

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	10
INTRODUCCION.....	12
JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	13
ESTRUCTURA DE LA TESIS	21
PRIMERA PARTE:	24
MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA DE LA INVESTIGACIÓN	24
CAPITULO I REFERENTE HISTÓRICO CONCEPTUAL DE LA ORIENTACIÓN	28
1.1 PERSPECTIVA HISTÓRICA DE LA ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN	28
1.1.1 La orientación educativa anterior al S. XX.....	28
1.1.2 <i>El surgimiento y desarrollo de la orientación en el siglo XX.....</i>	<i>30</i>
1.2 CONCEPTO DE ORIENTACIÓN	38
1.3 PRINCIPIOS EN LOS QUE SE FUNDAMENTA LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA	39
1.3.1. <i>Principio de prevención.....</i>	<i>40</i>
1.3.2. <i>Principio de desarrollo.....</i>	<i>40</i>
1.3.3. <i>Principio de intervención social.....</i>	<i>41</i>
1.4 FUNCIONES DEL ORIENTADOR	42
1.5 MODELOS DE ORIENTACIÓN.....	46
1.5.1 <i>Modelo de Counseling o de Consejo.....</i>	<i>48</i>
1.5.2 <i>Modelo de servicios.....</i>	<i>49</i>
1.5.3 <i>Modelo de Consulta y de Formación.....</i>	<i>50</i>
1.5.4 <i>Modelo de Servicio actuando por Programas.....</i>	<i>51</i>
1.5.5 <i>Modelo de intervención por Programas.....</i>	<i>52</i>
1.6 DESTINATARIOS, PROPÓSITOS DE ORIENTACIÓN	53
CAPÍTULO II LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO	56
2.1 ORIENTACIÓN EN LA UNIVERSIDAD	56
2.1.1 <i>El contexto universitario actual.....</i>	<i>56</i>
2.1.2 <i>La Orientación Educativa para la Universidad.....</i>	<i>60</i>
2.2 CARACTERIZACIÓN DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA UNIVERSITARIA EN EL CONTEXTO MUNDIAL Y EN CUBA.....	65
2.3 LA TUTORÍA COMO CONCRECIÓN DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN LA UNIVERSIDAD.....	70
CUADRO # 2.3 CONCEPTOS DE ACCIÓN TUTORIAL	73
CAPITULO III LA INTERVENCION A TRAVÉS DE PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN.....	86
3.1 EL MODELO DE INTERVENCIÓN A TRAVÉS DE PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN	86
3.1.1 <i>Los programas de orientación: conceptos y funciones.....</i>	<i>87</i>
3.1.2 <i>Requisitos para la implantación de un programa de orientación.....</i>	<i>89</i>

3.1.3 El proceso de intervención a través de programas de orientación.....	90
3.2 EL PAT COMO PROGRAMA DE ORIENTACIÓN	97
3.2.1 Características más importantes del PAT.....	97
3.2.2 Agentes y ámbitos donde se materializa el Proyecto de Acción Tutorial	98
3.2.3 Elementos del PAT.....	101
3.3 EL ASESORAMIENTO COLABORATIVO COMO ESTRATEGIA DE IMPLICACIÓN DE LOS PROFESORES EN LOS PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN	102
3.3.1 Ideas generales sobre el asesoramiento	102
3.3.2 El asesoramiento desde la estructura de interacción que se construye entre las partes implicadas.....	103
3.3.3 Asesoramiento colaborativo	105
3.3.3.1 El asesoramiento colaborativo como un proceso de resolución de problemas.	106
3.3.3.2 La relación interpersonal en el asesoramiento colaborativo.....	107
SEGUNDA PARTE:.....	110
MARCO METODOLÓGICO DE REFERENCIA DE LA INVESTIGACIÓN.....	110
CAPITULO IV PROCESO DE INVESTIGACIÓN	114
4.1 PERSPECTIVA TEÓRICO - METODOLÓGICA DE PARTIDA DE ESTA INVESTIGACIÓN	114
4.2 OBJETIVOS.....	117
4.2.1 Unidades de análisis en relación a los diferentes objetivos	119
4.3 CONTEXTO E INFORMANTES CLAVES DE LA INVESTIGACIÓN.....	119
4.4 PROCEDIMIENTO.....	121
4.4.1 Fase Inicial	122
4.4.1.1 Descripción de las tareas fundamentales de esta fase de investigación	123
4.4.2 Fase Descriptiva.....	130
4.4.2.1 Descripción de las tareas fundamentales de esta fase de investigación	130
4.4.3 Fase Empírica.....	139
4.4.3.1 Descripción de las tareas fundamentales de esta fase de investigación	139
Diario de las sesiones	144
4.4.4 Fase Valorativa.....	146
4.4.4.1 Descripción de las tareas fundamentales de esta fase de investigación	146
CAPITULO V ANÁLISIS DEL CONTEXTO DONDE SE DESARROLLA LA INVESTIGACIÓN	160
5.1 EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA UNIVERSIDAD EN CUBA	161
5.1.1 La Universidad en la etapa pre- revolucionaria.....	161
5.1.2 La Universidad en la etapa revolucionaria	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:.....	188
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	188
CAPITULO VI NIVEL DE INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA ORIENTACIÓN Y LA TUTORÍA EN CUBA	192
6.1 ESTRUCTURA DE LOS DOCUMENTOS ANALIZADOS	192
6.1.1 Resolución 269 / 91.....	192
6.1.2 Resolución 106/ 05.....	194
6.1.3 Documento rector del MES sobre “La figura del tutor en la Sedes Universitarias Municipales”	198
6.2 CONCEPTO DE ORIENTACIÓN Y/O TUTORÍA QUE EVIDENCIAN LOS DOCUMENTOS	200
6.3 FIGURA RESPONSABILIZADA CON EL PROCESO DE ORIENTACIÓN A QUIEN SE ATRIBUYE EL ROL DE TUTOR Y FUNCIONES QUE DEBEN CUMPLIR	203
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	207
6.5 FORMA ORGANIZATIVAS DEL PROCESO DOCENTE DONDE SE MATERIALIZA LA ORIENTACIÓN/ TUTORÍA	211
CAPITULO VII LAS PRÁCTICAS DE ORIENTACIÓN QUE SE REALIZAN EN EL CENTRO UNIVERSITARIO DE SANCTI SPÍRITUS “JOSÉ MARTÍ PÉREZ”	214
7.1 DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES OBSERVADAS	214
7.1.1. Actividad docente.....	214
7.1.2 Actividad de atención al grupo de alumnos con dificultades académicas.....	216
7.1.3 Actividad de orientación para realizar la práctica profesional del año.....	217
7.1.4 Actividad de visita a la residencia estudiantil	218
7.1.5 Actividad de acogida a los alumnos.....	219
7.1.6 Actividad de orientación vocacional.....	219
7.2 LAS PRÁCTICAS DE ORIENTACIÓN QUE SE LLEVAN A CABO	220
7.2.1 Actividad docente.....	221
7.2.2 Actividad de atención al grupo de alumnos con dificultades académicas.....	224

