

**LA INTERVENCIÓN ORIENTADORA Y TUTORIAL EN LA ADAPTACIÓN Y
PERSISTENCIA DEL ALUMNADO EN LA UNIVERSIDAD**

**GUIDANCE AND TUTORIAL INTERVENTION IN ADAPTATION AND
PERSISTENCE OF STUDENTS IN UNIVERSITY**

Pilar Figuera y Manuel Álvarez

RESUMEN

El presente artículo analiza la influencia de la orientación y la acción tutorial como factor de calidad en la adaptación a la universidad y la persistencia en la educación superior. Los diferentes estudios que reseñamos en este trabajo confirman la importancia de la orientación y la acción tutorial en una transición exitosa. Así pues, el objetivo de este estudio ha sido identificar los factores de persistencia-abandono en el primer año de universidad y diseñar planes de actuación de orientación y acción tutorial para mejorar la calidad de la transición, es decir transformarlos en líneas de acción y programas para la mejora de la situación encontrada¹.

Palabras clave: Tutores y tutoría (Educación), estudiantes universitarios, enseñanza universitaria, orientación profesional.

ABSTRACT

This paper analyses the influence of the orientation and the tutoring action as a quality factor in academic adjustment and student persistence in the Higher Education. The variety of studies that we reviewed confirms the importance of guidance and tutorial action in a successful transition. The goal of this study was to identify the factors of persistence-abandonment in the first year of college and design actions plans of guidance and tutorial and use them as lines of action and programs to improve the quality of the transition process.

Keywords: Tutors and tutoring, college students, Education (Higher), vocational guidance.

¹ El artículo es una parte del estudio «*Trayectorias de abandono, persistencia y graduación en Ciencias Sociales: validación de un modelo predictivo*» (EDU2012-31568), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España.

Recepción del artículo: 06.10.2014 • Aprobación del artículo: 21.10.2014

Dra. Pilar Figuera Gazo
Universidad de Barcelona.
E-mail: pfiguera@ub.edu

Dr. Manuel Álvarez González
Universidad de Barcelona.
E-mail: alvarez.m@ub.edu

1. Introducción

La persistencia educativa, la lucha contra el abandono precoz del sistema formativo, el incremento de los niveles formativos de la población, entre otros aspectos, son objetivos prioritarios de las agendas políticas de los diferentes países. Los beneficios de la formación universitaria han sido sobradamente justificados. La educación, como acuñó Delors (1996), «encierra un tesoro». Siguiendo esta premisa, la universidad se convierte en la meta de muchos jóvenes. No obstante, las cifras de abandono, el incremento de las tasas de alargamiento de los estudios y las tasas finales de graduación se mantienen, a pesar de los esfuerzos de los sistemas universitarios de los países por implementar medidas de retención y promoción de los estudiantes.

En España, la revisión de una década de estudios sobre la transición a la universidad confirma que 3 de cada 10 estudiantes abandonan y sólo la mitad de los que acceden se gradúan finalmente (Hernández, 2008; Torrado, 2012; MECD, 2014; OCDE, 2013; Gairín y otros, 2014). Los datos presentan variaciones importantes en función de las carreras y, en el conjunto del sistema, es la universidad a distancia la que presenta las tasas más elevadas de deserción. Una parte significativa de estudiantes que abandonan se reincorpora en otros estudios y produce, así, un importante proceso migratorio dentro del sistema. Sin duda, las cifras que se manejan cuestionan la eficiencia de los sistemas universitarios, en un momento en que estos ponen el énfasis en la dimensión social de la institución y reclaman la equidad como principio básico a seguir.

La investigación desarrollada pone de relieve que el primer año de universidad es el de mayor riesgo (Álvarez González, Figuera y Torrado, 2013; Figuera, 2014; Johnston, 2013; Gairín y otros, 2014). Las posibilidades de éxito van a depender de la conexión de los estudios con las capacidades e intereses de los estudiantes. Pero, también, de la capacidad del estudiante de adaptarse a un contexto organizativo, educativo y social regulado por normas explícitas y/o implícitas sensiblemente diferentes. Sabemos que los cambios afectan a todas las dimensiones del proceso de enseñanza-aprendizaje: la planificación y el desarrollo de la docencia, la organización de los estudios y el sistema de evaluación, la comunicación con el profesorado, el clima del aula. El estudiante debe hacer frente a nuevos modelos de interacción y comunicación profesor-alumno, a menudo afectada por diversos elementos tales como: la diversidad de culturas pedagógicas, la *ratio* de alumnado por grupo que, por sí sola, disminuye las interacciones y la capacidad de actuación sobre la diversidad del alumnado. De este modo, las lagunas en los aprendizajes previos o en los recursos instrumentales son, en la práctica, responsabilidad única del estudiante.

Como norma general, la transición implicará en la vida del estudiante universitario el acceso a un nuevo estatus caracterizado por un mayor reconocimiento de la independencia y de la responsabilidad sobre sus actos y sus decisiones en los diferentes ámbitos vitales. Como consecuencia, este deberá desarrollar un mayor

autocontrol del tiempo y de los recursos y asumir una mayor autonomía en las decisiones.

En el contexto de la Unión Europea, el cambio del modelo formativo desarrollado en el marco del denominado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha introducido cambios significativos en la finalidad de la educación -dirigida al desarrollo de competencias-, en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el uso de metodologías diversas. El estudiante tiene ahora un papel más activo, a través del aprendizaje autónomo y de la gestión de su propio itinerario, hecho que añaden nuevos retos si el alumno no está preparado.

