

# ORIENTACIÓN, TUTORÍA Y MENTORIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA LABOR DESTINADA TANTO AL ALUMNADO COMO AL PROFESORADO UNIVERSITARIO<sup>1</sup>

Lucía Herrera Torres<sup>2</sup>

**Abstract:** Spanish universities are at present immersed in a process of deep structural and functional reforms. Inside this process of change numerous agents and key elements are involved but university students and teachers are undoubtedly two important factors. In the present work we reveal how universities need to direct their efforts not only towards academic, personal and professional counseling of the students, but also towards mentorship and guidance for beginning university teachers.

**Keywords:** European Higher Education Area; tutorship innovation project; counselling of university students; mentorship; beginning teachers

**Resumen:** La institución universitaria española se encuentra, en la actualidad, inmersa en un proceso de profunda reforma tanto estructural como funcional. Dentro de este cambio son numerosos los agentes implicados y los elementos claves a los que atender pero, sin lugar a dudas, el alumnado y el profesorado universitario son dos de ellos. En el presente trabajo se pone de manifiesto la necesidad de que las universidades dirijan sus esfuerzos no sólo hacia la orientación académica, personal y profesional del alumnado sino, también, hacia el asesoramiento y guía del profesorado universitario principiante.

**Palabras clave:** Espacio Europeo de Educación Superior; proyecto de innovación en tutorías; orientación del alumnado; asesoramiento; profesorado principiante

## 1. Introducción

La Educación Superior Europea está sumida en un proceso de armonización y convergencia que afecta a todos sus niveles y que supone un gran desafío para los países implicados (Herrera, 2010). Tras las declaraciones y conferencias de La Sorbona (1998), Bolonia (1999), Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005), Londres (2007) y Leuven (2009), se ha realizado un gran esfuerzo por establecer criterios convergentes en lo referente al modo de aprender por parte del alumno universitario, su papel activo en su propio proyecto formativo, el nuevo rol docente del profesorado, la innovación constante en las metodologías de enseñanza, la homologación y equiparación de los títulos superiores en todo el

*Herrera Torres, L. (2011). Orientación, tutoría y mentorización en Educación Superior: Una labor destinada tanto al alumnado como al profesorado universitario. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, 1 (2011) Março, 425-452*

espacio europeo, etc. (González; Wagenaar, 2003; Herrera, 2007; Rodríguez, 2007), lo cual ha originado un surgimiento notable de legislación y literatura gris, comunitaria y nacional, que irá creciendo hasta lograr la deseada normalidad tras el proceso de Convergencia Europea (Cuadrado; Fernández, 2008; Goñi, 2005; Malbernat, 2008; Tomusk, 2006).

Dentro de este complejo proceso de reforma al que se están adaptando las universidades como consecuencia de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), están aconteciendo importantes cambios no sólo en el ámbito formal o estructural (fuentes de financiación, sistemas de garantía de la calidad, etc.) (Jacobs; van der Ploeg, 2006; Paganini; Vadillo; Buela-Casal; Sierra; Bermúdez; Gutiérrez-Martínez; Agudelo; Bretón; Teva, 2006) sino, también, en lo que respecta a la docencia universitaria (Molina, 2004; O'Neill; Moore; McMullin, 2005; Palomero, 2003; Santos, 2005), cobrando la tutoría universitaria un papel esencial puesto que implica la personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje y la orientación para el desarrollo personal, académico y profesional del alumno (Gairín; Feixas; Guillamón; Quinquer, 2004; González, 2006). Sin embargo, las competencias del profesorado universitario, su identificación y desarrollo (Palomero, 2003; Villar-Angulo, 2004; Zabalza, 2003), así como el asesoramiento del profesorado principiante (Lomas; Kinchin, 2006; Marcelo, 2008; Zeichner, 1988), también son elementos relevantes en este amplio escenario.

Por todo lo descrito, el presente trabajo pretende poner de manifiesto la necesidad de llevar a cabo procesos de orientación y asesoría en el contexto universitario destinados, no sólo al alumnado universitario sino, también, al profesorado, especialmente el profesorado principiante aunque sin negar su repercusión positiva en cualquier profesor, independientemente de sus años de experiencia. Para ello, se describirán dos proyectos coordinados desde el Gabinete de Orientación Universitaria de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (Universidad de Granada, España) destinados, cada uno de ellos, al alumnado y al profesorado universitario.

## **2. Orientación y tutoría del alumnado universitario**

No sólo la docencia y la investigación contribuyen a la calidad del servicio educativo que ofrece la institución universitaria a la sociedad, sino también las actividades relativas a la orientación y

tutoría. Las relaciones personales que se establecen, especialmente entre los profesores y los estudiantes, y de todos ellos con la institución, son un elemento crucial para la mejora de la calidad que ofrece el sistema (Guardia, 2000; Rico; Defior; Sánchez; Coriat, 2001; Rué, 2004).

La tutoría universitaria ha de conceptualizarse como un factor de calidad de la formación universitaria, constituyendo un componente intrínseco a la enseñanza (Álvarez, 2002; Herrera; Lorenzo; Rodríguez, 2008; Rodríguez Espinar, 2004). Implica, necesariamente, una redefinición del trabajo del profesor, de su formación y desarrollo profesional, un cambio en su tradicional rol de transmisor de conocimientos al nuevo rol de profesional que crea y organiza ambientes de aprendizaje complejos, implicando a los alumnos en su propio proceso de aprendizaje a través de estrategias y actividades adecuadas (Moreno; Bajo; Moya; Maldonado; Tudela, 2007; Sander, 2005; Zabalza, 2003). En la medida en que el profesor conozca las necesidades de sus estudiantes y de la institución, dispondrá de mejores recursos para mejorar el aprendizaje de los alumnos (de la Torre; Tejada, 2006; Lizzio; Wilson; Simons, 2000; Mayor, 2005; Santos, 2005).

En este sentido, los estudiantes universitarios se encuentran, en la mayoría de los casos, con un nuevo escenario institucional: nuevos compañeros, nuevas formas de aprender, nuevos profesores, etc. En el caso de nuestra Facultad, la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (Universidad de Granada), se añade un problema por el hecho de que la gran mayoría de estudiantes que acceden a los estudios universitarios no perciben que se produce un cambio en las formas y modos, que las estrategias y procedimientos de la Universidad son claramente diferentes a los del mundo de la etapa educativa anterior, presentando claramente conflictos y dilemas sobre su nuevo papel como estudiante, cuestiones que, como señalan Arco, Fernández, López y Heilborn (2004), pueden derivar en problemas de desajuste y motivación que tengan como consecuencia el abandono de la formación académica universitaria. Esto justifica aún más la importancia de que se lleve a cabo por los profesores de la Facultad una labor tutorial que les ayude a superar estas contradicciones y dilemas. En concreto, Blasco (2004) señala que para que los profesores cumplan satisfactoriamente con este papel de tutores se deberían pretender alcanzar, entre otros, los siguientes objetivos con los estudiantes de nuevo ingreso:

- Facilitar el proceso de integración de los estudiantes de nuevo ingreso a la vida universitaria, en general, con especial énfasis en las condiciones y características ecológicas de su centro y estudios a realizar.
- Facilitar la clarificación de los objetivos y tareas a realizar por el estudiante, en la idea de ir construyendo su autonomía, desde un estadio inicial en que no conoce perfectamente qué es lo que tiene que lograr con su esfuerzo, así como las tareas y procesos que sería necesario o recomendable emprender para lograrlos, hasta llegar a hacerse explícita estas cuestiones y aspectos para ellos, de forma que estén en condiciones de tomar sus propias decisiones.
- Crear espacios para el desarrollo de la reflexión, el diálogo, la autonomía y la crítica en el ámbito académico, así como desarrollar estrategias y recursos para el aprendizaje tales como el aprendizaje autónomo, la participación en los órganos de representación, participación y decisión de la institución y la explotación de recursos formativos curriculares y extracurriculares.
- Informarles, así como facilitarles su acceso, de aquellos recursos y fuentes de estudio y consulta, tanto en formato escrito, visual y telemático de manera que el estudiante se vaya familiarizando con su uso, y vaya desarrollando así la capacidad de selección y utilización de los instrumentos necesarios para la resolución de los diferentes tipos de problemas con los que puede encontrarse en su vida académica y profesional.
- Orientarles sobre métodos de trabajo, corregir determinadas carencias y personalizar el sistema de trabajo según las peculiaridades de cada estudiante.
- Llevar a cabo el seguimiento académico individualizado, asesorándoles, a partir de sus propias motivaciones e intereses, en la toma de decisiones respecto a la configuración de su currículum formativo.
- Ayudar al estudiante en la identificación temprana de las dificultades que se presenten en el transcurso de sus estudios y buscar con él, las posibles soluciones que contribuyan a disminuir las tasas de deserción o redefinición de su elección profesional.

Muchos son los autores que han tratado de definir la tutoría universitaria entendiéndola como una actividad de carácter formativo que incide en el desarrollo integral de los estudiantes universitarios

(Sanz, 2001), que forma parte de la responsabilidad docente, en la que se establece una interacción más personalizada entre profesor y estudiante, con el objetivo de guiar su aprendizaje (García; Asensio; Carballo; García; Guardia, 2005) y propiciar un proceso madurativo permanente (Echeverría, 1993).

Por su parte, García (2008) define y justifica la tutoría como un quehacer relevante del profesor universitario, siendo en la actualidad un tema especialmente demandado para responder a las nuevas necesidades y características del alumnado. Para ello, analiza y propone diversas contribuciones y nuevos modelos de tutoría en la universidad, tomando como referencia y contextualizándola en el espacio y en el tiempo en el que se halla inmersa la universidad actual, esto es, el EEES y la Sociedad del Conocimiento y de la Información. En cualquier caso, una tutoría supone siempre tutela, guía, asistencia y ayuda mediante la orientación y el asesoramiento (García, 1990).

Sanz (2006) se refiere a la tutoría universitaria como *una acción docente de orientación realizada por profesores tutores con la finalidad de participar en la formación integral del alumnado, potenciando su desarrollo como persona y como estudiantes y su proyección social y profesional mediante la realización de estímulos que favorecen la reflexión crítica, la autocomprensión, la autoestima, la adaptación social, recursos para el aprendizaje y la mejora del clima de aprendizaje* (p. 16).

La función formativa de la universidad tiene las miras puestas en una tutoría que abarque más aspectos de la vida del alumnado que los estrictamente académicos, tomando especial relevancia la necesidad de reforzar la tarea tutorial de los profesores para el desarrollo adecuado de la orientación académica, laboral e incluso personal de los estudiantes (Michavila, 2001).

## **2. 1. Objetivos**

Partiendo de las ideas anteriores, los objetivos generales del proyecto financiado por la Unidad de Innovación Docente de la Universidad de Granada, desarrollado durante el curso académico 2009/2010 en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla y denominado “Orientación y tutoría universitaria dirigida al alumnado de nuevo ingreso de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla”, fueron los siguientes:

- 1) Mejorar la integración del alumnado en la vida universitaria en los ámbitos académico, organizativo, profesional, cultural y personal.

- 2) Valorar las dificultades y problemas que se le plantea al alumnado a lo largo de sus estudios de la Titulación de Maestro.
- 3) Fijar los mecanismos más adecuados para resolver esas dificultades y problemas.
- 4) Buscar un amplio referente de catálogos para su futura inserción laboral.
- 5) Conocer los posibles itinerarios profesionales.
- 6) Orientar en la toma de decisiones en relación a su futura labor profesional y crear en el alumnado actitudes positivas hacia su desarrollo profesional.

De forma más concreta, los objetivos específicos que se perseguían se detallan a continuación:

1. Informar sobre la existencia y dimensiones del Proyecto de Innovación en Tutorías.
2. Conocer las condiciones de partida de los alumnos: procedencia, motivación inicial, expectativas de estudio, formación académica, conocimientos previos de los estudios elegidos...
3. Atender al ámbito personal del alumnado.
4. Informar sobre el funcionamiento de la Universidad, y fomentar la participación en los órganos de representación universitarios.
5. Informar sobre el sistema de créditos, planes de estudios, tipos de asignaturas, etc., en función del perfil profesional elegido vigente, y las expectativas de cara al EEES (Espacio Europeo de Educación Superior).
6. Orientar sobre técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje aplicadas al ámbito universitario.
7. Orientar y asesorar sobre el uso de los recursos documentales específicos de un primer curso universitario (fondos bibliográficos relacionados con la especialidad, acceso a redes documentales...).
8. Fomentar la autoformación y el trabajo autónomo así como el trabajo responsable en equipo.
9. Incrementar la motivación hacia la profesión para la que el alumno se está formando.
10. Informar al alumnado sobre las distintas posibilidades de su itinerario curricular.

## **2. 2. Participantes**

En el proyecto participaron 88 alumnos de primer curso de las siete especialidades del título de Maestro y 13 profesores tutores de diferentes departamentos universitarios.

## **2. 3. Actividades**

Las actividades, dirigidas al alumnado de nuevo ingreso, desarrolladas para alcanzar dichos objetivos fueron las especificadas seguidamente.

SEPTIEMBRE 2009: Primera reunión Coordinadora-Tutores.

OCTUBRE 2009: Jornadas de Acogida para alumnos de nuevo ingreso.

- 1 de octubre de 2009: Equipo decanal y directora del Gabinete de Orientación Universitaria con todo el alumnado de nuevo ingreso en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla.
- 23 de octubre de 2009: Directora del Gabinete de Orientación Universitaria con el resto de miembros del mismo y todos los alumnos de primer curso de la titulación de Maestro.

NOVIEMBRE 2009: Actividades formativas:

- 9 y 10 de noviembre de 2009: Curso “Búsqueda de información en los fondos bibliográficos de la Universidad de Granada”.
- 17 y 18 de noviembre de 2009: Curso “El laberinto administrativo”.
- 24 y 25 de noviembre de 2009: Curso “Elaboración de Trabajos Académicos”.

DICIEMBRE 2009: Actividades formativas:

- 15 y 16 de diciembre de 2009: Curso “Estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio”.

ENERO 2010: Actividades formativas:

- 14 y 15 de enero de 2010: II Jornadas de Orientación Profesional para alumnos de Magisterio.

ENERO 2010: Segunda reunión Coordinadora-Tutores.

FEBRERO 2010: Charla de la coordinadora académica de la Experiencia Piloto ECTS de la titulación de Maestro-Audición y Lenguaje sobre el Proceso de Convergencia Europea.

FEBRERO-MARZO 2010: Primera tutoría grupal entre el tutor y su grupo de alumnos. En esta primera reunión se utilizaron los siguientes instrumentos:

- Ficha para el tutor.
- Ficha para el alumno.
- Cuestionarios. Se emplearon tres cuestionarios, cada uno de ellos destinado a evaluar un aspecto concreto del alumnado, diseñados por Herrera y Gallardo (2006):
  - ✓ Conocimiento de la estructura y funcionamiento de la Universidad.
  - ✓ Conocimiento y uso de Informática.
  - ✓ Técnicas de Estudio.