7.2.3 Actividad de orientación para realizar la práctica profesional del año.....	228
7.2.4 Actividad de visita a la residencia estudiantil	230
7.2.5 Actividad de acogida a los alumnos.....	233
7.2.6 Actividad de orientación vocacional	235
7.3 PREPARACIÓN DE LOS PROFESORES PARA REALIZAR LAS PRÁCTICAS DE ORIENTACIÓN	239
7.3.1 Preparación teórica.....	239
7.3.2 Preparación práctica.....	241
7.4 DIFERENTES FASES DEL PROCESO DE ORIENTACIÓN QUE LLEVAN A CABO LOS PROFESORES	242
7.4.1 Detección de necesidades	242
7.4.2 Planificación de la orientación.....	244
7.4.3 Ejecución de la orientación	246
7.4.4 Evaluación al proceso orientador que han estado realizando los profesores	249
7.5 PUNTOS FUERTES Y DÉBILES DE LAS PRÁCTICAS DE ORIENTACIÓN QUE SE LLEVAN A CABO	251
CAPITULO VIII LA ACTIVIDAD DE COLABORACIÓN QUE LLEVAN A CABO	
PROFESORES Y ASESORA PARA DISEÑAR E IMPLEMENTAR EL PAT	254
8.1 LA DEMANDA DE INTERVENCIÓN	254
8.2 LA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN	262
8.3 LAS PERSONAS IMPLICADAS	264
8.4 LAS REUNIONES DESARROLLADAS PARA EL DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DEL PAT	266
8.4.1 Las Reuniones de preparación.....	266
8.4.2 Las reuniones de ejecución.....	267
8.5 APOYO INSTITUCIONAL AL PROCESO.....	276
CAPITULO IX EVALUACIÓN DEL DISEÑO Y LA IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN DE	
TUTORÍAS	280
9.1 EL PROGRAMA EN SÍ MISMO	280
9.1.1 Contenido del programa.....	280
9.1.2 Adecuación al contexto.....	281
9.1.3 Respuesta a necesidades.....	283
9.1.4 Viabilidad.....	284
9.1.5 Factibilidad.....	286
9.2 EL PROGRAMA EN SU DESARROLLO	287
9.2.1 Ejecución	287
9.3 EL PROGRAMA EN SUS RESULTADOS	299
9.3.1 Resultados alcanzados.....	299
CUARTA PARTE:	310
CONCLUSIONES GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN	310
CAPITULO X CONCLUSIONES GENERALES.....	312
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	322

ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

Figura # 1.1 Matriz tridimensional. Fuente: Morrill, Oetting y Hurst (1974).....	43
Figura # 2.1 Objetivos de la orientación universitaria. Fuente: Reyes Carretero (2002).....	63
Figura # 2.2 Áreas de la tutoría. Fuente: S. Isus (1995).....	77
Figura # 2.3 Áreas de la tutoría. Fuente: Reyes Carretero (2003).....	79
Figura # 3.1 Algunos requisitos básicos de los programas. Fuente: Álvarez Rojo y Hernández Fernández (2000).....	90
Figura # 3.2 Fases del proceso de intervención por programas. Fuente: Álvarez Rojo, V y Hernández Fernández, J (2000).....	91
Figura # 4.1 Objetivos de la investigación.	118
Figura # 4.2 Modelo de Investigación- acción de Kurt Lewin. Fuente: J. Elliot (2000)	141
Figura # 4.3 Procedimiento de Investigación.	156
Figura # 8.1 Vínculo entre los antecedentes y los principales implicados en la demanda de intervención.	259
Cuadro # 1.1 Evolución y desarrollo de la Orientación educativa. Fuente: Veláz de Medrano (1998).....	36
Cuadro # 1.2 Funciones y objetivos de la Orientación.....	38
Cuadro # 1.3 Funciones de la Orientación educativa.	45
Cuadro # 2.1 Los servicios de orientación en las universidades norteamericanas. Fuente: S. Rodríguez Espinar (1997)	66
Cuadro # 2.2 Los servicios de orientación en las universidades europeas. Fuente: S. Rodríguez Espinar (1997).....	68
Cuadro # 2.3 Conceptos de Acción tutorial. Fuente: S. Rodríguez Espinar (1997).....	73
Cuadro # 3.1 Definiciones de Programas de Orientación. Fuente: Vélaz de Medrano (1998)	88
Cuadro # 3.2 Toma de decisiones en el proceso de intervención por programas. Fuente: Álvarez Rojo, V y Hernández Fernández, J (2000).....	96

Cuadro # 3.4 Modelos de asesoramiento. Fuente: Nieto Cano, J.M. (2001).....	104
Cuadro # 4.1 Unidades de análisis en relación a los diferentes objetivos.	119
Cuadro # 4.2 Informantes claves de la investigación.	121
Cuadro # 4.3 Fuentes e instrumentos de investigación de la fase inicial.	124
Cuadro # 4.4 Relación actividad observada- profesor seleccionado.	133
Cuadro # 4.5 Fuentes e instrumentos de investigación de la fase descriptiva.....	135
Cuadro # 4.6 Protocolo de evaluación.....	150
Cuadro # 4.7 Relación entre el momento, los instrumentos de evaluación y el evaluador seleccionado.	151
Cuadro # 4. 8 Caracterización de los expertos seleccionados.	152
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.	199
Cuadro # 6.2 Elementos fundamentales del concepto de orientación y/o tutoría.....	202
Cuadro # 6.3 Figuras y funciones en el proceso de orientación.....	206
Cuadro # 6.4 Tipo de tutoría, conocimientos exigidos al tutor, forma en que pueden darse y contenido de las mismas.....	211
Cuadro # 6.5 Formas organizativas del proceso docente donde se materializa la orientación y/o tutoría.....	213
Cuadro # 7.1 Resultados del análisis de las prácticas de orientación en las actividades observadas.	238
Cuadro # 8.1 Asistencia de los profesores tutores a las reuniones de coordinación de la tutoría.....	271
Cuadro # 8.2 Objetivos y momentos en el cual se desarrollaron las diferentes modalidades dentro de las reuniones de ejecución.....	276
Cuadro # 8.3 Apoyo institucional al PAT.	277

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 ésta 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 trasmisor 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, 20)

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, 7)

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* (2002)

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 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 él 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 sólo 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 (1992), 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 (1994) o Rodríguez Moreno (1993), 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 del siglo XX, 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, 13 y 14; Repetto y cols. (1994, 26-30); Bisquerra, (1996, 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, 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 del 1930 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.

A partir de 1950, 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

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.