El cambio ha removido los cimientos de las aulas universitarias y, en países como España, con una menor tradición en sistemas de orientación y seguimiento del alumnado, ha impelido a reflexionar sobre una adecuada planificación y desarrollo de estas acciones. La importancia de la orientación no sólo está reconocida desde el mismo marco legal², sino que es un requisito de calidad. Así, los sistemas de evaluación incluyen como indicador clave los procesos de orientación y tutoría, de manera que toda propuesta de nueva titulación debe especificar los mecanismos de orientación del alumnado, a la vez que, su seguimiento, es objeto de evaluación en sus diferentes niveles de intervención (titulación, centros y universidades).

La orientación y la acción tutorial constituyen uno de los instrumentos más poderosos para optimizar el proceso de transición a la universidad y la promoción del estudiante universitario. En esta línea, las administraciones han impulsado la realización de investigaciones que profundicen en las especificidades de este proceso, para el diseño e implementación de estrategias y acciones integrales de orientación. Entre éstas, la línea de investigaciones desarrollada por el equipo TRALS en la Universidad de Barcelona, a lo largo de dos décadas (Figuera y Torrado, 2013; Figuera, 2014). A partir de estudios de población amplios, la profundización en el estudio de los procesos de persistencia-abandono universitario ha llevado, en los últimos años, a priorizar el desarrollo de investigaciones más contextualizadas, en colectivos de alto riesgo, como los estudiantes con discapacidad (Figuera y Coiduras, 2013), o en ámbitos disciplinares específicos (Torrado, 2012).

La finalidad del artículo es analizar las evidencias empíricas de la investigación sobre el proceso de transición a la universidad para el desarrollo de medidas que permitan una adecuada intervención orientadora y tutorial en educación superior. En una primera parte se presentan las necesidades de orientación en la fase de

² Concretamente en el R.D. 1393/2007 por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, se dispone que los centros universitarios deben atender, entre otros, los procesos de acceso y apoyo a la adaptación del alumnado (sistemas de información previa a la matriculación y procedimientos de acogida y orientación de los estudiantes de nuevo ingreso para facilitar su incorporación a la universidad y la titulación y sistemas de apoyo y orientación de los estudiantes una vez matriculados).

transición a la universidad y, en una segunda parte, se hace una propuesta de intervención.

2. Necesidades de orientación y tutoría en la transición a la universidad

Las investigaciones realizadas nos han permitido valorar el alcance de los problemas en la transición y orientar sobre los diferentes ámbitos y destinatarios de la intervención. Los resultados de estos estudios confirman la existencia de momentos críticos en la decisión de abandono de una carrera. También constatan que el abandono es el resultado de una interacción de factores personales e institucionales. En este apartado, se aportan evidencias sobre la incidencia de los mismos y sobre las implicaciones en el diseño de la acción orientadora.

2.1. La persona como agente de la transición

Diversas investigaciones han ahondado en el valor predictivo de los factores personales en las trayectorias de continuidad o abandono de los estudios, en la satisfacción de los estudiantes y en la adaptación a la universidad (González y otros, 2007; Strydom y Mentz, 2010; Karp, 2011). Los resultados de estos estudios confirman la influencia del bagaje académico previo pero, también, el papel «agente» de la persona a través de la gestión del estudio como eje fundamental para el éxito académico. Un papel mediatizado por la influencia de variables socio-cognitivas como la autoestima, el estrés, la auto-eficacia, etc., básicas en la explicación de trayectorias de continuidad (Ojeda, Navarro y Flores, 2011; Hong, Shull y Haefner, 2012). Este conjunto de variables influyen en cómo la persona afronta las demandas académicas, la efectividad en qué usa los recursos y el impacto emocional que tiene el proceso y sus resultados.

El bagaje académico previo constituye el primer factor determinante de la integración académica y del rendimiento, de tal manera que el riesgo se incrementa en la medida que el estudiante percibe un mayor desajuste entre sus capacidades, sus competencias y sus conocimientos y los requisitos de la carrera. Estos desajustes denotan un proceso de toma de decisiones previo inadecuado, bien por falta de información por parte de los centros de procedencia, ausencia de reflexión del estudiante, falta de autoconocimiento, etc. En todo caso, los sistemas de orientación, y fundamentalmente la acción tutorial, deben ofrecer espacios de autoconocimiento, de valoración de la adecuación de sus potencialidades al contexto de estudio y facilitar el acceso a recursos para compensar las deficiencias o, si es necesario, ayudar a reconducir la decisión inicial.

Los resultados de estas investigaciones confirman también una correlación positiva entre rendimiento y conducta de estudio (asistencia a clase, participación activa, métodos de estudio, gestión del tiempo, actitud y valores hacia el estudio) (Figuera, Forner y Dorio, 2003, González y otros, 2007). Independientemente de la carrera,

los estudiantes señalan como aspectos fundamentales del éxito en la transición la asistencia continuada y activa en la clase y una conducta y gestión del estudio de manera más constante y responsable (Figuera y Torrado, 2013; Álvarez Pérez, 2013). Los datos señalan que la organización del trabajo personal es uno de los escollos detectados reiteradamente en el alumnado de primer curso de universidad. Frecuentemente, los estudiantes afirman que los hábitos y métodos de estudio previos les resultan inadecuados. Junto a este hecho, muchos informan de problemas para gestionar el tiempo, bien por dificultades para organizar las diferentes demandas y actividades, como por falta real del tiempo (sobre todo entre el alumnado que compagina estudio y trabajo, categoría cada vez más amplia en nuestro país). Desde esta perspectiva, la orientación y la tutoría deben facilitar al estudiante la incorporación de elementos nuevos que le permitan una mejor gestión del estudio y el tiempo personal, la reflexión sobre la adecuación de sus procedimientos y la importancia de una implicación activa en el aula y en el proceso de aprendizaje.

