

LA ACCIÓN TUTORIAL COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE. ESPECIAL REFERENCIA A LA TUTORIZACIÓN DEL ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECIALES

MONTESINOS PADILLA, Carmen
Investigadora Postdoctoral, Universidade de Vigo
cmontesinos@uvigo.es

RESUMEN

La acción tutorial ha adquirido un notable protagonismo en el ámbito de la educación superior, dotando de un nuevo alcance a las labores de los distintos agentes que integran la comunidad universitaria. En este (nuevo) contexto, el docente debe guiar a su alumnado en la conformación del propio proyecto educativo y profesional. Pero la insuficiente formación, la falta de medios y una clara ausencia de incentivos, problematizan el ejercicio de las funciones inherentes a la tutorización universitaria, más aún en el caso del asesoramiento de personas con necesidades especiales asociadas a la discapacidad. Las barreras actitudinales se elevan y fortalecen en estos casos, requiriéndose entonces una estrecha colaboración entre todos los agentes implicados que permita la consecución de los objetivos propios de una educación inclusiva.

PALABRAS CLAVE: Acción tutorial, Docencia Universitaria, Educación inclusiva, Espacio Europeo de Educación Superior, Personas con necesidades especiales.

ABSTRACT

The university tutorial action has acquired a prominent role in the field of the higher education. Consequently, university community's functions have deeply changed. In this (new) context, the university teaching staff must guide the students in shaping their educational and professional projects. But insufficient training, lack of means and a clear lack of incentives, problematize the exercise of the functions inherent to university tutoring, even more in the case of the counseling of people with special needs associated with the disability. Attitudinal barriers are raised and strengthened in these cases, requiring a close collaboration between all the agents involved to achieve the goals of an inclusive education.

KEY-WORDS: University tutorial action, University Teaching, Inclusive Education, European Higher Education Area, People with Special Needs.

Fecha de recepción : 01-10-2017

Fecha de aceptación: 12-10-2017

SUMARIO - 1. EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: NUEVAS METODOLOGÍAS DOCENTES. 2. LA ACCIÓN TUTORIAL COMO UN DERECHO (Y UN DEBER). 3. UNIVERSIDAD EUROPEA Y TUTORIZACIÓN INCLUSIVA 4.- BIBLIOGRAFÍA

1. EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: NUEVAS METODOLOGÍAS DOCENTES

El comúnmente conocido como “Proceso de Bolonia”, engendrado por el acuerdo intergubernamental resultado de la reunión en 1999 de más de treinta ministros de educación en la sede de la más antigua de las universidades del mundo occidental, tuvo por objeto la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que, por un lado y desde una perspectiva interna, pretendió “la supresión de las barreras y el crecimiento de la movilidad académica”¹. Mientras que, por otro y en lo que a su proyección externa se refiere, intentó articular un sistema educativo atractivo y competente². La *Declaración de Bolonia* de junio de 2010 delimitó así como finalidad última de los Estados del EEES, la adopción de un sistema de titulaciones comparable, de un sistema internacional y común de créditos que favoreciera la estandarización de los estudios superiores y promoviese la movilidad de los estudiantes y titulados³. Pero no solo eso. La masificación de la Universidad, el cambio radical en los valores y actitudes discentes y la insostenible falta de adecuación entre la oferta formativa y la demanda laboral, son los ejes en torno a los que se ha estructurado el ya no tan nuevo EEES que, en el ámbito de la enseñanza del Derecho, ha sido especialmente crítico en cuanto al aislacionismo del método dogmático y su insuficiencia para la aprehensión de competencias cognitivas y de habilidades de comunicación. En este contexto, el “Sistema Bolonia” fue concebido como una propuesta de tránsito de la enseñanza al aprendizaje a través de la búsqueda de métodos de transmisión del conocimiento que superasen la concepción memorística, ocupando de este modo un lugar protagónico la implementación de nuevas técnicas de asimilación de contenidos⁴.