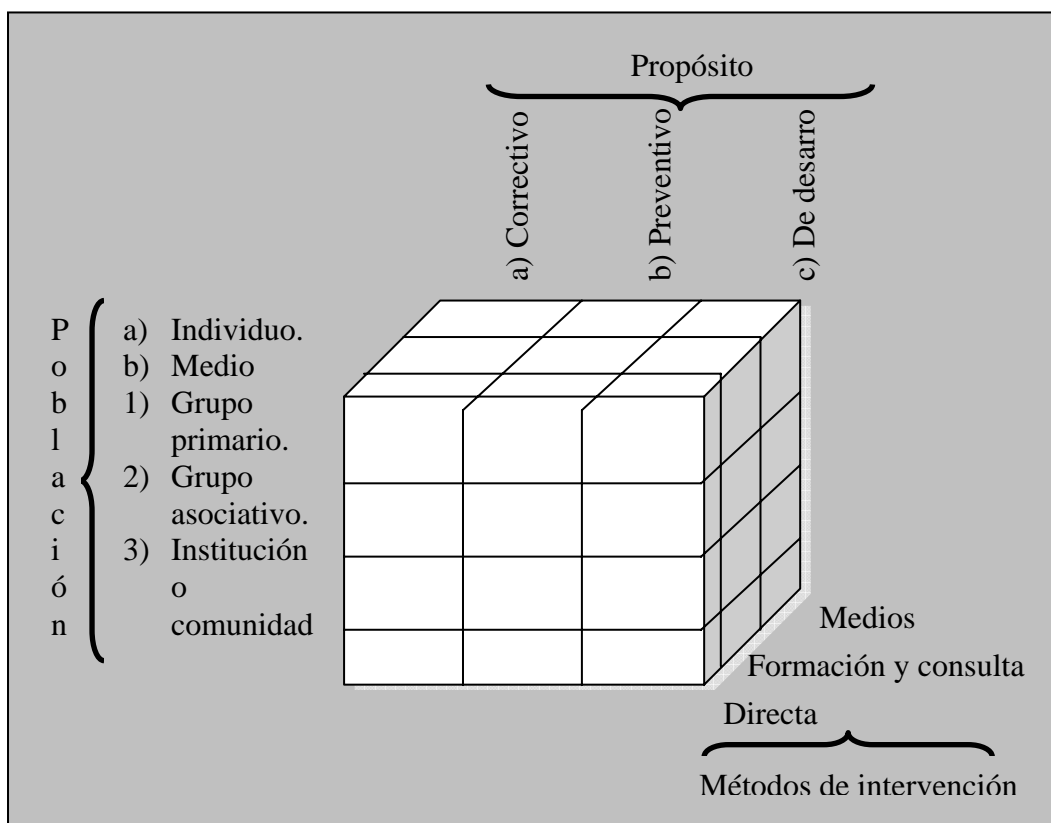


FIGURA # 1.1 MATRIZ TRIDIMENSIONAL. FUENTE: MORRILL, OETTING Y HURST (1974)

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

Progresivamente 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 (1990). 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; ésta 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 la década de 1970 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 éste 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)

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, 45)*

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)

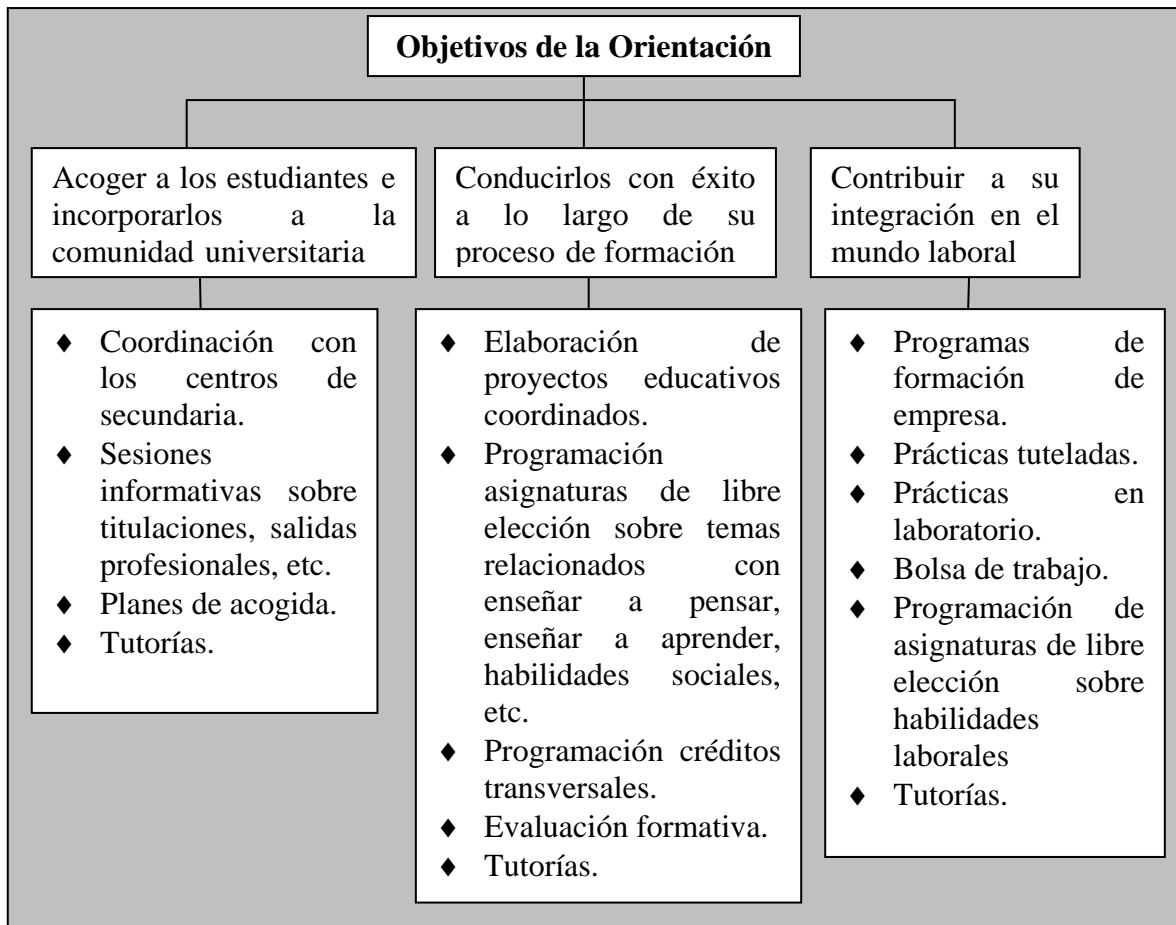


FIGURA # 2.1 OBJETIVOS DE LA ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA. FUENTE: REYES CARRETERO (2002)

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.

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 se 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.

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 éstas 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).