Igualmente varias investigaciones destacan un conjunto de variables cognitivas que influyen en la conducta del estudiante y, por lo tanto, en los resultados finales (González y otros, 2007; Lent y otros, 2009; Nonis y Hudson, 2010). Los estudiantes que abandonan tienden a mostrar una menor persistencia para acabar la carrera, menor capacidad para hacer frente a los obstáculos, menor satisfacción y capacidad para renunciar a recompensas inmediatas en favor de logros futuros (González y otros, 2007). Los datos confirman la tesis del enfoque sociocognitivo de Lent y col. (Lent y otros, 2009), y los estudiantes satisfechos y adaptados académicamente son aquellos que se sienten competentes en lo que hacen (expectativas de autoeficacia), saben que van a obtener beneficios haciéndolo (expectativas de resultados), pueden implicarse y participar en el desarrollo de la tarea (actividad hacia la meta) y cuentan con recursos y apoyos necesarios que les ayudarán a alcanzar sus objetivos (percepción del soporte). La orientación debe contemplar: 1) el desarrollo de competencias de autocontrol; 2) facilitar espacios para analizar el propio marco de expectativas de autoeficacia y de resultados y cómo estos interfieren en la conducta; 3) desarrollar expectativas de autoeficacia realistas; 4) estimular competencias para la gestión del estrés; y 5) potenciar competencias emocionales.

2.2. Motivación y gestión del proyecto profesional

El acceso a la universidad genera todo un conjunto de expectativas y proyectos de futuro. La persona hace una apuesta en inversión de tiempo personal y recursos familiares y, cuando estas expectativas no se cubren, la experiencia puede ser vivida como un fracaso. De hecho, una parte importante del alumnado que abandona durante los dos primeros cursos de la carrera lo hace por una falta de motivación, según los protagonistas (Gairín y otros, 2014; Morrow y Ackermann, 2012). Por este motivo el problema nos conduce a diferentes reflexiones, como ahora la calidad

de la información y la orientación previa del estudiante, la preparación y el grado de reflexión: ¿Cuál es el contexto de información y orientación en que el estudiante opta por unos estudios? ¿Tiene información y orientación suficientes? ¿Son adecuadas? ¿Está preparado para decidir? Las respuestas nos pueden llevar a alguna de las situaciones siguientes: 1) una orientación previa inadecuada (información deficiente, proceso inadecuado, etc.). En este caso, habrá que hacer una reflexión seria sobre el modelo de tutoría y orientación que recibe el alumnado; 2) una orientación adecuada, pero con una decisión del alumnado diferente de la orientación recibida. El profesorado confirma el peso que tienen determinados factores (moda, influencia familiar, prestigio, etc.) en las elecciones finales de los estudiantes. 3) Asimismo, el abandono por falta de motivación se puede relacionar también con la pérdida de autoestima, debido a dificultades de adaptación académica a los nuevos estudios, lo que genera insatisfacción y búsqueda de nuevas alternativas más satisfactorias. En estos casos, la causa radica a menudo en una toma de decisiones inadecuada o problemas de indecisión.

A lo largo de la historia educativa el estudiante debería haber adquirido cierto grado de autonomía en las decisiones académicas y profesionales (por edad y madurez vocacional), pero la realidad indica cierto grado de inmadurez en una parte significativa del alumnado. Las evidencias encontradas ponen de manifiesto la ausencia de un sistema de orientación profesional bien articulado que garantice no sólo una información académica y profesional clara, y cognitivamente asequible, sino la presencia de profesionales de la orientación adecuadamente formados para acompañar a los estudiantes en la elaboración de su proyecto.

Es importante trabajar desde la orientación y la tutoría el desarrollo de competencias para la gestión de la carrera que le faciliten las elecciones de currículum e itinerarios de especialización en base a un proceso de decisión informado y comprometido. Álvarez González y Rodríguez Moreno (2006) señalan la necesidad de desarrollar las tres dimensiones que intervienen en la toma de decisiones: la dimensión *cognitiva* (desarrollando competencias para evaluar la situación y manejar información para tomar las decisiones o resolver el problema); la dimensión *afectiva*, que afecta a los sentimientos y emociones de la persona (competencias afectivo-emocionales); y la *social*, en que el estudiante comparte las aprensiones respecto de la transición con sus pares y con la familia.

2.3. El rol de la institución

Más allá de la responsabilidad del estudiante o de las condiciones de procedencia, el estudio de la influencia de los factores institucionales y el clima social (institucional y social) aporta interesantes hallazgos en la resolución de la transición. Sabemos que el apoyo institucional es clave para la retención de los estudiantes cuando estimula el desarrollo académico, clarificando objetivos y demandas académicas, orienta sobre cómo conocer y adaptarse al contexto universitario y, además, crea

espacios para que el estudiante pueda ser un miembro activo de la comunidad universitaria (Figuera, 2014; Karp, 2011; Scott-Clayton, 2011). Se han identificado, también, otros factores institucionales que explican la persistencia universitaria: a) las características de las enseñanzas de la institución; b) las ayudas pedagógicas y de orientación; c) la demanda de trabajo exigido; d) la calidad del profesorado; e) y el clima en las aulas (Tinto, 2012).

Como consecuencia, el diseño de una intervención debe considerar no sólo a la persona, como objeto diana, sino también a las instituciones implicadas (la de procedencia y la de destino), favoreciendo las condiciones que aseguren la congruencia, continuidad y gradualidad necesarias. El papel de la orientación es aquí clave. La responsabilidad de la intervención incluye desde la misma institución a los agentes docentes y orientadores, quienes deben ser agentes facilitadores de la conexión de la formación y de la cultura universitaria. Los entes responsables de la asignación de tutores (responsables académicos, direcciones departamentales, etc.) deben valorar la necesidad de establecer un perfil o perfiles de profesorado-tutor en función de las características de la carrera y del perfil del alumno, sobre todo si tenemos en cuenta que la relación entre el profesorado y el estudiante es un factor facilitador de la persistencia en la universidad (Lillis, 2012).

