de autoridad profesor-alumno ha de dar paso a una relación de ayuda no basada en la posesión de un conocimiento científico, sino en la comprensión y mutua confianza, veamos tres posibles tipos de estructura en la relación tutor estudiante en una tutoría grupal.

- a) El discurso. Clásica relación profesor alumno en la que el mensaje o discurso del tutor llena la reunión.
- b) El interrogatorio. Siguiendo el supuesto de la autoridad los estudiantes preguntan y el tutor responde. Si no lo saben demorará su respuesta hasta que consiga la información para la misma.
- c) El diálogo. El grupo es el verdadero protagonista. Los estudiantes han de elaborar la reflexión y buscar soluciones a determinadas situaciones. El rol del tutor será la de animador y facilitador, a la vez que vigilante de las reglas de participación y diálogo en el seno del grupo.

Este último tipo de conducción es la más adecuada, pero el logro de la misma dependerá de la temática a tratar en la tutoría y el conocimiento y etapa de desarrollo en que se encuentre el grupo. es preciso que cada profesor tutor en su práctica cotidiana pueda ensayar este tipo de conducción.

3.3 *Rompiendo el silencio*

La activa participación de cada miembro del grupo en las sesiones de tutoría constituye un requisito indispensable en la realización de las mismas, de ahí que sea importante que el profesor tutor maneje ciertas estrategias o actividades facilitadoras de tal participación.

- Las presentaciones. Formar parejas y, en privado presentarse uno al otro. Posteriormente, y a nivel de grupo, cada uno introduce-presenta a su pareja, esto propicia un diálogo más fluido al ampliarse o concretarse algunos de los aspectos de las presentaciones.
- Opiniones por escrito: alentando a la participación. En determinados momentos será oportuno que el tutor recoja, previamente a la reunión, el estado de opinión del grupo sobre un tema determinado.
- Los subgrupos: la técnica del 33. Una sencilla forma de facilitar la participación en la propia sesión de tutoría es la de subdividir el grupo en pequeños subgrupos de 3 estudiantes. Cada uno de ellos dispondrá de 3 minutos para exponer sus puntos de vistas sobre las cuestiones planteadas.

4. Temáticas en la tutoría de grupo

En este apartado se presentan finalmente de forma resumida algunas temáticas tipo que normalmente aparecen en cualquier PAT.

4.1 *Tres encuentros necesarios*

- La primera reunión: el inicio de la tutoría grupal representa siempre cierta tensión no solo para los estudiantes sino también para el tutor, sobre todo si se trata de estudiantes de primer año y tutores con escasa experiencia en esas cuestiones. El arma más importante con que cuenta el tutor debe ser siempre la sinceridad y entera disposición a trabajar con los alumnos.

Algunos puntos que pueden servir de guía en esta primera reunión pueden ser:

- Porqué y para qué de la función tutorial en la universidad. Si el tutor ha elaborado para sí la respuesta a estas cuestión no le será difícil transmitir el mensaje institucional y personal a los estudiantes. Con este curso básico de preparación para realizar la función tutorial y con los materiales y bibliografía que ha sido puesta a su alcance tiene elementos suficientes para elaborar una respuesta académica. La clave está en su respuesta personal..
 - Quienes somos. El segundo punto se centrará en un primer conocimiento del grupo incluido el tutor. Pueden usarse para esto las técnicas antes señaladas u otra que el tutor conozca.
 - Yo, tutor/a. El tutor como se ha dicho con anterioridad debe presentarse también, pero no es la presentación de su currículum como académico; sino la presentación de su trayectoria como persona en la que la dimensión profesional tiene una especial relevancia: Mi trayectoria personal y profesional, mis roles y funciones como tutor, mis concepciones sobre algunos puntos medulares como por ejemplo, la universidad, la ética en el trabajo, el compromiso, etc.
 - Las expectativas. Un aspecto de posible interés es el indagar sobre lo que creen y esperan de la tutoría en la universidad, por lo que puede preguntarse sobre la función tutorial, el grupo, la institución (estudios, profesorado, ...)
 - Estructurando el grupo. un último punto a tratar en una reunión inicial es todo lo referente al modos operandis en la relación grupo tutor: el currículum del grupo (una página por persona), el perfil del grupo, la estructura de apoyo, temáticas de especial interés para el grupo.
- La transición a la universidad: planificación del trabajo

Para todo estudiante el ingreso a la universidad es un acontecimiento muy significativo en su trayectoria educativa y personal, por lo que la importancia del conocimiento de las características del grupo para poder orientar la acción tutorial hacia el objetivo de facilitar dicha transición aflora continuamente.