¹ Este Proceso tiene por objeto crear un sistema de títulos académicos que puedan reconocerse y compararse fácilmente, fomentar la movilidad de estudiantes, profesores e investigadores, y garantizar un aprendizaje y una enseñanza de alta calidad. Un análisis y valoración del Proceso pueden verse ELÍAS MÉNDEZ, C. (2010): “Análisis de los textos y de la normativa de referencia en relación con el proceso de Bolonia”. En COTINO HUESO, L., PRESNO LINERA, M.A., *Innovación educativa en Derecho constitucional. Reflexiones, métodos y experiencias de los docentes*, Publicacions de la Universitat de València, pp. 17-25.

² DIEZ HOTCHLAINER, J.; RODRÍGUEZ DE SANTIAGO, J.M. (2008): “El Proceso de Bolonia y el nuevo Plan de Estudios de Derecho de la UAM”, *RJUAM*, no 18, 2008-II, pp. 131-147.

³ Con la finalidad de establecer un apoyo constante a la construcción del EEES, los Ministros de Educación de los países firmantes de la Declaración de Bolonia se reúnen cada dos años con la intención de valorar los avances realizados y marcar las pautas para su continuidad. Los documentos resultantes de las sucesivas conferencias se encuentran disponibles en la dirección electrónica: <http://eees.universia.es/documentos/reuniones-ministros-educacion-superior-europea/> (fecha de consulta: 9/09/2017).

⁴ GONZÁLEZ RUS, J.J. (2003): “Reflexiones sobre el futuro de la enseñanza del Derecho y sobre la enseñanza del Derecho en el futuro”, *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, núm. 05-r1, pp. 9 y ss., disponible en: <http://criminet.ugr.es/recpc/05/recpc05-r1.pdf> (fecha de consulta: 9/09/2017).

Los postulados didácticos subyacentes al EEES, centrados en el mayor protagonismo de las alumnas y los alumnos, el fomento del trabajo colaborativo, la organización de la enseñanza en función de las competencias que se deben adquirir y el fomento del uso de herramientas de aprendizaje autónomo y permanente, ha supuesto una renovación pedagógica sin precedentes. Si bien la clase magistral sigue constituyendo un importante medio de transmisión del conocimiento, sus debilidades (fomento de la pasividad del estudiante, obstaculización de la reflexión sobre el aprendizaje, diferenciación en los ritmos docente/discente, desincentivo para la búsqueda autónoma de información) han impulsado notablemente la metodología del “estudio de caso”, las sesiones de trabajo a modo de seminario y, muy especialmente, la acción tutorial.

El *Libro Blanco de la Titulación del Grado de Derecho*, sin olvidar la necesidad de adecuación a los sectores profesionales a los que se pretende dar acceso mediante la obtención de esta titulación, identifica así la “verdadera revolución traída por el proceso de convergencia” con la nueva metodología docente, con la sustitución de las pautas tradicionales por “(n)uevos planteamientos y nuevas técnicas pedagógicas que deberán pivotar principalmente sobre una diametral inversión de la perspectiva, de tal modo que frente al protagonismo hasta ahora asumido por el profesor, toda la arquitectura docente tendrá que girar en torno a la figura del alumno y a la necesidad de incrementar la racionalidad y la eficacia de su aprendizaje”. Por tanto, la consecución de los “objetivos Bolonia” impone “una sustancial disminución de las clases presenciales en beneficio de los seminarios, las tutorías y el trabajo individual a cargo de los alumnos”⁵.

De este modo, se han venido a cuestionar los modelos tradicionales de enseñanza focalizados en la transferencia de conocimiento por parte del profesorado, insistiendo en la necesidad de potenciar la capacidad de aprendizaje autónomo y el desarrollo de diversas competencias intelectuales y sociales de los y las estudiantes. En torno al *Student-centred learning* (sistema de aprendizaje centrado en el alumno), se ha articulado un enfoque educativo cuyo objetivo es superar algunos de los problemas inherentes a las formas más tradicionales de enseñanza, centrándose en el alumnado y sus necesidades, en lugar de en las aportaciones del profesor. Progresivamente implementado por las universidades europeas, este método ha supuesto importantes cambios en cuanto al diseño de las titulaciones y la metodología docente, que ha tenido que adecuarse a una cada vez mayor exigencia en términos de interactividad.