Para conseguir los objetivos debemos, también, evaluar los ambientes, contextos y entornos por los que transita la persona, analizando la contribución de los elementos institucionales y organizativos en el desarrollo y la resolución de la transición a la universidad y ofreciendo elementos para la intervención. Y, por último, es imprescindible promover la coordinación entre los agentes orientadores de la educación secundaria y la universidad con la finalidad de establecer criterios de continuidad para facilitar el tránsito.

Los datos obtenidos en trabajos recientes del equipo TRALS también ponen de manifiesto que el sistema universitario no es homogéneo y se confirma la existencia de microsistemas diferentes en cuanto a la concepción, organización y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje (el modelo de enseñanza y de tutoría, la relación con el estudiante y la relevancia dada al clima de clase, la importancia y consideración de las funciones de la orientación y de la tutoría, etc.) variables que condicionan, sin duda, el proceso de adaptación y facilitan o inhiben la integración académica y las posibilidades de interacción social de los estudiantes (Figuera, 2014). Diferencias que también se encuentran entre los estudiantes en variables de acceso (vía, rendimiento, etc.) y en temas más de carácter emocional (valores, motivaciones, compartimentos, sentimientos, emociones). Es importante diagnosticar los contextos educativos y adecuar los programas de intervención a dichos contextos si queremos que estos ofrezcan garantía de éxito.

La orientación debe tomar en consideración la existencia de períodos críticos de mayor riesgo en el proceso de transición. Así, la investigación ha identificado tres momentos más críticos en el desarrollo académico durante el primer año y, por lo

tanto, más sensibles a la decisión de abandonar. Las investigaciones confirman un primer momento -en los primeros meses- donde las experiencias previas y las iniciales pueden ser críticas para explicar la adaptación y el funcionamiento en el nuevo nivel educativo a más largo plazo. De hecho, suponen el primer balance de las elecciones del estudiante y son esenciales para contrastar la adecuación de sus proyectos y expectativas a la realidad. Muchas de las decisiones de abandono de los estudiantes se anticipan en los desajustes que la persona experimenta durante los primeros meses. Desde esta perspectiva las actuaciones de orientación antes de acceder y durante el cambio son claves. Un segundo momento es el del «rendimiento de cuentas» que se ve afectado, como se ha podido constatar, por el modelo de evaluación predominante y en el que la capacidad de gestionar el estrés y el apoyo de los iguales se han confirmado como variables mediadoras. Y como tercer momento clave estaría el posterior al conocimiento de las calificaciones del primer semestre (contraste de auto-eficacia) que influyen en las expectativas de los estudiantes para enfrentar los retos posteriores.

2.4. La importancia de la diversidad: trabajar con colectivos en riesgo

La investigación desarrollada confirma que las trayectorias de transición, el riesgo de abandono y la persistencia tienen resultados diferentes entre determinados colectivos, específicamente: alumnado procedente de contextos socialmente desfavorecidos, minorías étnicas, primera generación y estudiantes con discapacidad (Rowan-Kenyon, Bell y Perna, 2008; Bowen, Chingos y Mcpherson, 2009; Figuera y Coiduras, 2013). Los datos confirman la mayor presencia de abandono entre los estudiantes trabajadores y de más edad (Chen y Carroll, 2007). Son muchos los trabajos que confirman que la explicación de la persistencia de estos colectivos exige una atención especial. Cabrera y otros (2012) destacan la importancia del bagaje académico previo como un factor diferenciador clave entre aquellos estudiantes de contextos sociales desfavorecidos. Crawford y Harris (2008) afirman la importancia de los factores institucionales para los estudiantes adultos. Y, en la misma línea, Tinto (2012) confirma la influencia de prácticas educativas (ayuda entre pares, educación colaborativa, sentido de pertenencia, confianza en sí mismo, etc.) para implicar a estos perfiles de estudiantes en la vida académica universitaria.

Se trata de diseñar actuaciones y programas específicos de soporte para colectivos en riesgo de fracaso y abandono. No podemos olvidar que la vulnerabilidad de los diferentes colectivos a las situaciones críticas y a los factores de riesgo de abandono está relacionada con la disponibilidad, accesibilidad y adecuación de los recursos a sus necesidades y demandas. Por ello, la orientación debe mediar entre los *inputs* y recursos que la institución establece y los propios recursos personales. Es innegable que la actual crisis económica está incidiendo de manera importante en la situación socioeconómica de las familias, y en la emergencia de situaciones de riesgo. Así, la situación económica por la que atraviesan las familias es un factor que limita las

potencialidades de la función socioeducativa que ejercen éstas. Se deberán articular acciones de información orientadas a conocer la realidad socioeconómica de las familias y a la posibilidad de consecución de becas para lograr los objetivos personales formativos.

3. Propuesta de intervención orientadora y tutorial

Por lo que hemos podido constatar en las investigaciones consultadas (Solberg y otros, 1998; Gairín y otros, 2009; Álvarez Pérez, 2013, entre otras), la intervención orientadora y tutorial es un elemento clave del proceso de la transición, porque: 1) ayuda a mejorar la transición educación secundaria-universidad; 2) favorece la acogida y adaptación a los estudios universitarios; 3) apoya al estudiante a concretar y desarrollar su proyecto personal y profesional; 4) facilita las trayectorias académicas y los procesos de toma de decisiones y 5) es un factor facilitador de la persistencia en los estudios. Dicha intervención puede hacer de este tránsito algo que garantice la continuidad y la gradualidad necesaria entre la educación secundaria y la universidad y, al mismo tiempo, subsane las posibles deficiencias de tipo personal, académico, profesional y social que puedan surgir en dicho proceso de transición.