Anexo 5.1 Material de apoyo al asesoramiento

Diferentes pueden ser las temáticas que deberán ser abordadas a la luz del conocimiento de la práctica docente en la carrera y de las circunstancias de grupo:

- Académica
 - ☞ Posible déficit o lagunas académicas.
 - ☞ Los modos de trabajar.
 - ☞ Cómo afrontar la planificación de las demandas de trabajo.
 - ☞ Obtención de información.
 - ☞ Los modos de evaluar.
 - ☞ Las relaciones académicas.
- Social: de la juventud-adolescente a la juventud-madura
 - ☞ Nuevas relaciones entre iguales.
 - ☞ Independencia familiar o ausencia de control.
 - ☞ La organización para la subsistencia diaria (importante para los que se ven independientes por primera vez)
- Personal
 - ☞ El historial personal.
 - ☞ El apoyo familiar.
 - ☞ Fortalezas ante el fracaso.

La concreción de algunas iniciativas o planteamientos, tanto grupales como individuales o de subgrupos, deberían quedar referenciadas en la síntesis de la sesión y ser punto de partida para el seguimiento del grupo.

- El seguimiento: rendición de cuentas

Un tercer momento de obligado cumplimiento aparece al término del período lectivo de referencia semestre). Los contactos individuales habrán permitido “tomar el pulso” del caminar del grupo, toca ahora parar y reflexionar.

Una triple perspectiva debe estar presente en este encuentro:

- La visión de la situación de cada miembro del grupo. es necesario que cada estudiante realice la autoevaluación de su trayectoria académica, personal y profesional en el semestre, por lo que la convocatoria a este encuentro debe ir acompañada de un protocolo que permitiera al estudiante anotar sus evidencias y valoraciones. El contenido de este protocolo debe incluir elementos más o menos como: (el tutor puede agregar otros de su interés)
 - ☞ El desarrollo de la actividad académica y el nivel de satisfacción de los miembros del grupo.
 - ☞ El trabajo individual y grupal y sus resultados: el cumplimiento de los compromisos o imprevistos acontecidos.

Anexo 5.1 Material de apoyo al asesoramiento

- ☞ Los resultados del semestre: el grupo en el contexto de la carrera. Su repercusión para el siguiente período lectivo.
- ☞ El funcionamiento del grupo. el clima de comunicación y relación. El nivel de satisfacción en el grupo.
- ☞ Nuevos planteamientos o reformulaciones en el PAT para el siguiente período.

4.2 Otras temáticas

Dentro de la tarea tutorial, y máxime si la misma se desarrolla a lo largo de toda la trayectoria universitaria, múltiples temáticas deberían ser objeto de atención. Algunas tiene su propia ubicación temporal, otras tendrán un cierto carácter repetitivo, si bien con aportaciones de nuevos elementos.

Finalmente, circunstancias, interés o problemas específicos requerirán abordar temas inicialmente no previstos.

Conociendo el contexto

- ◆ Estructura y funcionamiento de la universidad.
- ◆ La cultura de la organización: la facultad X o la carrera X
- ◆ Los recursos de ayuda.

Trabajo y estudio, ¿tareas incompatibles?

- ◆ Motivos para plantearse el tema: necesidad contra opción.
- ◆ Tipologías de trabajo preprofesional: la significación para los estudios.
- ◆ Alternativas en la conjunción o alternancia del trabajo y el estudio.
- ◆ Planificación académica y estudios a tiempo parcial.