MARZO-ABRIL 2010: Reunión individual tutor-alumno. Para ello, se facilitó al profesorado tutor la Ficha para la primera tutoría individual así como una ficha de seguimiento para el resto de reuniones individuales. Se decidió que, al menos, se convocase esta primera tutoría individual y que el resto que se llevase a cabo a demanda de los alumnos.

MAYO 2010: Segunda tutoría grupal entre el tutor y su grupo de alumnos.

- Los alumnos evaluaron, a través de una ficha de evaluación final, el proyecto.
- Los tutores también debían evaluarlo, a través de una ficha establecida para ello.
- Aunque inicialmente se pensó en volver a pasar los tres cuestionarios indicados anteriormente, finalmente se decidió no saturar al alumnado y no pasarlos.

MAYO 2010: Actividades formativas:

- 20 y 21 de mayo de 2010: Curso “Relajación y control cognitivo ante situaciones de evaluación”.

JUNIO 2010: Tercera reunión Coordinadora-Tutores.

JULIO-AGOSTO 2010: Elaboración de Memoria del Proyecto.

SEPTIEMBRE 2010: Envío de la Memoria del Proyecto a la Unidad de Innovación Docente.

La relación entre los objetivos planteados y las actividades desarrolladas se muestran en la tabla 1.



OBJETIVOS	ACTIVIDADES
1. Informar sobre la existencia y dimensiones del Proyecto de Innovación en Tutorías.	En las Jornadas de Acogida, organizadas por el equipo decanal de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla el 1/10/2009, la directora del Gabinete y coordinadora del presente proyecto informó al alumnado de nuevo ingreso de los principales objetivos del mismo así como de su desarrollo. Posteriormente, el 23/10/2009 se llevó a cabo una reunión cuyo objetivo específico era profundizar en la difusión del proyecto entregó al alumnado una ficha de inscripción en el mismo para todos los alumnos interesados.
2. Conocer las condiciones de partida de los alumnos: procedencia, motivación inicial, expectativas de estudio, formación académica, conocimientos previos de los estudios elegidos...	En la primera reunión mantenida entre cada profesor-tutor y el grupo de alumnos tutorizados se empleó, además de una ficha para el tutor donde recogía datos sobre cada alumno y una ficha para el alumno, una ficha de seguimiento para la primera reunión grupal en la cual se obtenía información general del grupo respecto a su desarrollo académico. Igualmente, en la primera tutoría individual se recababa información personalizada de cada alumno respecto a los motivos de elección de la carrera, expectativas, formación de partida, hábitos de estudio, etc.
3. Atender al ámbito personal del alumnado.	En las tutorías individuales desarrolladas posteriormente a la tutoría individualizada inicial, para las cuales se empleó una ficha de seguimiento se atendió a este ámbito de orientación del alumnado. A demanda del alumnado, se organizó el Curso "Relajación y control cognitivo ante situaciones de evaluación", desarrollado los días 20 y 21 de mayo de 2010, con el reconocimiento de 1 crédito de libre configuración. En dicho curso se pretendía que el alumnado fuese consciente de los pensamientos que se generan ante situaciones que el alumno puede percibir como estresantes (por ejemplo, un examen) y aprendiesen a controlarse tanto física como cognitivamente en dichas situaciones.
4. Informar sobre el funcionamiento de la Universidad y fomentar la participación en los órganos de representación universitarios.	En las Jornadas de Acogida anteriormente descritas el propio equipo decanal informó sobre el organigrama y funcionamiento de la universidad así como los órganos de representación universitarios. Además, se empleó en la primera tutoría grupal el <i>Cuestionario de conocimiento sobre la estructura y funcionamiento de la universidad</i> de Herrera y Gallardo (2006), en el cual se evalúa el nivel de conocimiento del alumnado en este ámbito.
5. Informar sobre el sistema de créditos, planes de estudios, tipos de asignaturas,	De forma coordinada con la Experiencia Piloto de implementación del sistema de créditos europeos (ECTS) de la titulación de Maestro-Audición y Lenguaje desarrollada desde el curso académico 2004/2005 en este centro, y coordinada por la responsable del actual proyecto de orientación y tutoría, se

<p>etc., en función del perfil profesional elegido vigente, y las expectativas de cara al EEES (Espacio Europeo de Educación Superior).</p>	<p>llevó a cabo una charla informativa en el horario de clase de una asignatura troncal común al título de maestro de primer curso para que todo el alumnado conociese los nuevos cambios acaecidos como consecuencia del Proceso de Convergencia Europea.</p> <p>También se llevó a cabo el Curso “El laberinto administrativo”, impartido por el responsable de Gestión de Alumnos en la Administración del Campus Universitario de Melilla, durante los días 17 y 18 de noviembre de 2009. En el mismo, se informó de plazos, convocatorias, solicitudes, etc., que han de tramitarse desde la administración del Campus y que son de interés para todo el alumnado.</p>
<p>6. Orientar sobre técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje aplicadas al ámbito universitario.</p>	<p>En primer lugar, se recogió información, mediante el <i>Cuestionario de estrategias y técnicas de estudio</i> (Herrera; Gallardo, 2006) sobre los hábitos y técnicas de estudio que los alumnos ponen en marcha a lo largo de su carrera académica. Dicho cuestionario se utilizó en la primera tutoría grupal.</p> <p>En segundo lugar, se ofertó el Curso “Estrategias de Aprendizaje y Técnicas de Estudio”, desarrollado durante los días 15 y 16 de diciembre de 2009, de 17 a 20 horas en el Salón de Actos y con un reconocimiento de 1 crédito de libre configuración.</p>
<p>7. Orientar y asesorar sobre el uso de los recursos documentales específicos de un primer curso universitario (fondos bibliográficos relacionados con la especialidad, acceso a redes documentales...).</p>	<p>Durante la primera tutoría grupal, se cumplimentó también el <i>Cuestionario de conocimiento y uso de informática</i> (Herrera; Gallardo, 2006), el cual pretende recoger información sobre el tipo de equipo informático disponible, así como el conocimiento de diferentes programas informáticos, el uso que se hace de los mismos así como la formación recibida y necesidades formativas.</p> <p>Por otra parte, los días 9 y 10 de noviembre de 2009 la directora de la Biblioteca del Campus Universitario de Melilla realizó el Curso “Búsqueda de información en los fondos bibliográficos de la Universidad de Granada”.</p>
<p>8. Fomentar la autoformación y el trabajo autónomo así como el trabajo responsable en equipo.</p>	<p>Para alcanzar ese objetivo se desarrollaron dos actividades formativas, además de las tutorías mantenidas durante el curso académico. En primer lugar, las <i>II Jornadas de Orientación Profesional para alumnos de Magisterio</i>, realizadas los días 14 y 15 de enero de 2010. Dichas jornadas fueron organizadas gracias a la colaboración del Centro de Promoción de Empleo y Prácticas de la UGR.</p> <p>En segundo lugar, se realizó el Curso “Elaboración de Trabajos Académicos”, los días 24 y 25 de noviembre de 2009, con el reconocimiento de 1 crédito de libre configuración.</p>
<p>9. Incrementar la motivación hacia la profesión para la que el alumno se está formando.</p>	<p>Este objetivo se ha trabajado mediante las tutorías, grupales e individuales, así como a través de las <i>II Jornadas de Orientación Profesional para alumnos de Magisterio</i>, mencionadas anteriormente.</p>

10. Informar al alumnado sobre las distintas posibilidades de su itinerario curricular.	Los profesores tutores han realizado una valiosa labor al respecto puesto que el alumnado ha podido preguntarle directamente sus inquietudes, posibilidades y perspectivas inmediatas a las hora de matricularse en diferentes asignaturas en función de sus intereses.
---	---

**Tabla 1:** Relación entre objetivos y actividades desarrolladas en el proyecto de innovación en orientación y tutorías dirigido al alumnado universitario de nuevo ingreso

## 2. 4. Evaluación

La evaluación final del proyecto realizada por el alumnado se presenta en la tabla 2. Como se puede observar, entre los puntos fuertes se indican la motivación del alumnado para el estudio, que este tipo de proyectos favorece la integración del alumnado en la vida universitaria o la importancia del papel del tutor, entre otras cuestiones. Entre los puntos débiles es de destacar que no todos los tutores conectan de la misma forma con los alumnos tutorizados o la falta de tiempo para asistir a las reuniones.