Así, en el caso concreto de España, junto al Suplemento Europeo al Título (art. 88-1 y 3 Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades -LOU) y la adopción del Sistema Europeo de Créditos (art. 88.3 LOU), la plena integración en el EEES se ha basado en la incorporación de cambios sustanciales en los métodos de enseñanza y en los sistemas de evaluación, y ello con el objetivo de fomentar la formación del estudiantado no solo en conocimientos, sino también en competencias⁶. Para ello se impone la

⁵ El *Libro Blanco del Título del Grado en Derecho* se encuentra disponible en: http://www.aneca.es/var/media/150240/libroblanco_derecho_def.pdf (fecha de consulta: 9/09/2017).

⁶ El programa de reformas fue resumido por el *Documento Marco sobre la integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior* (MECD, 2003). En este documento,

utilización de una metodología que facilite el aprendizaje de ciertas habilidades y no solo la adquisición de conocimientos teóricos. Se explica así la creciente relevancia de la acción tutorial, que se ha convertido en un elemento básico para la consecución de los objetivos de calidad de la renovada educación universitaria. Y de ello han dado buena cuenta las conclusiones de las Conferencias que celebran periódicamente los Ministros de Educación de los países miembros del EEES para debatir sobre el mencionado Proceso⁷.

De las declaraciones y comunicaciones adoptadas en las distintas conferencias ministeriales podemos deducir que la acción tutorial se ha convertido en un objetivo prioritario de la excelencia de la educación superior. La tutoría se conforma como el eje y paradigma de “un nuevo modelo de aprendizaje basado en la autonomía personal y profesional”⁸. La atención al estudiante, como clave de la excelencia y calidad del sistema EEES, se articula de este modo en torno a tres objetivos fundamentales, cuales son el refuerzo del autoaprendizaje, la orientación educativa y laboral y el desarrollo de las competencias y capacidades formativas, actitudinales y de toma de decisiones. La acción tutorial se concibe así como una labor continua, sistemática e interdisciplinar que se erige en un elemento fundamental para el proceso formativo, impulsando la transformación del rol tradicional del docente, que deja de ser concebido como un mero transmisor de conocimiento, para convertirse en un asesor que facilita a su alumnado el desarrollo de un proyecto formativo, laboral y vital propio. La docencia y la acción tutorial deben de este modo operar de forma simultánea. Sin dejar de ser transmisor, el profesor universitario debe actuar de supervisor y guía del aprendizaje. Debe acompañar a sus estudiantes, ayudándolos en su desarrollo académico, profesional, social y personal⁹, favoreciendo el acceso y la adaptación de los y las estudiantes de nuevo ingreso, asesorándoles en sus elecciones curriculares durante su permanencia en el centro y dotándoles de las herramientas necesarias para afrontar los procesos de inserción laboral. Hablaríamos, por tanto, de un modelo de tutorización integral que exige de una formación específica del profesorado para poder abarcar las distintas dimensiones de la orientación¹⁰.

se establecen las líneas directrices de la política española sobre el tema y el calendario para la publicación de las disposiciones legales que deberán regular el nuevo entorno.

⁷ Las declaraciones y comunicaciones de las distintas conferencias (Bologna, Praga, Berlín, Bergen, Londres, Lovaina, Budapest, Bucarest y Ereván) se encuentran disponibles en la siguiente dirección electrónica: <http://www.ehea.info/pid34363/ministerial-declarations-and-communicues.html> (fecha de consulta: 9/09/2017).

⁸ DOMÍNGUEZ FERNÁNDEZ, G., LÓPEZ MEDIALDEA, A., COBOS SANCHIZ, D. (2012): “La tutoría como valor añadido de la práctica docente. Una experiencia de Innovación Universitaria en el marco burocrático de Bolonia”, *Revista d'Innovació Educativa. Universitat de Valencia*, julio-diciembre, p. 62.