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 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

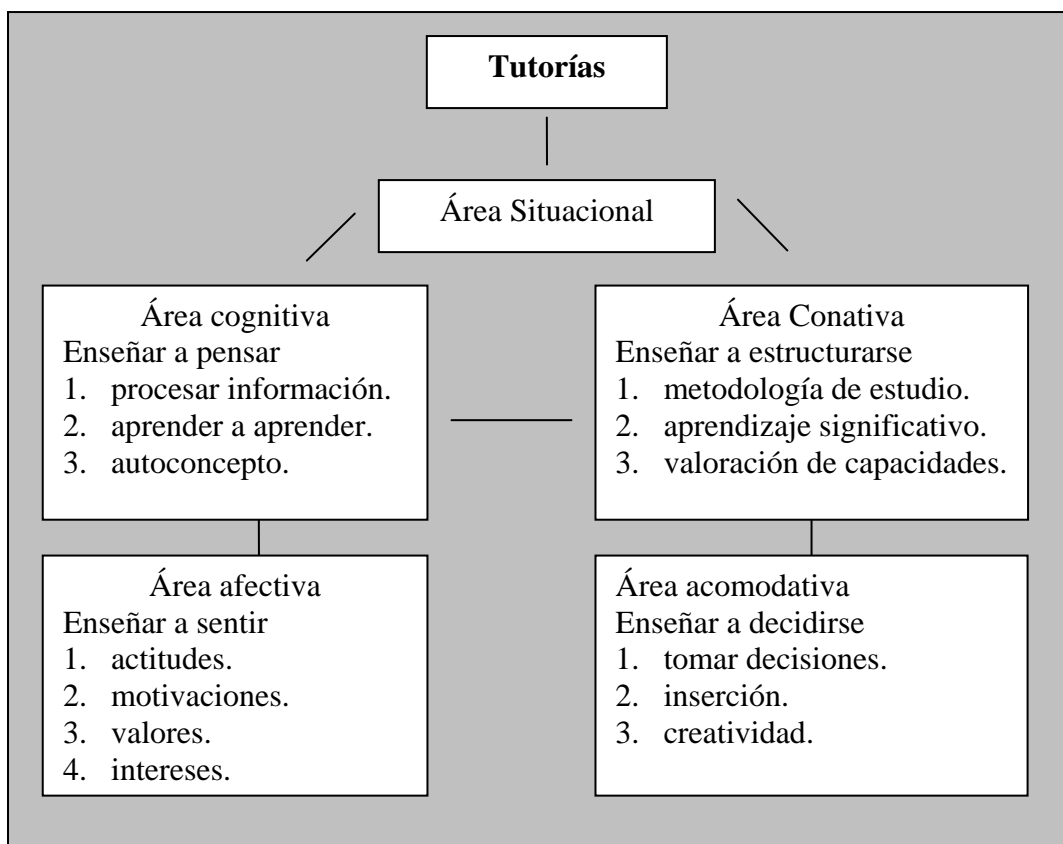


FIGURA # 2.2 ÁREAS DE LA TUTORÍA. FUENTE: S. ISUS (1995)

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 transmite 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)

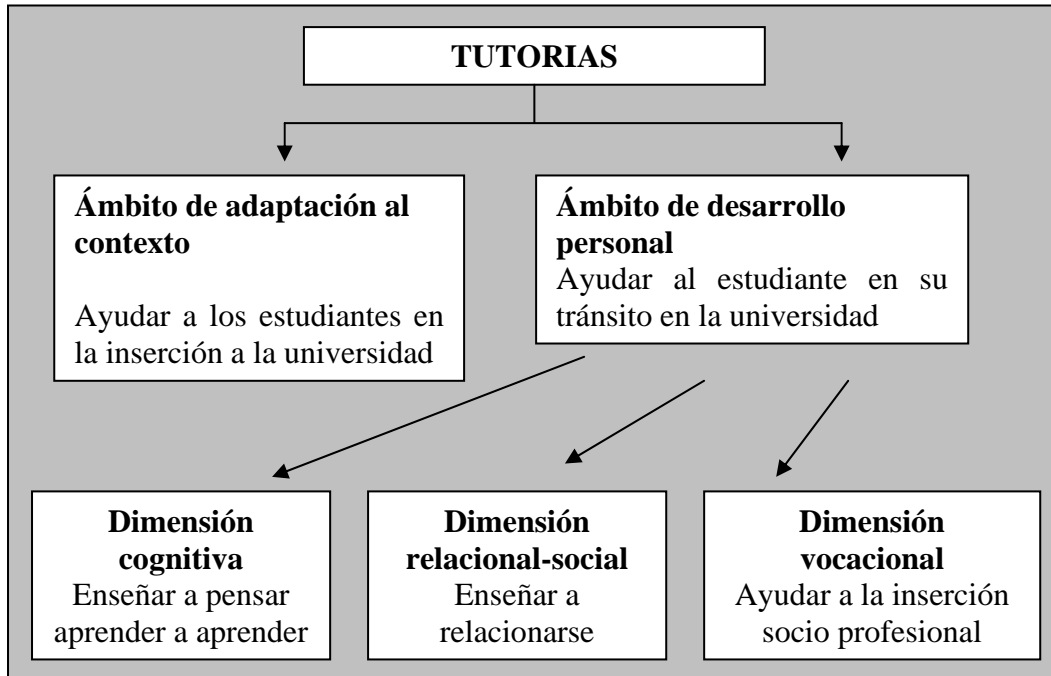


FIGURA # 2.3 ÁREAS DE LA TUTORÍA. FUENTE: REYES CARRETERO (2003)

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 (1989) 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.

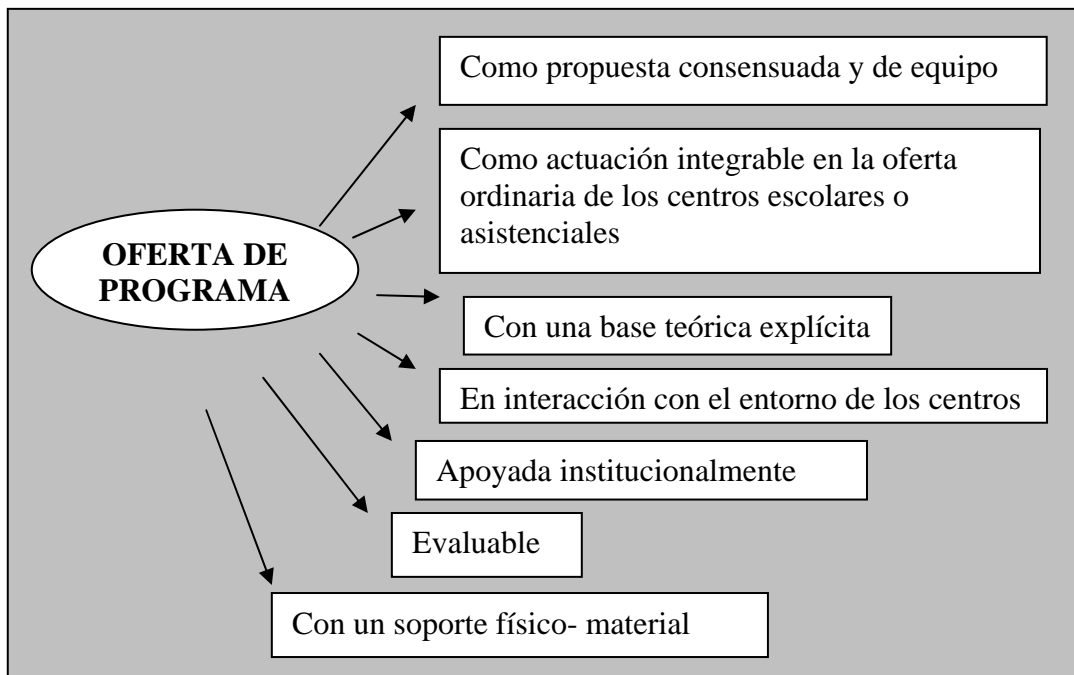


FIGURA # 3.1 ALGUNOS REQUISITOS BÁSICOS DE LOS PROGRAMAS. FUENTE: ÁLVAREZ ROJO Y HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ (2000)

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.