ALUMNADO		
PUNTOS FUERTES	PUNTOS DÉBILES	POSIBILIDADES DE MEJORA
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivación para el estudio.</li> <li>- Ayuda a la integración y orientación de los alumnos.</li> <li>- El tutor realiza funciones de escucha y apoyo del alumno.</li> <li>- El trato directo tutor-alumno en las tutorías individuales.</li> <li>- La información recibida sobre la carrera y la formación.</li> <li>- La confianza con el tutor.</li> <li>- La información recibida sobre diferentes cursos.</li> <li>- Los diferentes cursos (estrategias de aprendizaje, elaboración de trabajos, relajación, etc.) han sido de gran</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que las tutorías individuales sean más frecuentes.</li> <li>- Falta de información sobre cómo abordar las distintas materias.</li> <li>- No todos los tutores conectan con los alumnos que tutorizan.</li> <li>- Las reuniones han sido cortas.</li> <li>- Falta de tiempo de los alumnos para asistir a las tutorías con el tutor.</li> <li>- Informar sobre cursos interesantes.</li> <li>- Más reuniones grupales.</li> <li>- Los alumnos no hacen todo el uso del proyecto que podían hacer.</li> <li>- El resto de alumnos no es consciente de la gran oportunidad de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar más reuniones individuales tutor-alumno.</li> <li>- Realizar más cursos e informar sobre los que se organicen.</li> <li>- Que las reuniones individuales sean más largas.</li> <li>- Más reuniones grupales.</li> <li>- Que se realice todos los años.</li> <li>- Ayudar en los contenidos de las asignaturas en las que se vaya peor.</li> <li>- Dotar las reuniones con el tutor de más actividades para facilitar la comunicación tutor-alumno.</li> <li>- Dar más información</li> </ul>

<p>utilidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Las Jornadas de Orientación Profesional para Alumnos de Magisterio, porque orientan sobre las salidas profesionales.</li> <li>- Información sobre la Universidad y la Facultad.</li> <li>- Información sobre los créditos europeos.</li> <li>- Las reuniones grupales sirven para ver que los intereses y problemas son comunes a todos los compañeros y no sólo a uno.</li> <li>- Aporta tranquilidad al alumno y la oportunidad de expresar sus vivencias.</li> <li>- La información recibida sobre la representación de los alumnos en los órganos de gobierno de la Universidad y de la Facultad.</li> </ul>	<p>participar en esta experiencia.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se rellenan muchos cuestionarios.</li> <li>- Hacer los grupos con cada tutor con alumnos de una única especialidad.</li> </ul>	<p>a los alumnos sobre las asignaturas al entrar por primera vez a la Facultad.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Intervenir en conflictos con profesores.</li> <li>- Que las fichas de las entrevistas tengan opciones de respuesta cerrada.</li> <li>- Rellenar los cuestionarios telemáticamente.</li> <li>- Que los alumnos del mismo grupo sean todos de la misma especialidad.</li> </ul>
--	--	--

**Tabla 2:** Evaluación del proyecto de innovación en orientación y tutorías realizada por el alumnado tutorizado en el mismo

Por su parte, en la tabla 3 se muestra la evaluación realizada por los profesores-tutores participantes. El punto fuerte más destacado es la relación directa entre el profesor y el alumno, de modo que el profesor-tutor se siente altamente recompensado al ser participe del proceso de orientación académica, personal y profesional del alumnado, por lo que sus funciones van más allá de las estrictamente vinculadas a la docencia de su disciplina.

<b>PROFESORADO</b>		
<b>PUNTOS FUERTES</b>	<b>PUNTOS DÉBILES</b>	<b>POSIBILIDADES DE MEJORA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ El contacto directo y el seguimiento del alumnado.</li> <li>➤ La posibilidad de orientar a los alumnos en cuestiones</li> </ul>	<p>Puesto que la solicitud de Proyectos de Innovación Docente, realizada desde la Unidad de Innovación Docente de la Universidad de Granada, tuvo lugar en el mes de mayo de 2009 y la</p>	<p>Que la concesión de este tipo de proyectos tenga lugar a finales del curso académico anterior, para poder organizarlo todo con tiempo.</p>

<p>académicas, personales y profesionales.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ La información directa, continua y actual al alumnado de cursos de formación, jornadas, etc.</li> <li>➤ Se trata de una experiencia gratificante para el profesor, puesto que le hace sentirse útil desde un punto de vista diferente al de su asignatura concreta.</li> <li>➤ Poder responder a cuestiones de interés para los alumnos.</li> <li>➤ La cercanía entre profesores y alumnos.</li> <li>➤ Facilitar un mayor conocimiento a los alumnos de la Universidad de Granada, la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla y su funcionamiento.</li> <li>➤ Apoyo interno desde la Facultad dirigida hacia el alumnado.</li> </ul>	<p>concesión de dichos proyectos no se realizó hasta finales de noviembre del mismo año, no ha sido posible iniciar en el tiempo establecido ni con las mismas actividades este proyecto.</p>	
	<p>Algunos profesores han entregado las fichas de seguimiento de las tutorías grupales o individuales a los alumnos para que ellos las rellenen, cuando es un instrumento para guiar las reuniones que ha de cumplimentar el tutor.</p>	<p>Las fichas empleadas en las tutorías, tanto grupales como individuales, son un instrumento para guiar las reuniones pero, en ningún caso, han de entregarse al alumnado para que ellos las rellenen.</p>
	<p>Algunos alumnos no entendían el proyecto como un servicio que se les ofrece para su propio beneficio e integración universitaria.</p>	<p>Tal vez, si a la hora de matricularse, que es el primer contacto que tienen con la universidad, se les entregara un documento informativo informándoles de que se les asignará un tutor y la labor que desarrollará lo puedan entender desde el principio de una forma más clara.</p>
	<p>Dado que el número de alumnos que podían matricularse en algunos cursos ofertados dentro del proyecto estaba limitado por problemas de espacio, al ser los cursos totalmente gratuitos, ha habido alumnos que se han matriculado pero que luego no han asistido al curso, quedándose su plaza desierta.</p>	<p>Se considera la posibilidad de que el alumnado tenga que pagar un precio simbólico (5-10 €) por asistir a los diferentes cursos, de modo que realmente se impliquen en ellos y se matriculen los que realmente asistirán.</p>
	<p>Falta de tiempo por parte de los tutores para las tutorías porque debían coordinarse con los horarios disponibles de los alumnos, los cuales no siempre estaban dispuestos a reunirse a pesar de ser convocados en sucesivas</p>	<p>Reconocimiento, en créditos, dentro del Plan de Ordenación Docente de cada profesor-tutor del tiempo dedicado a esta actividad.</p>

	ocasionen y, especialmente, debido a que los profesores han de realizar otras múltiples actividades como Personal Docente e Investigador (PDI).	
	Aunque inicialmente el número de alumnos que comenzó, de forma voluntaria, en esta experiencia fue de 88, al finalizar el curso académico eran 67 los que continuaron.	Que esta actividad se contemple dentro de los programas de las asignaturas como una actividad más que será incluida dentro de los criterios e instrumentos de evaluación.