⁹ CAMACHO DE LOS RÍOS et Al: *Plan de acción tutorial dirigido al alumnado de primer curso de la doble titulación del grado en Derecho –ADE*, pp. 3-9, disponible en la dirección electrónica: http://calidad.ugr.es/pages/secretariados/form_apoyo_calidad/programa-de-formacion-permante/tutoriayorientacion3/materialesresultantes/facultades/derecho/fd1/ (fecha de consulta: 9/09/2017).

¹⁰ LOBATO FRAILE, C., ILVENTO, M.C. (2013): “La Orientación y tutoría universitaria: una aproximación actual”, *Revista de Docencia Universitaria*. Vol. 11 (2), Mayo-Agosto, p. 18.

El “nuevo” sistema supone una nueva concepción del docente, pero también importantes cambios en cuanto al papel que debe desempeñar el alumnado en su propia formación. Ya no hablamos de meros receptores del contenido de las materias que integran cada titulación, sino de actores proactivos que a lo largo de todo el proceso de aprendizaje deben desarrollar una serie de competencias básicas, generales, específicas y transversales, tanto a nivel personal como profesional. Consecuentemente, la implantación del EEES ha supuesto un acicate para la innovación en el ámbito de la docencia universitaria¹¹. La progresiva implementación de los objetivos del Proceso Bolonia ha dado lugar a la integración en las universidades españolas de planes de acción tutorial que engloban desde el clásico método de la tutoría individual, hasta la exitosa modalidad de la intervención con mentores (tutorías entre iguales). Sin embargo, las reticencias del profesorado no pasan desapercibidas. Tiene sentido si nos paramos a reflexionar, entre otras cuestiones, sobre la insuficiente formación del docente en estas nuevas metodologías y sobre el actual nivel de burocratización de la educación superior.

2.- LA ACCIÓN TUTORIAL COMO UN DERECHO (Y UN DEBER)

Junto a la homologación de titulaciones y la movilidad como aspectos de mayor implantación en los nuevos planes de estudios, el Proceso de Bolonia fomenta el autoaprendizaje y la autonomía personal. Y, como hemos visto, la acción tutorial emerge como elemento esencial para el desarrollo de las y los estudiantes. En el caso concreto de España, si bien la tutoría universitaria ha sido mencionada en normativas nacionales diversas desde la década de los 70, será la LOU (en su redacción dada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril), como advierte en este número la profesora EXPÓSITO GÓMEZ, la que, en su art. 46.2, reconozca el derecho del estudiantado a “(l)a orientación e información por la Universidad sobre las actividades de la misma que les afecten”, así como al “asesoramiento y asistencia por parte de profesores y tutores en el modo en que se determine”¹².

Estas bases han sido desarrolladas por el Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario que, en su art. 7, y en lo que a los derechos comunes de los estudiantes se refiere, reconoce, entre otros, el derecho a que las universidades promuevan programas de información y orientación a sus futuros estudiantes; el derecho de asesoramiento y asistencia por parte de profesores, tutores y servicios de atención al estudiante; el derecho a la información y orientación vocacional, académica y profesional y el derecho a ser informado de las normas de la universidad sobre la evaluación y el procedimiento de revisión de calificaciones. Estos derechos genéricos se concretan, en lo que a la acción tutorial respecta, en el art. 8 del

¹¹ Vid. TURULL RUBINAT, M., ALBERTÍ ROVIRA, E. (2016), *47 Experiencias docentes del Grado en Derecho*, OCTAEDRO-ICE, Barcelona.

¹² Con carácter previo podemos encontrar menciones a la acción tutorial en la Ley General de Educación de 1970, la Ley de Reforma Universitaria de 1983, la Ley Orgánica del Derecho a la Educación de 1985. El desarrollo normativo de la tutorización en el ámbito universitario en general, y de la acción tutorial dirigida a personas con necesidades especiales derivadas de la discapacidad, en concreto, es abordado de forma pormenorizada por las profesoras EXPÓSITO GÓMEZ y ÁLVAREZ ROBLES en este número.

mismo texto normativo, que reconoce el derecho de los estudiantes universitarios a la orientación personalizada a lo largo de todos los estudios para facilitar su adaptación y favorecer la posterior incorporación al ámbito laboral, así como el derecho a contar con una tutela efectiva tanto en el trabajo de fin de grado como en las prácticas externas¹³.