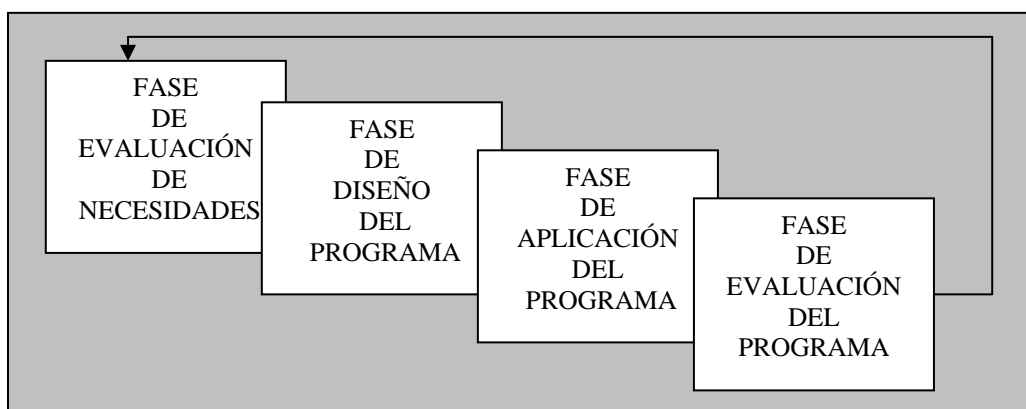


FIGURA # 3.2 FASES DEL PROCESO DE INTERVENCIÓN POR PROGRAMAS. FUENTE: ÁLVAREZ ROJO, V Y HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, J (2000)

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), ésta 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 Plan de Acción Tutorial como programa de orientación

La Acción tutorial ha sido definida por Gómez, López y Serrano (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” (Gómez, López y Serrano, 1996 211)

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.

Gómez, López y Serrano (1996) renocen 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.

Gómez, López y Serrano (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 estos autores, 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. Gómez, López y Serrano (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” Gómez, López y Serrano (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 Gómez, López y Serrano (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” (Gómez, López y Serrano 1996)

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 éste 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, 54)

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, 122)

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 trasmite 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 cimientan, 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 la década de 1960, cuando 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 revisiones correspondientes.

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

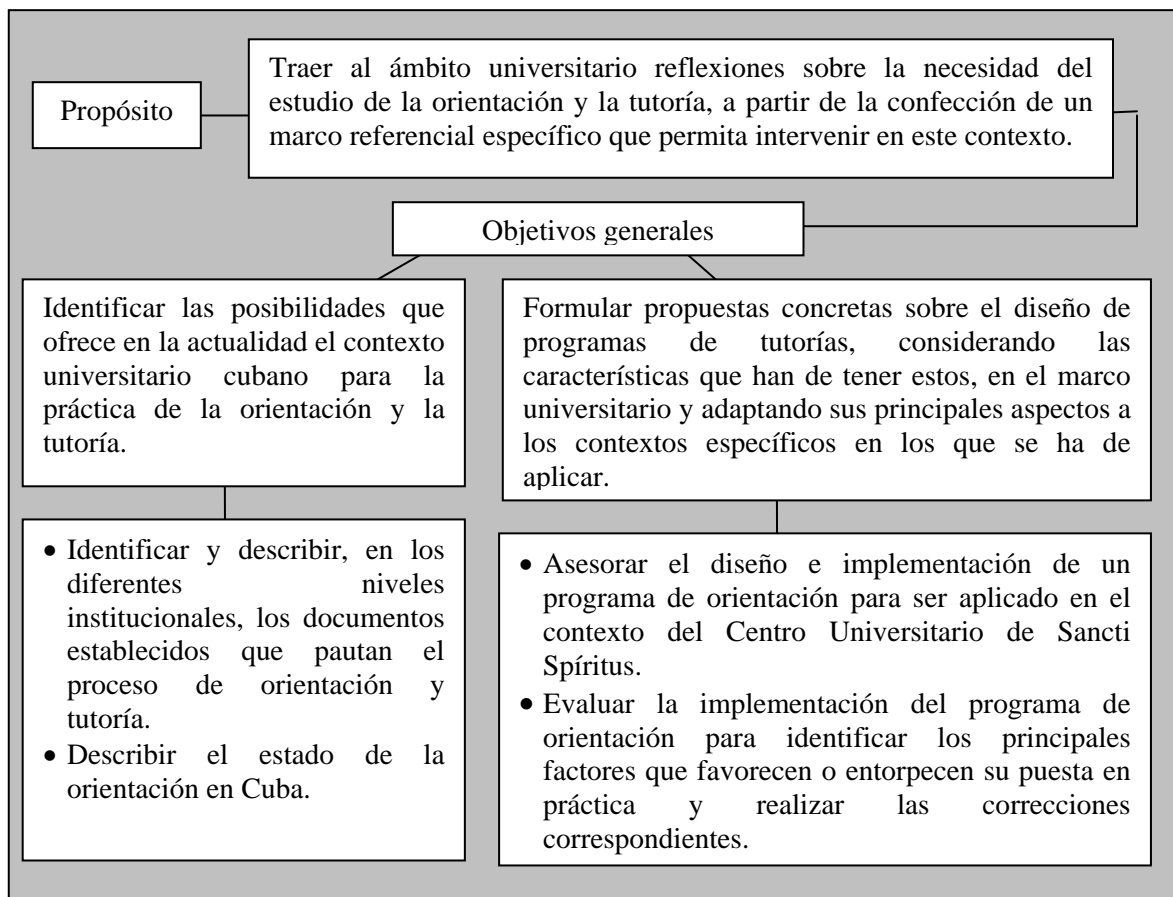


FIGURA # 4.1 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

4.2.1 Unidades de análisis en relación a los diferentes objetivos

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	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.