**Tabla 3:** Evaluación del proyecto de innovación en orientación y tutorías llevada a cabo por los profesores-tutores

### 3. El profesorado universitario

La Educación Superior se distingue de los niveles educativos no universitarios, entre otros aspectos, en la formación y perfeccionamiento de su profesorado. En líneas generales, el profesorado universitario se caracteriza por estar más orientado a su disciplina concreta que a la profesión docente en su conjunto (Monereo; Pozo, 2003; Shulman, 2004; Valcárcel, 2004); no es habitual que se haya formado como profesor, sino como especialista en su disciplina (Hawes; Donoso, 2003), por lo tanto; ha de poner en práctica diferentes roles y asumir responsabilidades que no están presentes en los docentes de otros niveles; y, por último, atiende a estudiantes muy diferentes en edad, experiencia y capacidad.

Según Glassick (2000), la actividad docente debe cumplir los siguientes requisitos, de modo que el profesorado universitario:

- a) Debe partir de la definición de unos objetivos claros.
- b) Ha de estar profesionalmente bien preparado.
- c) Ha de emplear los métodos más adecuados que permitan alcanzar los objetivos anteriormente mencionados.
- d) Ha de perseguir unos resultados significativos.
- e) Ha de realizar una presentación efectiva.
- f) Ha de llevar a cabo una reflexión crítica de su actuación docente con la finalidad de mejorar la calidad de la misma.

Al respecto, son múltiples los estudios que determinan cuáles son las competencias docentes que debe poner de manifiesto un profesor universitario (Palomero, 2003; UNESCO, 2001; Villar-Angulo, 2004; Zabalza, 2003). En este sentido, la formación del profesorado universitario cobra un papel protagonista

para alcanzar dichas competencias (Madrid, 2005; Margalef; Álvarez, 2005; Romero; Gómez, 2007). En determinados países europeos, como Reino Unido, existe tradición en programas de formación dirigidos al profesorado universitario novel o principiante, conocidos como *Beginning Teacher Induction* (Lomas; Kinchin, 2006; Zeichner, 1998), así como en USA (Bower, 2007). Sin embargo, no en todos los países ha sido patente una tradición o cultura institucional que integre la formación del profesorado universitario. En España las iniciativas en formación del profesorado universitario son puntuales y tan sólo se desarrollan en ciertas universidades, como las de Sevilla (Marcelo, 2008; Sánchez, 2008; Sánchez; Mayor, 2006) o Barcelona (Imbernón; Benedito; Cano; Medina, 2006).

La universidad de Granada, consciente de esta necesidad, a través del Vicerrectorado para la Garantía de la Calidad, ha fomentado diferentes iniciativas para la formación tanto del profesorado experto (mentor o asesor) como del profesorado principiante. Puesto que la comunicación horizontal resulta más eficaz que la vertical en la transmisión de ideas y prácticas educativas, la figura del profesor asesor representa (Imbernón, 2004):

1. Un mediador del proceso formativo y en las confrontaciones. Para lo que es importante la confidencialidad, la negociación, la comunicación, la toma de decisiones y la accesibilidad a la información.
2. Con una solidaridad que lo hará aceptable, esto es, respetuoso con los problemas pero riguroso con los procesos de reflexión, planificación y evaluación.
3. Con capacidad de diagnóstico, tanto en el análisis de necesidades que surgen en el colectivo del profesorado como en los que se refiere a las condiciones profesionales, sociales y culturales en un lugar y momento concretos.
4. El asesor ha de ayudar a diagnosticar los obstáculos que los profesores encuentran para llegar a su propia y contextualizada solución. Para ello, debe conocer la práctica y debe aportar una formación con aspectos diferenciadores.
5. Intelectualmente comprometido con la práctica. Ha de implicarse activamente en un proceso de revisión e innovación de las prácticas educativas en las que también puede experimentar y compartir con los demás.

### **3. 1. Objetivos**

La finalidad última del proyecto, financiado por el Vicerrectorado para la Garantía de la Calidad de la Universidad de Granada y titulado “Asesoramiento para la mejora de la docencia en la Educación Superior. Proyecto de Mentorización de profesores noveles en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla”, se centró en facilitar la inmersión en la cultura universitaria (docencia, gestión de la misma así como identidad y desarrollo profesional) del profesorado principiante o novel de la Universidad de Granada y, concretamente, del profesorado de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla durante el curso académico 2009/2010.

Los objetivos concretos del proyecto han sido los siguientes:

1. Generar un proceso constructivo de ayuda y guía entre iguales (profesorado).
2. Analizar la política educativa de la Universidad de Granada, así como su organización y funcionamiento.
3. Dar a conocer la estructura de docencia, gestión y organización de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla.
4. Ayudar a conocer la institución universitaria y a integrarse en ella.
5. Informar de los recursos a disposición de la docencia.
6. Asesorar y formar en diferentes modalidades, métodos y estrategias de enseñanza para la formación en competencias.
7. Promover la mejora de la docencia del profesorado novel, del mentor y de la propia institución.
8. Favorecer la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la práctica docente universitaria.
9. Potenciar el desarrollo profesional, personal y laboral del docente universitario.

### **3. 2. Participantes**

Fueron 5 los profesores mentores o asesores (con una experiencia media docente universitaria de 20 años) y 9 los profesores principiantes o noveles (cuya antigüedad media docente era de 2.44 años) que, finalmente, participaron en este proyecto. Cada profesor mentor asesoraba a dos profesores noveles, excepto en un caso, en el que se tutorizaba únicamente a una profesora.

El 50% eran profesores y el 50% profesoras. La edad media del profesorado principiante era de 34.11 años, siendo el 55.6% Ayudante doctor, el 22.1% Profesor Sustituto Interino, el 11.1% Profesor Asociado (a tiempo parcial) y el 11.1% restante Becario



FPU. A continuación se muestra tanto el nombre como los departamentos a los que pertenecían ambos grupos de profesores.

### **3. 3. Actividades**

Los contenidos del Proyecto, desarrollado durante el curso académico 2009/2010, están integrados por los objetivos previstos anteriormente descritos. Las actividades desarrolladas en la práctica para ello fueron las siguientes:

#### *A. Reuniones y Seminarios:*

- Reuniones conjuntas del equipo de mentores.
- Reunión de acogida a los profesores noveles.
- Seminario Inicial.
- Seminario de Seguimiento.
- Seminario Final.

Al comienzo del curso académico tuvo lugar una primera Reunión conjunta del equipo de mentores, en el que se adoptaron los acuerdos necesarios para la puesta en marcha del proyecto. Tras la Reunión de acogida a los profesores noveles, en la que participaron todos los miembros del equipo decanal de la facultad, el Seminario Inicial se realizó al comienzo del curso y tuvo como finalidad que los miembros del grupo que formaban parte del proyecto (mentores y noveles) se conociesen e informar de la planificación y desarrollo del mismo. En él se plantearon los objetivos que se pretendían, qué acciones se iban a realizar, la temporalización de las mismas y la forma de coordinación. En dicho Seminario Inicial los profesores principiantes, además, cumplieron un *Cuestionario sobre competencias docentes del profesorado universitario* elaborado por Herrera (2009).

El Seminario de Seguimiento se realizó al finalizar el primer cuatrimestre y tuvo como finalidad analizar y evaluar de manera conjunta la marcha del proyecto así como establecer los cambios que se consideraron pertinentes.

El Seminario Final se realizó al concluir el curso académico y tuvo como finalidad evaluar los resultados del proyecto (puntos fuertes, puntos débiles y propuestas de mejora), mediante diferentes que se detallarán en el siguiente apartado, así como elaborar una memoria del proceso seguido.