La tutoría es, por tanto, un derecho del estudiante, pero también un deber del profesorado universitario. Según el art. 9.4 del Real Decreto 898/1985, de 30 de abril, sobre régimen del profesorado universitario, los docentes con régimen de dedicación a tiempo completo tienen una obligación de seis horas de tutorías o asistencia al alumnado, siendo este el máximo para los profesores con régimen de dedicación a tiempo parcial, que no podrán destinar menos de tres horas a esta labor de asistencia y orientación. Se trata, en definitiva, de un deber de atención personalizada a través del cual se espera que el profesorado universitario ayude a su alumnado a cubrir sus necesidades personales, académicas y profesionales. Mediante la acción tutorial se pretende que el docente desarrolle una labor de asesoramiento de amplio espectro que se extiende desde la atención de necesidades educativas especiales hasta la orientación laboral. La acción tutorial debe así desarrollarse a lo largo de todo el proceso formativo, desde las fases de promoción y acogida hasta el egreso. Y este carácter continuo y transversal nos permite distinguir entre diferentes modalidades de tutorización, en las que no solo se encuentra implicado el profesorado sino que también debe estarlo el equipo de gobierno del centro, su personal administrativo y demás miembros de la comunidad universitaria.

En el contexto español sigue siendo predominante el método de la tutoría académica, si bien a su modalidad individual se ha ido añadiendo progresivamente la tutoría grupal. El método clásico de la tutoría individual suele ser considerado como el más apropiado para el acercamiento a los problemas reales y específicos de cada alumno y alumna. Como complemento al mismo, la tutoría grupal, que suele integrarse en los cronogramas de los diferentes cursos de las distintas titulaciones, genera una constructiva relación de *feedback* entre el alumnado y el profesor-tutor, permitiendo a aquellos resolver cuestiones de fondo compartidas y a este detectar errores metodológicos y de contenidos, a considerar de cara al futuro de su carrera profesional. No obstante, y en respuesta a las actuales exigencias de calidad universitaria, fiscalizadas a través de los sistemas internos de garantía y los procesos de acreditación de las titulaciones, estamos asistiendo a un progresivo proceso de institucionalización de la orientación universitaria. Cada vez están más extendidas entre nuestros centros prácticas como los denominados “cursos cero” o las sesiones de salidas profesionales. Además, el asesoramiento académico ya no recae exclusivamente en el profesor respecto del grupo o grupos de estudiantes al o a los que imparte docencia. Recuérdese aquí que, según el art. 19 del el Estatuto del Estudiante Universitario y para desarrollar sus programas de orientación, los

¹³ En cuanto a los derechos específicos de los alumnos de máster, el art. 9 del Estatuto consagra el derecho a “recibir orientación y tutoría personalizadas, para facilitar el rendimiento académico, la preparación para la actividad profesional o la iniciación a la investigación” y el derecho a “contar con tutela efectiva, académica y profesional, en el trabajo fin de máster y, en su caso, en las prácticas académicas externas que se prevean en el plan de estudios” (apdos. e) y g)). Los derechos de los estudiantes de los programas de doctorado quedan recogidos en el art. 10, que se refiere expresamente en su apdo. b) al derecho a contar con un tutor encargado de la orientación del proceso formativo.

centros podrán nombrar coordinadores y tutores de titulación. En definitiva, el carácter global o integral de la acción tutorial exige una estrecha vinculación entre la actividad del personal docente y otros estamentos universitarios, que van desde los órganos de gerencia de las universidades y los equipos de gobierno de sus centros, hasta el personal docente, investigador y de administración.