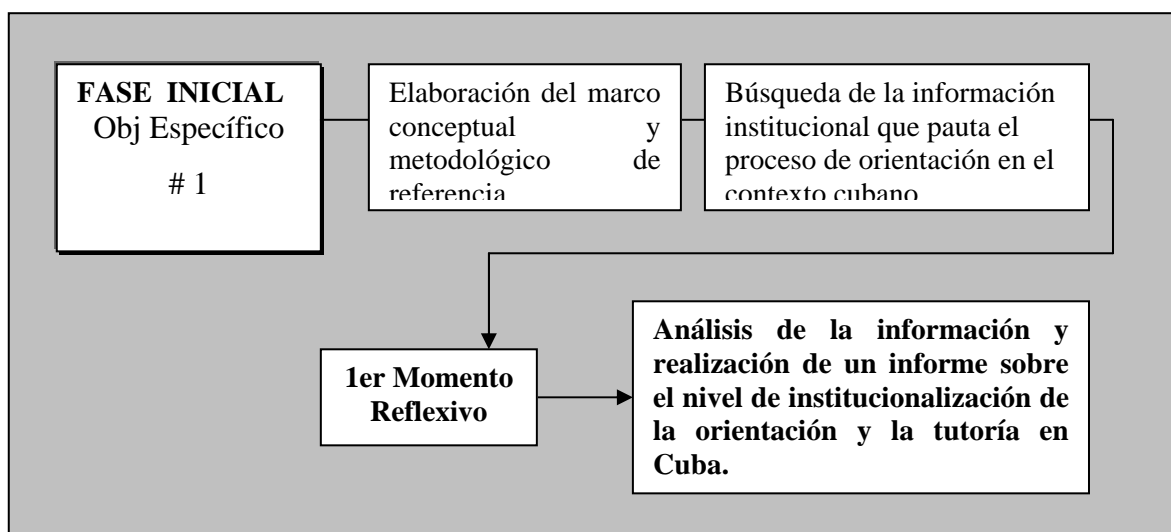
4.4 Procedimiento

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, basando la fase de intervención en el proceso 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.

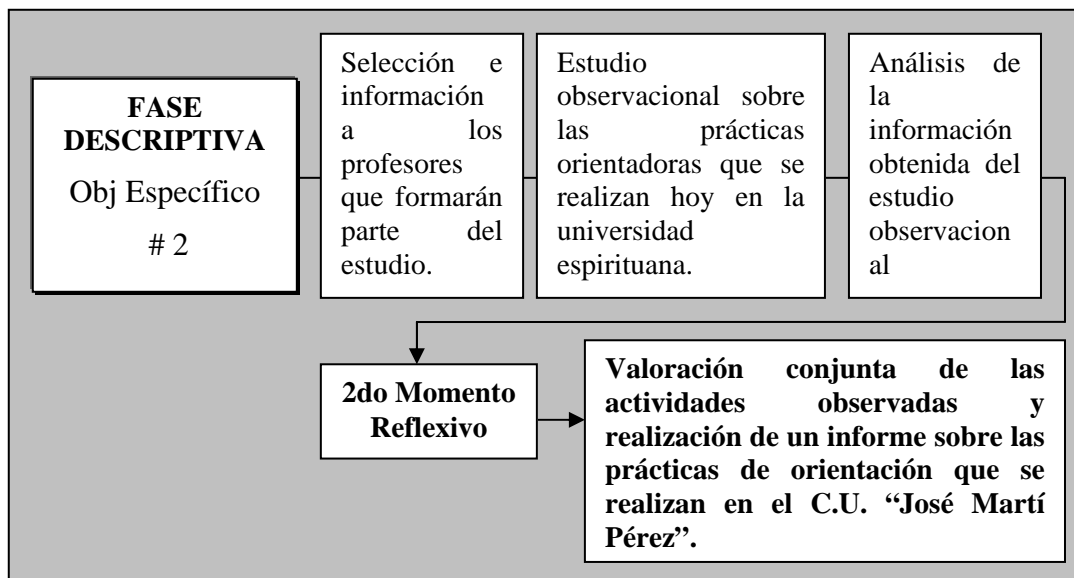
A partir de esta lectura y en correspondencia con el objetivo específico de la fase, se definieron las categorías a través de las que se analizaría la información, las cuales se correspondieron con:

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	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)
				Entrevistas informal	(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 Spiritus “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.

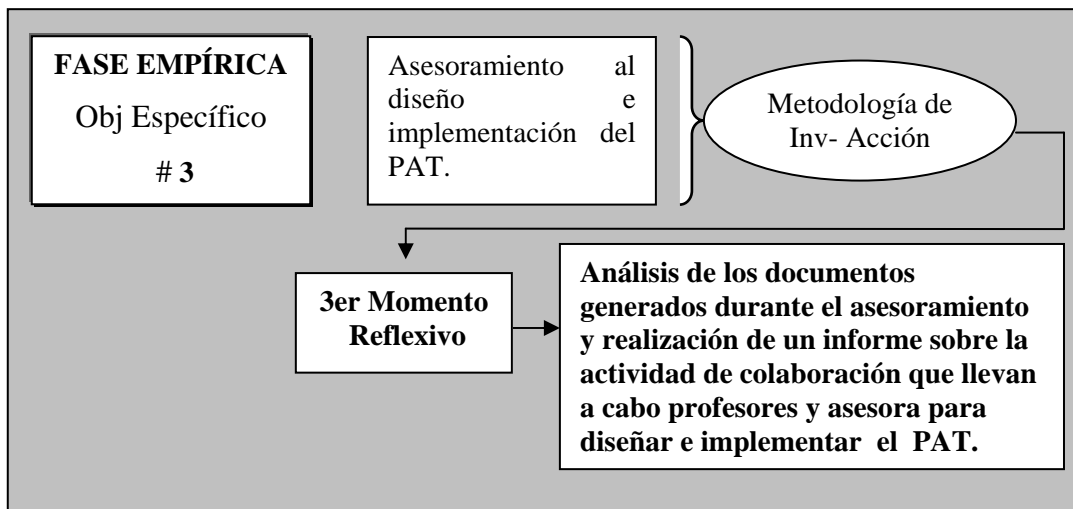
Para su realización, se prepararon tres pancartas donde fueron recogidas, de forma clara y legible, las principales dificultades detectadas durante el estudio observacional, las cuales fueron agrupadas por: Dificultades en sus prácticas de orientación, Dificultades en su preparación para realizar las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