Por lo tanto, los seminarios poseen un carácter conjunto, participando en ellos los profesores mentores y profesores noveles que forman parte de este proyecto.

*B. Actividades de actuación específica de cada profesor-mentor con los profesores-novelas que tutorice:*

1. Entrevista individual, para lo cual se cuenta con un modelo de entrevista elaborado por la coordinadora del proyecto.
2. Análisis de necesidades manifestadas.
3. Elaboración de un calendario de reuniones (semanales, quincenales,...), empleando una ficha de seguimiento para ello.
4. Acuerdo sobre los dos momentos en los que tendrán lugar las observaciones sobre la docencia en el aula.
5. Realización de la primera observación (grabación en vídeo en el aula), en la que se han empleado las hojas de registro de *Autoevaluación del profesor novel*, *Evaluación del profesor mentor* y *Evaluación por parte del alumnado* elaboradas por la coordinadora del proyecto.
6. Análisis de necesidades observadas, utilizando el instrumento adaptado por Mayor (2002).
7. Realización de un ciclo de mejora.
8. Planificación de actuaciones de docencia.
9. Realización de la segunda observación.
10. Realización de segundo ciclo de mejora.

De manera particular, cada mentor, establecerá dos ciclos de mejora, uno por cuatrimestre, con las fases que indican Sánchez y Mayor (2006): Entrevista de planificación, observación, análisis y entrevista-análisis.

*C. Cursos de formación específicos:*

- Conferencia "Desarrollo profesional e identidad del profesorado universitario".
- Curso "El Tablón de Docencia".
- Taller de "Moodle".
- Curso "Relajación y control cognitivo ante situaciones de evaluación".

El cronograma de las actividades desarrolladas durante el curso académico 2009/2010 ha sido el que se indica en la tabla 4.

<b>OCTUBRE 2009</b>	<b>NOVIEMBRE 2009</b>	<b>DICIEMBRE 2009</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reunión conjunta del equipo de mentores.</li> <li>- Jornada de acogida a los profesores noveles.</li> <li>- Seminario Inicial.</li> <li>- Reuniones y visitas guiadas a los diferentes órganos de gestión de la Facultad.</li> <li>- Elaboración de instrumentos de recogida de información y evaluación del proyecto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrevista individual profesor mentor y profesor novel.</li> <li>- Análisis de necesidades manifestadas.</li> <li>- Elaboración de un calendario de reuniones (semanales, quincenales,...).</li> <li>- Acuerdo sobre los dos momentos en los que tendrán lugar las observaciones sobre la docencia en el aula.</li> <li>- Fase 1 del primer ciclo de mejora. Entrevista de Planificación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fase 2 del primer ciclo de mejora. Observación.</li> <li>- Fase 3 del primer ciclo de mejora. Análisis.</li> </ul>
<b>ENERO 2010</b>	<b>FEBRERO 2010</b>	<b>MARZO 2010</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fase 4 del primer ciclo de mejora. Entrevista-análisis.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Seminario de Seguimiento.</li> <li>- Reunión conjunta del equipo de mentores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conferencia "Desarrollo profesional e identidad del profesorado universitario".</li> <li>- Taller "El Tablón de docencia".</li> </ul>
<b>ABRIL 2010</b>	<b>MAYO 2010</b>	<b>JUNIO 2010</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fase 1 del segundo ciclo de mejora. Entrevista de Planificación.</li> <li>- Taller "Moodle".</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fase 2 del segundo ciclo de mejora. Observación.</li> <li>- Fase 3 del segundo ciclo de mejora. Análisis.</li> <li>- Curso "Relajación y control cognitivo ante situaciones de evaluación".</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fase 4 del segundo ciclo de mejora. Entrevista-análisis.</li> </ul>
<b>JULIO 2010</b>	<b>AGOSTO 2010</b>	<b>SEPTIEMBRE 2010</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Seminario Final.</li> <li>- Comienzo de la elaboración de la Memoria Final del Proyecto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Periodo no lectivo.</li> <li>- Elaboración de la Memoria Final del Proyecto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Envío de la Memoria Final del Proyecto al Vicerrectorado para la Garantía de la Calidad de la Universidad de Granada.</li> </ul>

**Tabla 4:** Cronograma seguido, durante el curso académico 2009/2010, en el proyecto de asesoramiento para la mejora de la docencia universitaria

### 3. 4. Evaluación

La evaluación que el profesorado experto realiza de esta experiencia puede consultarse en la tabla 5, obteniendo una valoración media de 7.9.

PUNTOS FUERTES	PUNTOS DÉBILES	PROPUESTAS DE MEJORA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cooperación docente.</li> <li>• Fortalecimiento de las relaciones personales.</li> <li>• Intercambio de estrategias pedagógicas.</li> <li>• Reflexión sobre la docencia.</li> <li>• Intercambio de experiencias entre el profesorado.</li> <li>• Enriquecimiento mutuo.</li> <li>• La interrelación entre profesores noveles y mentores.</li> <li>• El descubrimiento de otras formas de comunicar.</li> <li>• Contacto personal profesor mentor-novel.</li> <li>• Contraste de opiniones.</li> <li>• Observación y reflexión de la docencia en el aula, tanto en el profesor novel como en el mentor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No veo puntos débiles, siempre se pueden hacer más análisis y consideraciones, pero contamos con la limitación temporal y las obligaciones del EEES.</li> <li>• Falta de tiempo y reconocimiento desde el punto de vista institucional.</li> <li>• En el Seminario final mantenido con la coordinadora del proyecto se han puesto en común los puntos débiles y fortalezas del mismo.</li> <li>• No poder compartir las características propias del área entre la mentora y la profesora novel por pertenecer a áreas diferentes.</li> <li>• No participar más profesores en el proyecto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Continuación del proyecto.</li> <li>• Quizás algún seminario monográfico sobre estrategias metodológicas aplicables en la universidad, o sobre evaluación de competencias.</li> <li>• Mayor coordinación entre todos los profesores asesores y principiantes.</li> <li>• Seguir el cronograma previsto.</li> <li>• Superar, en lo posible, los puntos débiles.</li> <li>• Llevar a cabo algún seminario conjunto sobre las observaciones de la docencia en el aula.</li> </ul>

**Tabla 5:** Evaluación del programa formativo realizada por el Profesorado Experto participante

En la tabla 6 se presentan los puntos fuertes, puntos débiles y propuestas de mejora planteadas por el profesorado principiante al final del proyecto.