Por poner el ejemplo que me es más cercano, el Área de Calidad de la Universidad de Vigo ha puesto a disposición de sus facultades un documento-marco cuyo objetivo es impulsar la institucionalización y sistematización del Plan de Acción Tutorial (PAT), con el que se pretende contribuir a una formación integral del alumnado abarcando las dimensiones académica, personal, social y profesional del proceso de aprendizaje. De este modo, el PAT de la Facultad de Ciencias Jurídicas y del Trabajo “recoge un conjunto de actuaciones destinadas a favorecer la integración del alumnado en la vida universitaria y atender sus necesidades formativas e informativas”, superando el modelo específicamente académico mediante “una línea de acción tutorial coherente con las necesidades del alumnado, que normalice las distintas acciones y alcance un adecuado equilibrio entre las expectativas de los alumnos y las alumnas y los objetivos que se exponen en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior”. En los planes de tutorización de las titulaciones de grado se prevén así acciones de apoyo y asesoramiento para el momento de acogida del alumnado de nuevo ingreso, durante todo el proceso de formación y de cara a la futura inserción laboral¹⁴.

Los agentes implicados en la implementación del PAT en la Facultad de Ciencias Jurídicas y del Trabajo de la Universidad de Vigo pertenecen a distintos estamentos. El equipo decanal participa en su diseño, si bien su función principal está relacionada con su promoción y desarrollo. Al Decanato corresponde elevar la propuesta documental del PAT y los criterios de selección del profesorado y del alumnado tutor, así como del alumnado tutorizado, para su aprobación en la Junta del Centro. Le corresponde también el nombramiento de la figura del coordinador del PAT, que actuará como interlocutor/a entre los distintos agentes implicados y a quien se encomienda la elaboración de un informe al finalizar el curso académico que recoja los resultados de satisfacción, las incidencias y cualquier otra cuestión relevante que deba analizarse. Los informes de los coordinadores del PAT de cada titulación serán estudiados por la Comisión de Garantía de Calidad del Centro, que deberá velar por el cumplimiento de los requisitos de calidad y la constante actualización del proceso de orientación al estudiantado.

Pero la institucionalización del asesoramiento y apoyo al alumnado tiene también su reflejo, dado el carácter integral de la acción tutorial, en la creación de órganos especializados, como los Servicios de Orientación Universitaria y los Centros de Orientación e Información para el Empleo. Así, por ejemplo, en el caso de la Universidad de Vigo, dentro del Servicio de Extensión Universitaria, contamos con una Sección de información, orientación, promoción del estudiante voluntario y discapacidad, a la que se

¹⁴ Entre otras actividades, se prevén “cursos cero”, sesiones informativas sobre los planes de estudios, las salidas profesionales, los principales servicios universitarios y las actividades de formación, culturales y deportivas y actuaciones de apoyo y seguimiento a lo largo de todo el curso académico mediante la programación de reuniones anuales y actuaciones formativas.

dedicará con algo más de detalle la profesora GARCÍA GESTOSO. También disponemos de un Área de Empleo y Emprendimiento, entre cuyas funciones se encuentran la intermediación y promoción de la comunicación entre los empresarios y agentes graduados mediante la firma de convenios y acuerdos de cooperación. Este Área ofrece un servicio completo de información, asesoramiento y formación en el ámbito de la orientación profesional para el empleo¹⁵.

En todo caso, no puede perderse de vista la especial importancia de la tutoría de materia o asignatura. Al profesorado adscrito a los distintos departamentos corresponde aconsejar a los estudiantes en la toma de decisiones académicas, orientarlos en la solución de los problemas y deficiencias burocráticas, transmitirles información precisa acerca de los servicios y actividades llevadas a cabo en el centro y la Universidad, fomentar su participación en los órganos profesionales, en las actividades que se desarrollarán en el centro y, en general, en la vida universitaria¹⁶. Pero el profesorado tiene, todavía hoy, importantes dificultades y no menores reticencias a la hora de asimilar sus nuevas funciones docentes. Y en lo que a su rol como tutor se refiere, es incuestionable que en esta posición de incredulidad y desapego, ejerce una notable influencia la no consideración de la acción tutorial en los procesos de acreditación y promoción del docente universitario¹⁷. En este sentido cabría recordar que, según el ya mencionado *Libro Blanco de la Titulación del Grado de Derecho*, las reformas impuestas por el Proceso de Bolonia “serán, con todo, insuficientes si no van acompañadas de la financiación necesaria para sostenerlas. Y también lo serán (...) si no se hace lo posible para facilitar al profesorado la superación del exigente reto que se les plantea, mediante una generosa política de incentivos, referidos no sólo (*sic*) a su retribución, sino, también a la inversión en su formación, en sus posibilidades de movilidad y reciclaje periódicos y en la obtención de un mayor reconocimiento social a su función”.