3.1. Metas y objetivos de la intervención

En función de las necesidades que manifiestan los estudiantes en su acceso a la universidad, los objetivos a plantear son los siguientes (Álvarez González y Fita, 2005; Gairín, Muñoz, Freixas y Guillamón, 2009; Álvarez González, 2010):

- Preparar el proceso de transición desde la educación secundaria.
- Establecer una adecuada coordinación entre la educación secundaria y la universidad (consolidar los vínculos y establecer los mecanismos para una mejor coordinación entre ambas instituciones).
- Implicar a las instituciones educativas de secundaria y universidad en todo el proceso de la transición.
- Facilitar el apoyo necesario al estudiante en cuanto a socialización, identificación con la institución y exigencias académicas (facilitar una verdadera integración académica, personal y social).
- Proporcionar al alumnado estrategias y recursos para el aprendizaje autónomo y facilitarle un conocimiento real de los sistemas de evaluación.
- Proporcionar una información académica y profesional de los estudios elegidos (desarrollar un plan de acogida que proporcione información de la carrera).
- Mejorar la persistencia universitaria y disminuir el abandono prematuro a través de un adecuado seguimiento académico.

- Afrontar las posibles dificultades relacionadas con las estrategias y estilos de aprendizaje (identificación temprana de las dificultades que se puede ir encontrando el alumnado en sus estudios).
- Potenciar el conocimiento de sí mismo y de los demás.
- Estimular las competencias académicas y transversales.
- Potenciar los aspectos relacionados con las dimensiones emocionales y sociales (dominio de habilidades socio-emocionales).
- Ayudar al alumnado a elegir los itinerarios más adecuados, que estén en consonancia con su proyecto profesional.
- Prestar especial atención a colectivos específicos de alumnado con algún tipo de necesidades o problemas especiales.
- Dar a conocer los diferentes servicios que ofrece la universidad y la facultad en particular.
- Estimular la implicación y participación en la vida universitaria.

Todos los objetivos propuestos están relacionados con la función docente y la función tutorial. Es decir, la acción tutorial como un componente fundamental de la función docente. En efecto, la orientación y la acción tutorial deben constar en el Plan de Dedicación Docente (PDP) como una acción prioritaria que contribuya al desarrollo integral del alumnado. Y todo esto va a suponer el dar el paso hacia un modelo integral de orientación y tutoría que incluya diferentes niveles de intervención, como veremos a continuación.

3.2. Áreas o dimensiones de la intervención en orientación y tutoría desde una perspectiva integral

Si se quiere afrontar de forma plena la labor orientadora y la acción tutorial en el proceso de transición a la universidad, se ha de hacer desde una perspectiva integral, teniendo en cuenta los diferentes niveles de intervención: 1) la orientación y tutoría académica, también denominada tutoría de la carrera (todo profesor es tutor); 2) la orientación y tutoría de la carrera o de acompañamiento de un grupo de alumnado durante sus estudios; 3) la orientación y la tutoría de asesoramiento personal para todo el alumnado que lo necesite. Estos niveles han de estar perfectamente coordinados y conformando el plan de acción tutorial, totalmente integrado en el proceso formativo del alumnado. En otros trabajos (Rodríguez Espinar y otros, 2004; Álvarez González, 2009, 2010 y 2013) hemos expuesto algunas de las áreas y dimensiones a contemplar en estos niveles de intervención de la orientación y la tutoría. Estas dimensiones las resumimos en la tabla 1.

Orientación y tutoría académica o de asignatura	Orientación y tutoría de la carrera o de acompañamiento	Orientación y tutoría de asesoramiento personal
<p>Motivación e interés por la asignatura. Proceso de aprendizaje del alumnado. Dificultades de aprendizaje. Metodología de trabajo de las asignaturas. Elaboración de productos de evaluación- Trabajos de investigación. Búsqueda de fuentes documentales y dominio de las TIC. Resolución de problemas Dimensión profesional de las asignaturas. Dimensión afectivo-emocional (competencias emocionales). Tutoría integrada en el currículum. Coordinación docente y tutorial. Comunicación efectiva. Comportamiento y compromiso crítico y reflexivo.</p>	<p>Perfil del estudiante. Acogida del estudiante. Integración académico-social del estudiante. Desarrollo personal y profesional: -Sus experiencias -Sus concepciones -Sus habilidades y competencias -Su proyecto profesional Información y orientación curricular (trayectorias e itinerarios educativos). Seguimiento de la trayectoria académica (rendimiento, persistencia, retención, abandono, etc.). Proceso de toma de decisiones vocacional. Su desarrollo interpersonal: -La comunicación -La empatía -El trabajo en equipo -La regulación emocional Información sobre los servicios de orientación de la institución.</p>	<p>Conocimiento de sí mismo. Conocimiento de los demás. Toma de decisiones personales. Resolución de conflictos. Habilidades sociales. Habilidades de vida y bienestar. Competencias emocionales. Problemáticas personales. Derivación a los servicios especializados de la institución.</p>

Tabla1: Áreas o dimensiones de la orientación y la tutoría en sus niveles de intervención.

3.3. Momentos y acciones de la orientación y la tutoría desde un modelo integral

Estas áreas o dimensiones de la orientación y la tutoría se podrían agrupar en acciones a desarrollar en cinco momentos clave, tal y como se señala a continuación (Rodríguez Espinar y otros, 2004; Álvarez González y Fita, 2005; Álvarez González y Forner, 2008; Álvarez González, 2010).

Momento I: Acciones a desarrollar a lo largo de la Educación Secundaria

- *Conocimiento de sí mismo:* Puntos fuertes y débiles, cualidades y habilidades personales, sus expectativas con respecto a sí mismo y a los estudios, autoestima y autoconcepto, autoconfianza, motivación e interés por los estudios, toma de conciencia de los aspectos de mejora, auto-eficacia, potencial para aprender.

La intervención orientadora y tutorial en la adaptación y persistencia del alumnado ...