PUNTOS FUERTES	PUNTOS DÉBILES	PROPUESTAS DE MEJORA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajo colaborativo.</li> <li>• Reflexión conjunta sobre la docencia entre el profesor mentor y el profesor novel.</li> <li>• Diálogo con el profesor mentor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que los profesores mentores y noveles compartan el mismo área de trabajo.</li> <li>• Falta de continuidad, por parte del profesor mentor, en el desarrollo del</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ninguna. Me parece una iniciativa muy interesante y muy útil, ideal. Favorece no sólo la mejora de la docencia de los profesores noveles, gracias a la ayuda de</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomento de las relaciones entre el profesorado.</li> <li>• El asesoramiento del profesor mentor.</li> <li>• El seguimiento del proyecto realizado por la coordinadora del mismo.</li> <li>• Apoyo, asesoramiento y descubrimiento de nuevas formas de actuación docente.</li> <li>• La crítica constructiva sobre tu desempeño docente por parte del profesor mentor.</li> <li>• Considero que los cursos de formación que se han desarrollado (Tablón de docencia, Moodle, etc.) han sido muy útiles para conocer instrumentos tecnológicos que contribuyen muy positivamente a la mejora de la docencia.</li> <li>• La grabación de las clases y posterior visionado de las mismas con el objetivo de mejorar mi labor docente.</li> <li>• Los seminarios con los profesores expertos.</li> <li>• Sobre todo, la posibilidad que se nos brinda a los profesores noveles para sentirnos ayudados y respaldados por profesores con más experiencia.</li> </ul>	<p>proyecto.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Por mi parte, que no he podido participar más activamente, como me hubiese gustado.</li> <li>• Más variedad de cursos formativos.</li> <li>• La grabación de clases es lo que a mí menos me convence.</li> <li>• La dificultad para compatibilizar los horarios a la hora de concertar las reuniones.</li> <li>• La imposibilidad de que mentor y novel pertenezcan a áreas afines.</li> </ul>	<p>los profesores con más experiencia, sino que también favorece el contacto y la relación entre ellos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reuniones entre los profesores noveles.</li> <li>• Más información sobre la función docente desde el órgano institucional delegado en la facultad, es decir, vicedecano de ordenación académica.</li> <li>• Conocer de manera práctica la aplicación de la variedad de metodologías de enseñanza.</li> <li>• Fomentaría reuniones del profesorado fuera del centro, intentaría crear un ambiente de “camaradería” entre el profesorado principiante.</li> <li>• Quizás, el establecimiento a través de una plataforma web que posibilitara las relaciones entre todos los mentores y profesores noveles.</li> <li>• Tal vez, sería interesante insistir en un intercambio de experiencias grupal, sobre todo, con la finalidad de poder compartir impresiones, sugerencias, propuestas, entre todos los participantes.</li> </ul>
---	--	--

**Tabla 6:** Evaluación del programa formativo realizada por el Profesorado Principiante participante

La calificación media final de esta experiencia es, por parte del profesorado principiante, de 8.4.

#### 4. Discusión final

La tutoría universitaria constituye un componente intrínseco a la enseñanza (Herrera, 2009; Herrera; Lorenzo; Rodríguez, 2008; Rodríguez Espinar, 2004), por lo que el profesor universitario ha de implicarse activamente en la misma, facilitando que los alumnos se sientan los protagonistas de su propio proceso de aprendizaje (Herrera, 2007; 2008; Moreno et al., 2007; Sander, 2005; Zabalza, 2003) y guiando, desde un conocimiento extenso de las necesidades de sus estudiantes y de la institución universitaria, el aprendizaje en las aulas universitarias (de la Torre; Tejada, 2006; Lizzio et al., 2000; Mayor, 2005; Santos, 2005) así como la integración del alumnado en la cultura universitaria (Arco et al., 2004; Blasco, 2004).

Además, el asesoramiento del profesorado universitario repercute en dos grandes beneficiarios. Por una parte, los profesores mentores y noveles participantes, puesto que se trata de una experiencia innovadora centrada en la mejora de la docencia. En este sentido, los beneficios a medio y largo plazo del proyecto desarrollado son: Gestionar de forma eficaz los procesos de aprendizaje de los alumnos universitarios; Organizar la formación en el ámbito de la educación superior en torno a competencias (básicas y profesionales); Obtener un profesorado reflexivo y crítico; Incrementar la motivación, responsabilidad y satisfacción profesional de los docentes; Potenciar, mediar, guiar y facilitar aprendizajes significativos.

Pero, además, los beneficiarios de dicha acción son, especialmente, los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla, puesto que si disponen de un profesorado reflexivo, crítico y consciente de la necesidad de analizar e incrementar la calidad de su docencia, el resultado claramente esperado es la mejora en el proceso de aprendizaje del alumnado (Imbernón, 2004; Villar-Angulo, 2004; Zabalza, 2003).

Aunque el proyecto de asesoramiento descrito en el presente trabajo ha sido desarrollado por primera vez en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla, no ocurriendo lo mismo con el proyecto de innovación en orientación y tutorías puesto que desde el curso académico 2004/2005 se vienen desarrollando en este centro universitario, y siendo conscientes de que, sin duda, se han puesto de manifiesto diferentes puntos débiles y propuestas de mejora, la información recogida a lo largo de los seminarios y entrevistas individuales entre profesores asesores/mentores y

noveles/principiantes ha puesto de relieve la necesidad de incidir en la formación del profesorado universitario (Madrid, 2005; Margalef; Álvarez, 2005; Romero; Gómez, 2007) así como de facilitar la integración del profesor principiante en la vida universitaria (Bower, 2007; Lomas; Kinchin, 2006; Marcelo, 2008), máxime en los momentos actuales por los que está pasando la institución universitaria española como consecuencia del Proceso de Convergencia Europea (Biggs, 2005; González; Wagenaar, 2003; Herrera; Cabo, 2008).

### Referencias bibliográficas

Álvarez, P. R. (2002). *La función tutorial en la universidad. Una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza*. Madrid: EOS.

Arco, J. L.; Fernández, F. D.; López, S.; Heilborn, V. (2004). Motivación, universidad de calidad y servicios de counseling en la Universidad de Granada. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2, 1 (2002) 81-96.

Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

Blasco, P. (2004). *Proyecto de Innovación en Tutorías. Orientación para la transición entre la Educación Secundaria y la Universidad*. Disponible en: <http://www.uv.es/sfp/pdi/Doc.Transic.pdf>.

Bower, G. (2007). Factors influencing the willingness to mentor 1st-year faculty in physical education departments. *Mentoring & Tutoring*, 15, 1 (2007) 73-85.

Cuadrado, I.; Fernández, I. (2008). Nuevas competencias del profesor en el EEES: Una experiencia de innovación docente. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 9, 1 (2008) 197-211.

De la Torre, S.; Tejada, J. (2006). La dimensión emocional en la formación universitaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 10, 2 (2006).

Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev102ART3.pdf>

Echeverría, B. (1993). ¿Nuevas calificaciones del orientador o nueva forma de interpretar la profesión? En *V Seminario Iberoamericano de Orientación*. Tenerife.

Gairín, J.; Feixas, M.; Guillamón, C.; Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2004) 66-77.

García, N. (1990). *La tutoría en las enseñanzas Medias. Esquemas y guiones de trabajo*. Madrid: Publicaciones ICCE.

García, N. (2008). La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria del Formación del Profesorado*, 61 (2008) 21-48.

García, N.; Asensio, I.; Carballo, R.; García, M.; Guardia, S. (2005). La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea. *Revista de Educación*, 337 (2005) 189-210.

Glassick, C. E. (2000). Reconsidering scholarship. *Journal of Public Health Management and Practice*, 6, 1 (2000), 4-9.

González, I. (2006). Dimensiones de evaluación de la calidad universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4, 3 (2006) 445-468.

González, J.; Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Goñi, J. M. (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior, un reto para la universidad*. Barcelona: Octaedro/ICE Universidad de Barcelona.

Guardia, J. (2000). La gestión de las acciones de orientación universitaria: Una cuestión de estructura. En H. Salmerón; V. L. López (Coord.), *Orientación educativa en las Universidades*, 99-106. Granada. Grupo Editorial Universitario.

Hawes, G.; Donoso, S. (2003). Análisis del concepto de la docencia en profesores universitarios. Un estudio cualitativo. *Education, Policy Analysis Archives*, 11, 11 (2003) 1-49.

Herrera, L. (2007). Experiencia Piloto de Implantación del Sistema de Transferencia de Créditos Europeos (ECTS) en la Titulación de Maestro. Valoración del profesorado y el alumnado participante. En R. Roig (Dir.), *Investigar el cambio curricular en el Espacio Europeo de Educación Superior*, 159-178. Alicante: Editorial Marfil.