A ello debe añadirse una limitada participación, en términos generales, por parte del estudiantado, pues no debemos olvidar que, para el buen logro de los fines que se atribuyen a la tutoría, es necesaria la colaboración de ambas partes¹⁸. Es evidente, además, que el ejercicio de la función tutorial requiere no solo de determinadas cualidades personales, sino también de la adopción de nuevos métodos y técnicas de enseñanza. La integración de la acción tutorial en la docencia, e incluso en la investigación, supone que el profesorado universitario debe adquirir nuevas competencias¹⁹, y para ello es necesaria

¹⁵ http://emprego.uvigo.es/emprego_es/informacion/funcions/ (fecha de consulta: 9/09/2017)

¹⁶ La normativa del PAT en la Universidad de Vigo se encuentra disponible en la siguiente dirección electrónica: <http://cienciasjuridicasedotrabajo.webs.uvigo.es/wp-content/uploads/2014/08/Normativa-PAT-con-anexo-VI.pdf> (fecha de consulta: 9/09/2017).

¹⁷ DOMÍNGUEZ FERNÁNDEZ, G., LÓPEZ MEDIALDEA, A., COBOS SANCHIZ, D. (2012): “La tutoría como valor añadido de la práctica docente. Una experiencia de Innovación Universitaria en el marco burocrático de Bolonia”, *Revista d'Innovació Educativa. Universitat de Valencia*, julio-diciembre, p. 62.

¹⁸ Chocrón Giráldez, A.M. (2010): COTINO HUESO, L., PRESNO LINERA, M.A. (Coords.) (2010): *Innovación educativa en Derecho constitucional. Reflexiones, métodos y experiencias de los docentes*, op. cit.

¹⁹ GIL-ALBAROVA, A., MARTÍNEZ ODRÍA, A., TUNNICLIFFE, A., MONEO, J.M. (2013): “Estudiantes universitarios y calidad del Plan de acción tutorial. Valoraciones y mejora”, *Revista de Docencia Universitaria*. Vol. 11 (2), Mayo-Agosto, p. 64.

una preparación adicional tal y como se advierte en buena parte de los trabajos publicados en este número monográfico de la Revista *Docencia y Derecho*.

En la mayoría de los casos, estas innovaciones y exigencias de calidad para el fomento del autoaprendizaje son incorporadas por el profesorado a través de un proceso de prueba y error, sin disponer de orientaciones acerca del porqué y del cómo, y careciendo las más de las veces de una formación específica al respecto. En este contexto, es comprensible que la acción tutorial siga confundándose con la tradicional “tutoría académica”, consistente en la resolución en el despacho de dudas acerca del contenido y planificación de las asignaturas, las fuentes bibliográficas o los sistemas de evaluación. Pero es esta solo una pequeña parte del contenido de la tutorización del alumnado universitario, que sin perder su importancia, no deja de ser una dimensión más de la labor docente de asesoramiento y acompañamiento.