- *Conocimiento del contexto socio-educativo:* Vinculación entre las diversas opciones de estudios de secundaria con los estudios universitarios, planes de estudio, niveles de exigencia, modalidad de acceso, plazas que se ofertan, etc.
- *Toma de decisiones:* Aprender a tomar decisiones, actitud y conciencia de querer tomarlas, soporte familiar, etc.
- *Proyecto personal y profesional:* Comenzar a configurar su proyecto personal y profesional y en función del mismo elegir las trayectorias académicas más adecuadas.
- *Competencias básicas:* Asignaturas específicas relacionadas con la titulación, pensamiento crítico, trabajo en equipo, metodología de estudio, planificación y gestión del tiempo, etc.

Momento II: Previo al ingreso

- Jornadas de intercambio con el profesorado de educación secundaria.
- Jornadas de puertas abiertas.
- Documentación sobre las titulaciones o carrera.
- Sesiones informativas por titulación o carrera.
- Asignaturas propedéuticas.
- Talleres y experimentos en las diferentes titulaciones o carreras.
- Asesoramiento a los estudiantes en el proceso de matriculación.
- Visita guiada para conocer los servicios del Campus universitario.

Momento III: Al inicio de los estudios universitarios

- *Perfil del estudiante de acceso:* A nivel personal, académico, social y profesional.
- *Acogida, adaptación e integración al nuevo contexto:* ¿qué implica ser estudiante universitario?; ¿cómo está percibiendo ese cambio?:
 - *Cambios académicos:* Mayor nivel de exigencia, más esfuerzo y dedicación al estudio, metodologías diferentes, menor control académico, menor relación profesor-alumnado, etc.
 - *Cambios sociales:* Desvinculación compañeros de secundaria, mayor independencia de la familia.
 - *Cambios personales:* Mayor responsabilidad de sí mismos y de los demás en relación a las dificultades que están encontrando.

- *Conocimiento de sí mismo:* Aptitudes, habilidades, personalidad, intereses, valores, conciencia y regulación emocional, motivación, autoconcepto y autoestima, auto-eficacia, autoconfianza, etc.
- *Información académica:* Trayectorias educativas (itinerarios formativos).
- *Proceso de elección de los estudios:* Cómo lo ha vivido, cómo lo ha abordado y nivel de satisfacción.
- *Intensificación de acciones que acerquen al alumnado con la institución universitaria:* Participación en actividades del campus, participación en órganos de representación.
- *Experiencias al inicio de los estudios:* Trayectoria educativa previa y su relación con la experiencia educativa actual, trayectoria profesional previa y su relación con los estudios que inicia.

Momento IV: Durante el primer año de los estudios

- *Consolidación de la adaptación:* Plena adaptación personal, escolar y social a la institución.
- *Motivación e interés por el estudio elegido:* Interés por el currículum académico, clima de motivación y trabajo en el grupo-clase.
- *Conocimiento de sí mismo y de los demás:* Reforzamiento de un mejor conocimiento de sí mismo y de los demás.
- *Procesos de aprendizaje:* Habilidades de dinámica personal, conductuales, cognitivas e institucionales.
- *Toma de decisiones y resolución de conflictos:* Competencias, actitudes, apoyo familiar, etc.
- *Rendimiento académico:* Comprobación del rendimiento, ritmo de progreso del estudiante.
- *Competencias transversales:* Capacidad de reflexión y análisis crítico, capacidad para la toma de decisiones y resolución de conflictos, capacidad de comunicación, capacidad de aprendizaje, trabajo en equipo, competencias emocionales.
- *Las concepciones sobre la enseñanza universitaria:* La calidad de la educación, currículum académico, metodología de enseñanza, atención tutorial, organización y planificación docente, dedicación al estudio, instalaciones y recursos docentes.
- *Apoyo familiar y fortaleza ante el fracaso:* Interés por lo que hace el hijo, soporte al estudio, relación personal, soporte material, confianza en la

formación, adaptación a situaciones de tensión, incidentes críticos de especial significación.

Momento V: Durante el segundo año de carrera

- *Consolidación de la permanencia en la Universidad:* Plena integración en la dinámica universitaria.
- *Seguimiento del rendimiento académico:* Valoración del rendimiento y reflexión en torno al ritmo de progreso.
- *Consolidación de las estrategias de enseñanza-aprendizaje:* Aprendizaje autónomo, competencias de apoyo al aprendizaje (idiomas, informática, etc.).
- *Elecciones de itinerarios curriculares:* Planificación del itinerario para el 2º ciclo, planificación del tiempo de duración de su proceso formativo.
- *Consolidación del ajuste personal a la profesión elegida:* Contactos con profesionales, personas, instituciones, asociaciones profesionales; programas de intercambio, becas, colaboración en grupos de investigación, etc.
- *Reforzamiento de competencias académicas* (organización y planificación del estudio, metodología de trabajo, gestión del tiempo, tratamiento de la información, productos de evaluación), *transversales* (capacidad de reflexión y análisis crítico, competencias para trabajar en equipo, capacidad para resolver problemas y conflictos, habilidades para comunicarse, habilidades para empatizar y comprender a los demás, competencias emocionales).
- *Superación de las dificultades curriculares:* Congruencia entre las expectativas de los estudiantes y sus potencialidades e intereses, dificultades en el proceso formativo y madurativo.
- *Afrontamiento de la toma de decisiones y de la resolución de problemas,* teniendo en cuenta todas sus dimensiones (cognitivas, emocionales y sociales).

La construcción del proyecto profesional: un eje transversal

Una de las prioridades tanto en la Educación Secundaria como en la Universidad es ayudar a los estudiantes a configurar su proyecto profesional. A continuación se señalan algunos aspectos a tener en cuenta en dicho proceso:

¿Por qué la elección de la titulación?: Motivos, otras alternativas barajadas, nivel de conocimiento del plan de estudios y de las potencialidades del título, fortaleza de la decisión.