Construyendo el itinerario curricular (Para los futuros Planes D)

- ◆ La estructura de la oferta de optatividad en el plan de estudio.
- ◆ La unión de intereses académicos, investigativos y profesionales.
- ◆ La elección basada en algo más que la bondad de los horarios.
- ◆ La elección de asignaturas optativas.

La transición al mundo laboral

- ◆ La clarificación de los objetivos profesionales.
- ◆ Ocupaciones laborales y su significado en el proyecto profesional.
- ◆ La preparación y aprovechamiento de las prácticas.
- ◆ Decisiones de especial significación.
- ◆ Procedimiento de ubicación laboral.

Actividad #5 “La tutoría individualizada”

1. La tutoría individual: un proceso de relación personal.
2. La conducción de la tutoría individualizada: el desarrollo de la entrevista.
3. Temáticas en la tutoría individualizada.

La información, sugerencias y comentarios que a continuación se exponen sólo pretenden ofrecer al tutor un sencillo marco de referencia y algunas pautas de actuación que pueden favorecer la acción tutorial individualizada.

El planteamiento que asume esta temática parte de la asunción de que la función tutorial, en su nivel más profundo de realización, se adentra en un territorio que bien pudiera considerarse como ajeno a las responsabilidades docentes del profesor universitario. Sin embargo es muy difícil establecer el punto de corte entre los componentes académicos y personales que configuran toda situación de aprendizaje y relación interpersonal.

1.1 Porqué y para qué de la tutoría individualizada

En términos generales tres tipos de situaciones pueden motivar que el alumno acuda a ver a su tutor.

La primera cuando el estudiante desea obtener respuesta a preguntas específicas cuyo contenido se supone que domina el tutor o tener las fuentes de referencia.

La segunda situación hace referencia a la amplia gama de situaciones problemáticas que un estudiante puede experimentar a lo largo de su etapa en la universidad, tanto académicos como de otras dimensiones que tiene que ver con el desarrollo integral de la persona.

Finalmente, y dentro de un planteamiento ideal, el encuentro personal tutor- estudiante, como momento de reflexión conjunta sobre la trayectoria y experiencia universitaria, debería ser el tercer tipo de situaciones que, debidamente planificadas, constituirían el eje vertebrador de la acción institucional individualizada.

1.2 Más allá de la información y el consejo

La consideración restrictiva o no de los roles y funciones del tutor universitario justifican el enfatizar o no la importancia de una relación tutorial que pretende, ante todo, facilitar y ayudar en el proceso de maduración personal del estudiante. En este sentido, no se entiende que la relación tutorial se ciña a ofrecer respuestas informativas a preguntas del estudiante. La necesidad de tal información puede satisfacerse si informamos de forma adecuada sobre las propias fuentes de información.

Anexo 5.1 Material de apoyo al asesoramiento

En segundo lugar, la experiencia y conocimiento del tutor, sobre todo desde la perspectiva vital, no pueden ser expuestos como norma de acción. El estudiante ha de interiorizar sus propias vivencias e integrar las aportaciones de su entorno, pero no como consecuencia de la voz de la experiencia de otros, sino como reflexión pausada y compartida. En la ayuda a esta reflexión aparece la tarea del tutor.

1.3 El compromiso del tutor

La tutoría que se plantea constituye una dimensión profesional: no es posible educar sin implicación emocional con el que aprende, sin una autorreflexión sobre lo que uno siente y un análisis de las relaciones con los colegas. Los tutores con un claro concepto de la profesión no rehuyen la implicación personal que representan los roles y funciones a desarrollar como verdaderos promotores de la educación de los estudiantes.

El tutor asume el compromiso de apoyar y compartir las vivencias de los estudiantes durante un periodo o estancia en la universidad. Durante el mismo asume estar disponible para atender demandas que encierran una solicitud de ayuda.