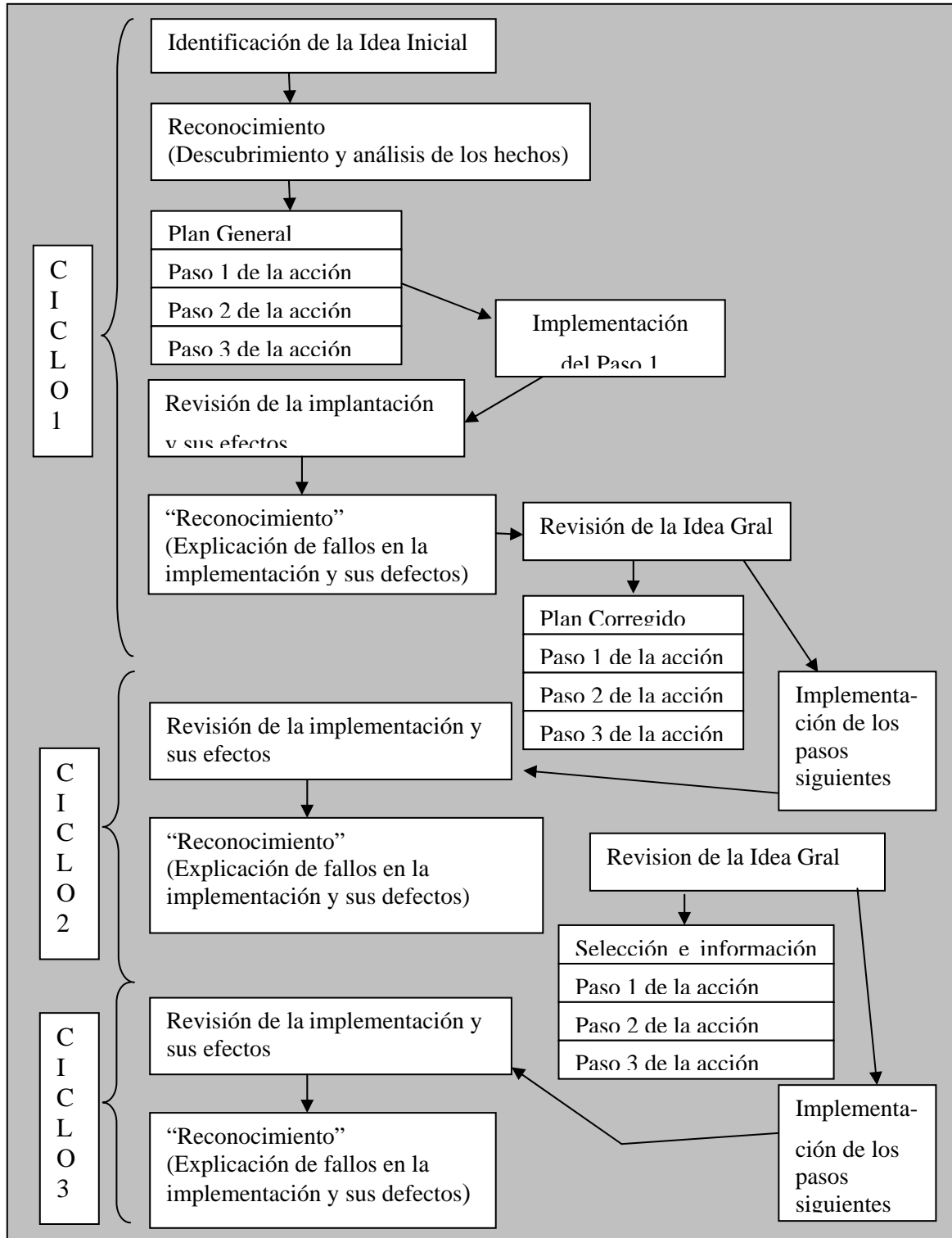


FIGURA # 4.2 MODELO DE INVESTIGACIÓN- ACCIÓN DE KURT LEWIN. FUENTE: J. ELLIOT (2000)

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.

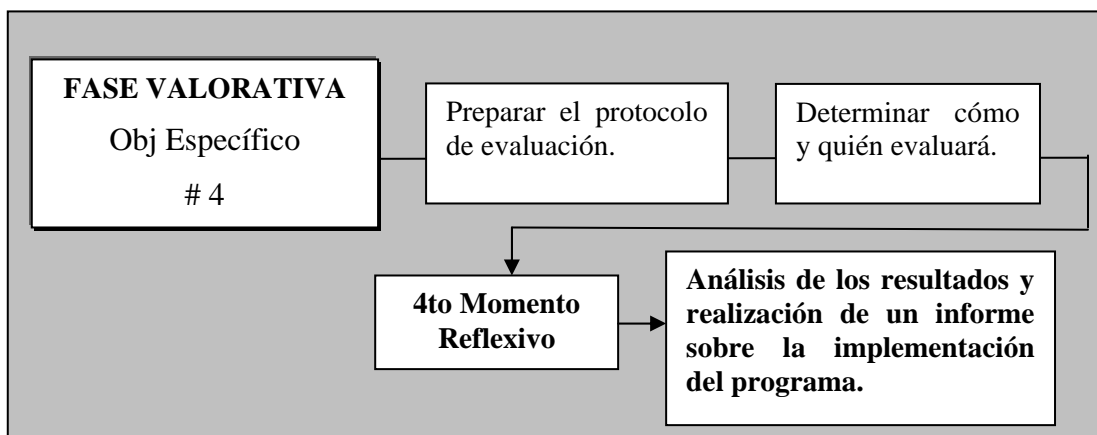
Efectuada una primera lectura de todos estos documentos generados del proceso de colaboración entre profesores tutores y asesora para diseñar e implementar el PAT, se definieron las categorías de análisis, las cuales estuvieron relacionadas con:

- 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 e-mail 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.