Los escenarios profesionales del titulado: Ámbitos de trabajo, requerimientos técnico-profesionales y personales.

¿Cuáles son mis fortalezas y amenazas?: Principales activos y posibles obstáculos que puedan surgir.

¿Qué reflexión hago del programa formativo?: Asignaturas, temas de interés y motivos, asignaturas- temas no incluidos, vías para incluir estos temas.

¿Qué itinerarios curriculares nos ofrece la titulación?: Tipos de itinerarios, preferencias- adecuación al proyecto profesional, obstáculos para la optatividad, tus decisiones.

¿Qué ritmo de progreso es el más adecuado?: Disponibilidad de tiempo, implicación en el estudio, nivel de exigencia, planificación del estudio.

¿Qué modalidad de prácticum he de escoger?: Preferencias iniciales, conocimiento real de la naturaleza del prácticum, condicionamientos, perfil de requisitos.

¿Qué otras acciones oferta la universidad y otras instituciones que puedan ayudar a clarificar el proyecto profesional?: Conferencias, mesas redondas, fórum de las empresas, asociaciones profesionales, etc.

3.4. Estrategias de intervención desde una perspectiva integradora

A la hora de diseñar y poner en marcha el Plan de Acción Tutorial (PAT) desde una perspectiva integral se ha de adoptar una estrategia basada en la *intervención desde una perspectiva integradora*.

Esta estrategia conlleva una serie de requisitos para ser desarrollada con éxito. Estos requisitos son: Implicación del profesorado-tutor de asignatura, profesorado-tutor de carrera, profesorado de prácticum, tutor de iguales y personal de programas específicos (informáticos, bibliotecarios, etc.).

Sin duda, la intervención desde una perspectiva integradora supone una adecuada coordinación entre todo el profesorado de la titulación para asignar tareas tutoriales y evitar solapamientos. Y entre sus limitaciones debemos señalar la dificultad en la coordinación e implicación del profesorado.

Todo esto va a requerir: 1) la potenciación de los Planes de Acción Tutorial (PATs) de las diferentes titulaciones; 2) la necesidad de coordinación entre los diferentes servicios de información y orientación de la universidad y de la comunidad.

Es importante conocer el modelo organizativo y funcional de la orientación y acción tutorial en la Educación Secundaria y en la Universidad como ayuda técnica a la intervención orientadora y tutorial. Así como los recursos y materiales de interés.

En este modelo integral de orientación y tutoría se han de tener en cuenta una serie de aspectos organizativos si queremos hacerlo operativo:

1. Debe haber una *dirección operativa* que coordine el PAT y los diferentes agentes implicados.
2. Se ha de establecer un *calendario de actuación* donde se especifiquen los tiempos y los espacios para su realización.
3. Se ha de *seleccionar, asignar y formar* al profesorado-tutor y al tutor de iguales.
4. Se ha de establecer una *coordinación* de los agentes implicados, de los servicios y programas específicos de ayuda.
5. Se ha de constituir un *centro de información del estudiante* donde esté centralizada toda su información y a disposición del profesorado-tutor, del servicio de orientación y del resto de agentes implicados.
6. La institución universitaria ha de manifestar un *reconocimiento pleno y explícito* a la función docente y tutorial.

A modo de síntesis

La consideración de los factores que contribuyen a la gestión del proceso de transición permite identificar que el riesgo se incrementará en la medida que se den más de una de las siguientes situaciones: 1) Falta de competencias académicas, de gestión del estudio; 2) bajas expectativas de auto-eficacia; 3) discrepancia entre sus intereses profesionales y la carrera; 4) ausencia de un proyecto de futuro que guíe sus decisiones y mantenga la motivación; 5) coincidencia con otras circunstancias personales de cambio o crisis personal y/o familiar; 6) ausencia de modelos de referencia en su contexto que orienten su conducta (primera generación de universitarios, por ejemplo); 7) dificultades de adaptación a los cambios, a causa de déficits emocionales o conductuales; 8) ausencia de recursos materiales y emocionales de apoyo, entre otras.

Las transiciones son procesos complejos y cambiantes a lo largo del ciclo vital. Por lo tanto, la finalidad de la intervención orientadora debe ir dirigida a establecer las condiciones para conseguir que su resolución sea fuente de desarrollo, de madurez y de aprendizaje.

4. Referencias bibliográficas.

- Álvarez González, M. (2009). Planificación y organización de la tutoría en la universidad. En M. Álvarez González & R. Bisquerra (coords.). *Manual de orientación y tutoría*. (CD-ROM). Barcelona: Wolters Kluwer Educación.
- Álvarez González, M. (2010). La orientación y la tutoría en la transición educación secundaria-universidad. En M. Álvarez González & R. Bisquerra (coords.). *Manual de orientación y tutoría*. (CD-ROM). Barcelona: Wolters Kluwer Educación.
- Álvarez González, M. (2013). Hacia un modelo integral de la tutoría universitaria. En M. Álvarez González & R. Bisquerra (coords.). *Manual de orientación y tutoría*. (CD-ROM). Barcelona: Wolters Kluwer Educación.
- Álvarez González, M., & Fita, E. (2005). *La intervención orientadora en la transición*. Bachillerato- Universidad. *Bordón*, 57 (1), 5- 27.
- Álvarez González, M. & Rodríguez Moreno, M. L. (2006). El proceso de toma de decisiones en la educación secundaria. Un enfoque comprensivo. *Revista de Orientación Educativa*, 20 (36), 13-38.
- Álvarez González, M. & Forner, A. (Coords) (2008). *La tutoria Universitària: Guia pràctica*. Barcelona: AUR- ICE Universidad de Barcelona.
- Álvarez González, M., Figuera, P. & Torrado, M. (2011). La problemática de la transición bachillerato-universidad en la Universidad de Barcelona. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22 (1), 15-27.
- Álvarez Pérez, P. (2013). La Tutoría como eje articulador del proceso de aprendizaje del alumnado universitario. *Revista Qurrriculum*, 26, 73-88
- Bowen, W. G., Chingos, M. M. & Mcpherson, M. S. (2009). *Crossing the finish line: Completing College at America's public universities*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Cabrera, A. F., Burkum, K. R., La Nasa, S. M. & Bibo. E. (2012). Pathways to a four year degree: Determinants of degree completion among socioeconomically disadvantaged students. En A. Seidman (Ed.). *College Student Retention: A Formula for Student Success*. (pp. 155-209). Westport, CT: Praeger Publishers.
- Chen, X. & Carroll, C.D. (2007). *Part-time undergraduates in postsecondary education. 2003-04*. USA : Departament of Education. Institute of Education Sciences. National Center for Education Statistics.
- Crawford, K. & Harris, M. (2008). Differential predictors of persistence between community college adult and traditional aged students. *Community College Journal of Research and Practice*, 32, 75-100.