1.4 Los referentes de ayuda al tutor

La variedad, intensidad y dificultad de las situaciones posibles en una tutoría personal, desbordan el razonable marco de competencia y dedicación de un tutor universitario. Por tanto, la andadura de la práctica tutorial reclama de la institución universitaria el dar a conocer el sistema de apoyo con que contará el tutor. De esta forma, el tutor y su tarea quedan engarzados en una trama de acción institucional. Este sistema de apoyo debería incluir:

- ◆ Servicios de referencia para derivar situaciones de cierta problemática.
- ◆ Órganos –personas para la coordinación de acciones conjuntas entre tutores.
- ◆ Personas y fondos documentales que puedan ayudar en la preparación y abordaje de determinadas situaciones.

1.5 Diferentes aspectos a considerar en la relación personal

Una serie de aspectos o elementos van a estar influyendo el tipo de relación personal que se establezca entre tutor y estudiantes, veamos los más relevantes.

Contextuales

- ◆ El marco institucional y el rol del tutor.
- ◆ Características personales del estudiante.

Anexo 5.1 Material de apoyo al asesoramiento

- ◆ Información previa y conocimiento del tutor.

Lugar y situación espacial

Privacidad y tranquilidad en el entorno son condiciones deseables, los departamentos compartidos llevan a buscar un lugar alternativo para los encuentros. Es aconsejable una posición tutor- estudiante en ángulo de 90° y una distancia próxima a 1'5 metros.

Elementos culturales y de tradición entran en juego de aquí la relatividad de estas recomendaciones.

Personales

Hacen referencia a la actitud del tutor ante el hecho mismo de la relación personal. Se parte de la premisa de que una relación tutorial se basa en el mutuo respeto. La comprensión y aceptación de la situación planteada y de una igualdad entre tutor y estudiante. Por tanto, la actitud del tutor ha de estar caracterizada por:

- ◆ La disponibilidad y capacidad de escuchar.
- ◆ La aceptación del valor y dignidad de la persona.
- ◆ Una comprensión empática del problema del estudiante.
- ◆ La sinceridad en la relación.

Estrategias no verbales

- ◆ Adecuado contacto visual.
- ◆ La expresión facial.
- ◆ Adecuada posición del cuerpo.

2. La conducción de la tutoría individualizada: el desarrollo de la entrevista

La relación tutorial individualizada se hace operativa en una entrevista o series de entrevistas de duración más o menos extensa y en las que ha de darse una cierta estructura con el fin de alcanzar los objetivos de ayudar al estudiante.

Las fases o momentos fundamentales de esta(s) entrevista(s) que conforman en su conjunto el proceso global de relación tutorial se relacionan con:

- ⇒ Preparación. La iniciativa en la solicitud de la entrevista y el momento de la misma marcan la existencia o no de esta fase. La misma tiene sentido cuando es el tutor quien contacta y sugiere al

Anexo 5.1 Material de apoyo al asesoramiento

estudiante el deseo de entrevistarse personalmente con él o cuando se trata de una segunda entrevista dentro de un proceso ya iniciado.

En esta fase el tutor debe atender a:

- Reunir la información adecuada que motiva el encuentro o que da continuidad al proceso.
- Planificar la entrevista atendiendo a las circunstancias específicas de la situación.
- Preparar la cita (día, momento, lugar) y la forma de comunicárselo al estudiante, siempre con discreción y privacidad.

⇒ Establecimiento de un adecuado clima de comunicación

Algunos aspectos que ayudan a lograr esto son:

- Hacer explícito, entre otros elementos, el motivo del encuentro, el carácter de confidencialidad, el tiempo disponible, así como cualquier otra condición que permita precisar el marco de referencia.
- Convenir sobre lo que puede plantearse y lograr en una relación tutorial.
- Crear un clima colaborativo y de atención al estudiante.

⇒ Planteamiento y exploración del problema

En ocasiones al estudiantes no le es fácil abordar directamente el problema que le preocupa, por ello es importante que el tutor escuche atentamente para poder dilucidar si el tema presentado es realmente problemático.

En esta fase el tutor pondrá en juego respuestas o indicaciones como:

- Reflejar lo que el estudiante está diciendo.
- Atender a la expresión de sentimientos.
- Sumarizar o recapitular.
- Preguntas abiertas.
- Interpretar y confrontar.