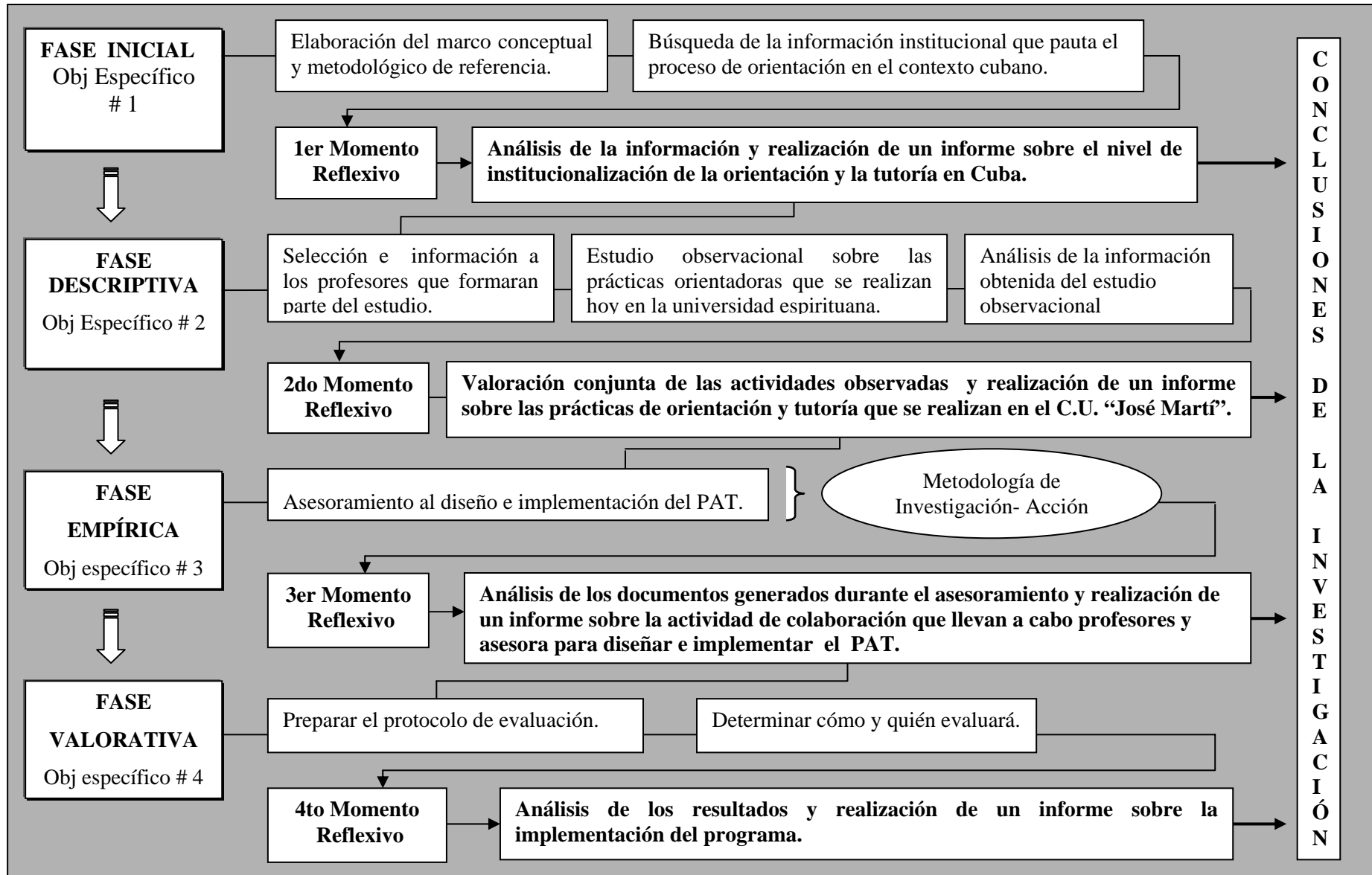


FIGURA # 4.3 PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN.

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 (Horrutinier 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, 32)

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, 6)

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	ASPECTOS ANALIZADOS			
	Tipo de tutoría	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 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 éste, 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 Spiritus.” (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

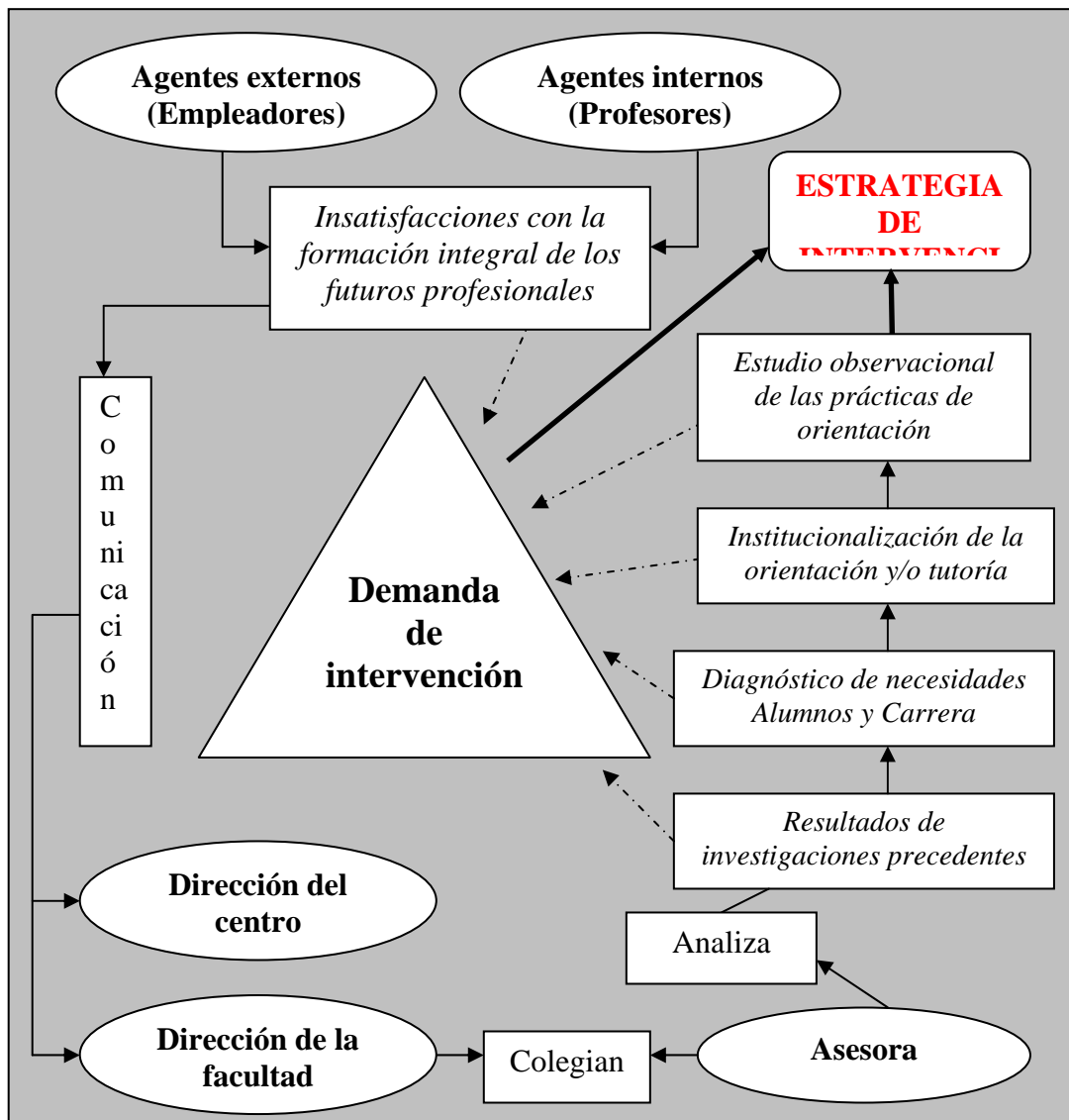


FIGURA # 8.1 VÍNCULO ENTRE LOS ANTECEDENTES Y LOS PRINCIPALES IMPLICADOS EN LA DEMANDA DE INTERVENCIÓN.

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 permitió abordar preocupaciones de la coordinadora y de la guía de grupo relacionadas con el proceso que se desarrollaba; pero también permitió 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.

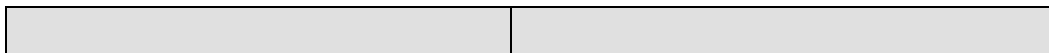
D. 2 Primera reunión de balance de las tutorías efectuadas

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
<ol style="list-style-type: none"> 1. El total de profesores del año se motivaron por 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 con el trabajo realizado y comparándolo con los resultados de años anteriores para igual etapa. 4. No siempre se contó con espacios que reunieran las condiciones óptimas para realizar las sesiones de tutorías. 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.



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.	Decano y Vicedecana Docente.	Ofrecer una explicación inicial a los profesores tutores sobre el trabajo que se desarrollaría.
Asesoría sobre Diseños de Proyectos de Acción Tutorial	Vicedecana Docente.	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 lo 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° 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. Amorroutu 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>