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Figuera, P., Forner, A. & Dorio, I. (2003). Las competencias académicas previas y el apoyo familiar en la transición a la universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 349-369.
- Figuera, P. & Torrado, M. (2013). El contexto académico como factor diferenciador en la transición a la universidad. *Revista Contrapontos*, 13(1), 33-41.
- Figuera, P. & Coiduras J. L. (2013). La transición a la universidad: un análisis desde la diversidad de las voces de los estudiantes. *Revista de Educación*, 362, 713-736.
- Figuera, P. (coord.), Álvarez, M.; Cabrera, A.; Freixa, M.; Dorio, I.; Rodríguez, M.L.; Rodríguez, S,... (Autores). (En prensa). *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción*. Barcelona: Laertes.
- Gairín, J., Muñoz, J. L., Feixas, M., & Guillamón, C. (2009). La transición secundariauniversidad y la incorporación a la universidad. La acogida de los estudiantes del 1er. Año. *Revista Española de Pedagogía*, 242, 27-44.
- Gairín, J., Triado, X., Feixas, M., Figuera, P., Aparicio-Chueca, P. & Torrado, M. (2014). Student dropout rates in catalan universities: profile and motives for disengagement. *Quality in Higher Education*, 20(2), 165-182.
- González, M. C., Álvarez, P. R., Cabrera, L. & Bethencourt, J. T. (2007). El abandono de los estudios universitarios: factores determinantes y medidas preventivas. *Revista Española de Pedagogía*, 236, 71-86.
- Johnston, B. (2013). *El primer año de universidad. Una experiencia positiva de transición*. Madrid: Narcea.
- Hernández, J. (dir.) (2008). *La universidad Española en cifras. Madrid: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas*. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2008/06/30/pdfs/A28877-28880.pdf>
- Hong, B.S. Shull, P.J. & Haefner, L.A. (2012). Impact of perceptions of faculty on student outcomes of self-efficacy, locus of control, persistence, and commitment. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 13, 289-309.
- Karp, M.M. (2011, feb.) How non-academic supports work: four mechanisms for improving student outcomes. *Community College Research Center*, (28). Recuperado de <http://achievingthedream.org/sites/default/files/resources/Non-Academic%20Support.pdf>
- Lent, R. W., Taveira, M.C., Singley, D., Sheu, H. & Hennessy, K. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in portuguese college students. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 190 - 198.

- Lillis, M.P. (2012). Faculty emotional intelligence and student-faculty interactions: implications for student retention. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 13, 155-178.
- Ministerio de Educación, Cultura y deporte (2013). *Datos básicos del sistema universitario español. Curso 13-14*. Madrid, España: MECD.
- Morrow, J. A. & Ackermann, M. E. (2012). Intention to persist and retention of first-year students: The importance of motivation and sense of belonging. *College Student Journal*, 46 (3), 483-491.
- Nonis, S. & Hudson, G.I. (2010). Performance of college students: Impact of study time and study habits. *Journal of Education for Business*, 85, 229-238.
- Ojeda, L., Navarro, R. & Flores, L. (2011) Social cognitive predictors of mexican collage students academic and life satisfaction. *Journal of Counseling Psychology*, 58, 61-71.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2013). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OECD 2013. Informe Español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Rodríguez Espinar, S. (coord.), Álvarez González, M., Dorio, I., Figuera, P., Fita, E., Forner, A.... (Autores). (2004). *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*. Barcelona: Octaedro- ICE U. de Barcelona.
- Rowan-Kenyon, H.T., Bell, A.D. & Perna, L.W. (2008). Contextual influences on parental involvement in college going: variations by socioeconomic class. *The Journal of Higher education*, 79, 564-586.
- Scott-Clayton, J. (2011, Ene.). The shapeless river: does a lack of structure inhibit students' progress at community colleges? *Community College Research Center*, (25). Disponible en <http://ccrc.tc.columbia.edu/media/k2/attachments/shapeless-river.pdf>
- Solberg, V.S., Gustab, M., Hamann, T., Felch, J., Johnston, J., Lamborn, S. & Torres, J. (1998). The adaptative success identity plan (ASIP): A career intervention for college students. *The Career Development Quarterly*, 47 (1), 48-95.
- Strydom, J.F. & Metntz, M (2010) *Focusing the student experience on success through student engagement*. Pretoria: Council on Higher Education.
- Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. Illinois, Chicago: The University of Chicago Press.
- Torrado, M. (2012). *El fenómeno del abandono: el caso de ciencias experimentales en la Universidad de Barcelona*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona, Barcelona, España. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10803/134955>.

La intervención orientadora y tutorial en la adaptación y persistencia del alumnado ...