Herrera, L. (Coord.) (2008). *Avances y desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior en la titulación de Maestro-Audición y Lenguaje. Propuesta autonómica para la implantación del modelo CIDUA (Comisión para la Innovación Docente de las Universidades Andaluzas)*. Granada: Colección Educación Superior Europea de la Editorial Comares.

Herrera, L. (2009). *Proyectos de Innovación en Tutorías en la titulación de Maestro. Más allá de la tutoría universitaria convencional*. Granada: Colección Educación Superior Europea de la Editorial Comares.

Herrera, L. (2010). Evaluación de la docencia universitaria. Estudio predictivo de la satisfacción del alumnado con el aprendizaje en la Educación Superior. En M. C. Gómez; S. Grau (Coords.), *Evaluación de los aprendizajes en el Espacio Europeo de Educación Superior*, 587-604. Alicante: Marfil.

Herrera, L.; Cabo, J. M. (2008). *Experiencias piloto de implantación del sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos (ECTS). Reflexiones derivadas de su aplicación práctica en diferentes universidades españolas*. Granada: Colección Educación Superior Europea de la Editorial Comares.

Herrera, L.; Gallardo, M. A. (2006). Diseño de cuestionarios de evaluación para el alumnado participante en Proyectos de Innovación Tutorial. En M. A. Gallardo; L. Herrera; S. Rodríguez; G. Rojas; D. Seijo; J.



L. Villena; A. M. Fernández; J. A. Fuentes; E. Molina; P. Carrillo (Coords.), *I Congreso Internacional de Psicopedagogía: Ámbitos de Intervención del Psicopedagogo*, 1-18. Granada: Proyecto de Innovación Docente "Plan de Mejora y Evaluación del Prácticum de Psicopedagogía en Melilla".

Herrera, L.; Lorenzo, O.; Rodríguez, C. (2008). Las tutorías en el Espacio Europeo de Educación Superior: valoración de su implementación en la titulación de maestro. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 6, 1 (2008) 65-85.

Imbernón, F. (2004). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. 6ª ed. Barcelona: Graó.

Imbernón, F.; Benedito, V.; Cano, E.; Medina, J. L. (2006). En V. Benedito; B. Jarauta (Coords.), *La formación del profesorado universitario ante los retos del futuro*, 55-66. Barcelona: FODIP.

Jacobs, B.; van der Ploeg, F. (2006). Guide to reform of higher education: a European perspective. *Economic Policy*, 21 (2006) 535-592.

Lizzio, A.; Wilson, K.; Simons, R. (2000). University Students' Perceptions of the Learning Environment and Academic Outcomes: implications for theory and practice. *Studies in Higher Education*, 2, 1 (2000) 27-52.

Lomas, L.; Kinchin, I. M. (2006). Developing a peer observation program with university teachers. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18, 2 (2006) 204-214.

Madrid, J. M. (2005). La formación y la evaluación docente del profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior. *Educatio*, 23 (2005). Disponible en: <http://www.um.es/ojs/index.php/educatio/article/viewFile/117/101>

Malbemat, L. R. (2008). Cambios institucionales para una nueva enseñanza en la educación superior. *Profesorado, Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 12, 2 (2008) 1-18.

Marcelo, C. (2008). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.

Margalef, L.; Álvarez, J. M. (2005). La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración del Espacio Europeo de Educación superior. *Revista de Educación*, 337 (2005) 51-70.

Mayor, C. (2002). Dinámicas formativas para la docencia universitaria. En C. Mayor (Coord.), *Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Superior*. Barcelona: Octaedro.

Mayor, C. (2005). *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior*. Barcelona: Octaedro.

Michavila, F. (2001). ¿Soplan vientos de cambios universitarios? *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 1, 1 (2001) 9-12.

Molina, E. (2004). Formación práctica de los estudiantes de Pedagogía en las universidades españolas. *Profesorado, Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 8, 2 (2004) 1-24.

Monereo, C.; Pozo, J. I. (2003). La cultura educativa en la universidad: Nuevos retos para profesores y alumnos. En C. Monereo; J. I.

Pozo (Coords.), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*, 15-30. Madrid: Síntesis.

Moreno, S.; Bajo, M. T.; Moya, M.; Maldonado, A.; Tudela, P. (2007). *Las competencias en el nuevo paradigma educativo para Europa*. Granada: Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente de la Universidad de Granada.

O'Neill, G.; Moore, S.; McMullin, B. (2005). *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching*. Dublín: All Ireland Society for Higher Education.

Pagani, R.; Vadillo, O.; Buela-Casal, G.; Sierra, J. C.; Bermúdez, M. P.; Gutiérrez-Martínez, O.; Agudelo, D.; Bretón, J.; Teva, I. (2006). *Estudio internacional sobre criterios e indicadores de calidad de las universidades*. Madrid: ACAP.

Palomero, J. E. (2003). Enseñar y aprender en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 47, 2 (2003) 17-20.

Rico, L.; Defior, S.; Sánchez, A.; Coriat, M. (2001). Calidad de la enseñanza en la universidad de Granada. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 5, 2 (2001). Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev52ART1.pdf>

Rodríguez, C. (Coord.) (2007). *La reforma de las enseñanzas universitarias en España. De la Institución Libre de Enseñanza al Espacio Europeo de Educación Superior*. Granada: Método Ediciones.

Rodríguez Espinar, S. (2004). *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*. Barcelona: Octaedro.

Romero, J.; Gómez, A. L. (2007). ¿Sirven las políticas y prácticas de formación del profesorado para mejorar la educación? Un análisis desde la construcción social de la docencia. *Education Policy Analysis Archives*, 15, 19 (2007) 1-22.

Rué, J. (2004). La convergencia europea: entre decir e intentar hacer. *Revista Interuniversitaria del Formación del Profesorado*, 18, 1 (2004) 39-59.

Sánchez, M. (2008). Asesoramiento en la universidad. Poniendo a trabajar a la experiencia. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12, 1 (2008). Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/>

Sánchez, M.; Mayor, C. (2006). Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Claves y controversias. *Revista de Educación*, 339 (2006) 923-946.

Sander, P. (2005). La investigación sobre nuestros alumnos, en pro de una mayor eficacia en la enseñanza universitaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3, 1 (2005) 113-130.

Santos, M. A. (2005). *La universidad y el Espacio Europeo de la Educación Superior*. Madrid: Instituto Europeo de Iniciativas Educativas.

Sanz, R. (2001). *Orientación psicopedagógica y calidad educativa*. Madrid: Pirámide.

Sanz, R. (2006). *Tutoría y orientación en la Universidad*. Disponible en: [www.ugr.es/filosofia/recursos/mejora](http://www.ugr.es/filosofia/recursos/mejora).

Shulman, L. S. (2004). *Teaching as community property. Essays on Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Tomusk, V. (2006). *Creating the European Area of Higher Education: Voices from the periphery*. Dordrecht: Springer.

UNESCO (2001). *Docentes para la Escuela de mañana*. Francia: OECD.

Valcárcel, M (2005). La formación, evaluación, reconocimiento e incentivación del profesorado. En *Encuentro sobre la Formación del Profesorado Universitario*. Disponible en: <http://www.aneca.es>

Villar Angulo, L. M. (Coord.) (2004). *Programa para la mejora de la docencia universitaria*. Madrid: Pearson Prentice Hall.

Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Zeichner, K. M. (1988). Estudio sobre la contribución de programas de formación al aprendizaje del profesorado. En C. Marcelo (Ed.), *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores*. Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

---

<sup>1</sup> ***Counselling, tutorship and mentorship in Higher Education: activities for University students and teachers***

<sup>2</sup> Doctora.

Universidad de Granada (España).

Email: [luciaht@ugr.es](mailto:luciaht@ugr.es)