⇒ Conclusión y plan de trabajo

En esta fase de la relación tutorial aparecen tareas tan importantes como:

- Hacer explícitas las conclusiones.
- Aceptar las posibles responsabilidades (llegar a compromisos).
- Asumir la necesidad de un plan de acción.

Anexo 5.1 Material de apoyo al asesoramiento

En determinadas ocasiones las conclusiones de la entrevista o relación tutorial conlleva a orientar al estudiante la relación con algún personal especializado de la propia universidad o con otro profesional de la comunidad que lo ayude a resolver su problema.

⇒ El seguimiento

Con frecuencia el trabajo realizado hasta aquí se desmorona porque el estudiante no es suficientemente responsable para establecer sus propios mecanismos de control y seguimiento del plan de acción acordado, por lo que el tutor debe estar muy atento a esto, considerando sobre todo los siguientes aspectos:

- Constatar si ha realizado las acciones previstas.
- Aportar evidencias sobre la mejora de la situación.
- Valorar el nivel de satisfacción del estudiante en la ejecución de las acciones previstas.
- Revisar-evaluar el conjunto del plan y ver si es necesario modificar determinados aspectos del mismo.

Temáticas en la tutoría individualizada

El listado de temáticas que pueden surgir en una tutoría individual puede ser interminable ya que puede abarcar las diferentes dimensiones de la actividad del estudiante, sin embargo la tradición conduce con más frecuencia a las temáticas académicas e investigativas.

A grandes rasgos se pueden agrupar las posibles temáticas en las siguientes:

- ◆ Dificultades académicas. En ocasiones, irregulares o inadecuados resultados académicos no son debido a la falta de preparación o trabajo de estudio, sino que reflejan ansiedades o presiones externas, fobias y pánicos, inadecuada planificación y habilidades de estudio, o problemas externos que impiden una correcta concentración.
- ◆ Decisiones académicas. En un sistema que exige decisiones personales ante diferentes situaciones, es lógico que determinados estudiantes requieran de una ayuda tutorial para clarificar su situación y adoptar la mejor alternativa.
- ◆ Problemáticas de desarrollo. Desde los aspectos físicos, a cuestiones relacionadas con el uso del alcohol y drogas, a los problemas de relación social o altibajos en las relaciones familiares o de pareja.
- ◆ Estudiantes especiales. Con el desarrollo de la universalización y los diferentes programas de la revolución aparecen en las aulas cada vez más los llamados alumnos maduros, bien sea por su experiencia vital o por su experiencia universitaria previa, junto a su propia situación personal y profesional. Este tipo de estudiante pueden presentar problemáticas muy peculiares: compatibilizar trabajo – estudio- familia, actitud crítica ante determinadas prácticas docentes,

Anexo 5.1 Material de apoyo al asesoramiento

crisis en sus relaciones personales, acontecimientos que interrumpen su marcha en los estudios (natalidad, trabajo, ..)

- ◆ Problemáticas especiales.

El asesoramiento por especialistas y la propia experiencia y formación tutorial hará posible que lo que en un momento aparece como intratable, por su singularidad, pueda abordarse, al menos en una primera escucha y atención, y prestar una valiosa ayuda al estudiantes.

Planificación de las actividades de la acción tutorial

Las actuaciones que componen la acción tutorial en unos estudios se concretan en un proyecto de actuación conjunta de todos los tutores. Este proyecto de actuación conjunta es lo que se conoce como Proyecto de Acción Tutorial (PAT). El PAT es un instrumento que implica el consenso de unas líneas de trabajo comunes, que aceptadas por todos, se materializan como proyecto de trabajo.

El PAT tiene como principales características:

- *Claridad de objetivos:* las finalidades tienen que estar claramente explicitadas de manera que se justifique su elaboración y desarrollo.
- *Contextualización:* el proyecto tiene que tener en cuenta las características y necesidades de los estudios, de sus profesores y de sus estudiantes.
- *Viabilidad:* los objetivos tienen que ser viables evitando metas que, aunque deseables, puedan no ser posibles.
- *Consenso:* Las líneas que definen el proyecto tienen que estar consensuadas por todos los profesores.
- *Flexibilidad:* el proyecto se tiene que poder adaptar en función de las diferentes situaciones.
- *Dinamismo:* El proyecto tiene que contar con mecanismos de revisión y modificación.

Así mismo el PAT tiene que contemplar:

- La programación de actividades.
- El plan de coordinación, seguimiento y evaluación.
- La planificación del momento en que se llevaran a cabo las actividades así como el tiempo que requiere la preparación y las actividades de tutorías

ANEXO 5.2 FICHA DE LOS ALUMNOS

PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL		Curso 20__/__
<i>DATOS PERSONALES DEL ALUMNO/A</i>		
Apellidos	_____	Fotografía
Nombre	_____	
C.I	_____	
Lugar de nacimiento	_____	
Fecha de nacimiento	_____	
Domicilio	_____ _____	
Teléfono	_____	
Correo electrónico	_____	
Carrera	_____	
Actividades de su interés	_____ _____	
Otras inquietudes	_____ _____	

PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL

Curso

20__ / __

Alumno/a _____

TRAYECTORIA ACADÉMICA

Estudios realizados para acceder a esta carrera

Áreas del conocimiento de mayor preferencia

Áreas del conocimiento de menos preferencia

Mayores dificultades encontradas

Formación complementaria

PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL

Curso 20__ / __

Alumno/a _____

POSIBILIDADES DE ESTUDIO

Situación personal
y familiar

Tiempo potencial
diario para el
estudio

Organización del
tiempo

Forma de abordar
los temas de
estudio

¿Estudio
individual o en
grupo?

Problemas que se
presentan durante
el estudio

PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL

Curso 20__ / __

Alumno/a _____

MOTIVACIONES SOBRE LA CARRERA

¿Por qué cursas esta carrera?

¿Qué expectativas profesionales tienes?

¿Qué sabes del plan de estudios?

¿Qué le interesaría saber?

¿Qué dificultades cree que va a encontrar?

¿Le interesa y puede realizar formación complementaria? (Temas)

PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL

Curso 20__ / __

Alumno/a

ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES

Principales gustos e intereses personales

Área de la cultura en la que te gustaría participar

Área del deporte en el que te gustaría participar

¿Desarrollarías un proyecto comunitario? (Tema)

¿A qué grupo de investigación te gustaría pertenecer?

¿Cumplirías cualquier tarea que la universidad te encomiende?

Menciona otras actividades o tareas que consideras te desarrollarían personalmente

PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL

Curso 20__ / __

Alumno/a _____

CONSIDERACIONES SOBRE LA TUTORÍA

¿Qué conoce sobre
tutoría?

Opinión inicial.
¿Qué espera de la
tutoría, en general?

¿Qué actividades se
deben tratar?

¿Cómo se deben
desarrollar?

Opinión sobre la
tutoría, al terminar el
primer semestre
(Recomendaciones)

Opinión sobre la
tutoría, al final del
curso
(Recomendaciones)

PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL

Curso 20 ___/___

Alumno/a _____

SESIONES CONJUNTAS DE TUTORÍA

Fecha _____ Asiste No Asiste

Inquietudes _____

Fecha _____ Asiste No Asiste

Inquietudes _____

Fecha _____ Asiste No Asiste

Inquietudes _____

Fecha _____ Asiste No Asiste

Inquietudes _____

PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL

Curso 20__ / __

SEGUIMIENTO ACADÉMICO Y PERSONAL

Asignatura	Calif	Grado de satisfacción				Competencias adquiridas en cada asignatura						
		Alta	Bastante alta	Bastante baja	Baja	Desarrollo de nuevos conocimientos científicos	Adquisición de conocimientos prácticos	Habilidades de comunicación	Aprender a trabajar en grupo	Aprender a investigar	Desarrollo intelectual (solución de problemas)	Desarrollo personal (valores éticos, planificación, gestión, autoestima, etc)