En su acción tutorial, el profesorado universitario debe, entre otras cosas, reforzar la autonomía en el estudio y una aproximación proactiva a la formación, educar en el esfuerzo y orientar en la inserción laboral. La acción tutorial se ha convertido así en la piedra angular del modelo educativo, un sistema en el que el profesorado debe ayudar a su alumnado “a planificar el trabajo, a reflexionar sobre la asignatura, a encontrar recursos para reforzar sus conocimientos”, así como “proporcionarle asesoramiento para todo el proceso de aprendizaje”²⁰. Pero con frecuencia los recursos formativos son escasos, excesivamente teóricos y difícilmente aprovechables como consecuencia de la incompatibilidad horaria y la excesiva carga de trabajo. La situación se complica, qué duda cabe, cuando se trata de tutorizar a personas con necesidades especiales. En estos casos, las deficiencias en materia de formación, información, capacitación e incentivos se ven agravadas. Y a ello no solo debemos añadir los obstáculos derivados de la existencia de barreras arquitectónicas en el sentido amplio del término y cuya supresión queda en ocasiones supeditada a la inversión de unos recursos presupuestarios escasos, sino también, y muy especialmente, las barreras actitudinales de la comunidad universitaria y las levantadas por el propio alumnado cuando decide no dar a conocer su situación, sobre todo en el caso de aquellas personas que padecen alguna discapacidad de tipo cognitivo “no visible”, como las del espectro autista, a las que dedican sus trabajos las profesoras SÁNCHEZ RUBIO y GARCÍA GESTOSO. En estos casos, el correcto desempeño de las labores docentes y de gobierno y gestión del centro en términos inclusivos quedan condicionadas a la pericia de los servicios especializados, si es que estos llegan a disponer de la información pertinente para poder actuar al respecto.

3. UNIVERSIDAD EUROPEA Y TUTORIZACIÓN INCLUSIVA

La inclusión educativa entendida como “una filosofía y práctica educativa que pretende incrementar y mejorar el aprendizaje y participación activa de todo el alumnado

²⁰ BRIONES MARTÍNEZ, I. (2015): “Módulo de acción tutorial. Proyecto 264(2014). Formación Progresiva”, disponible en la dirección electrónica: <http://eprints.ucm.es/32796/13/MÓDULO%20DE%20ACCIÓN%20TUTORIAL.%20PROYECTO%2064%20%282014%29.pdf> (fecha de consulta: 9/09/2017).

en un contexto educativo común”²¹, ha sido uno de los principales objetivos a alcanzar en el ámbito de la educación superior en los últimos años. Este enfoque ha supuesto un cambio de paradigma en tanto que el fracaso asociado a la discapacidad deja de ser percibido como resultado de las características del alumnado (e incluso de su familia), para centrar la atención en los obstáculos que presentan las entidades educativas para la participación y aprendizaje de las personas con necesidades especiales. Esta evolución, cuya plasmación normativa es abordada por el trabajo de la profesora ÁLVAREZ ROBLES, plantea importantes desafíos para la comunidad universitaria en su conjunto, pues no solo se trata de garantizar el acceso físico a las infraestructuras del centro, sino de asegurar una accesibilidad entendida en términos mucho más amplios, comprendiendo los mismos la adaptación curricular, la implementación de metodologías de aprendizaje adecuadas, entre ellas la propia acción tutorial (art. 22 Estatuto del Estudiante Universitario), y la adopción de sistemas de evaluación individualizados, entre otros. Se requieren, en definitiva, cambios radicales en los métodos de aprendizaje y enseñanza que, por ejemplo, en asignaturas como la del Trabajo de Fin de Grado, como advierte el profesor PÉREZ MONEO, suponen importantes desafíos tanto para el profesorado, como para el alumnado.

En las últimas dos décadas, numerosos investigadores de muy diversas universidades vienen alertando sobre la insuficiencia de los ajustes realizados para la inclusión del alumnado con necesidades especiales relacionadas con la discapacidad, especialmente en lo que respecta a recursos disponibles y formación, metodología y actitud docente. Se ha advertido en reiteradas ocasiones sobre el desconocimiento generalizado de la discapacidad y de las metodologías pedagógicas más adecuadas para abordarla. Ello sin olvidar las dificultades adicionales que supone la decisión del alumnado de no informar sobre su discapacidad por el miedo a ser estigmatizado, el desconocimiento de su derecho a un apoyo adicional o por no considerar que tuvieran necesidades especiales. Estas barreras se extienden a lo largo de las distintas fases del proceso formativo, desde el momento mismo del ingreso a la universidad hasta el del tránsito al ámbito profesional. Así, por ejemplo, entre las reivindicaciones más habituales del alumnado con necesidades especiales se encuentran las relativas a una mayor información en el momento de acceso sobre la estructura y funcionamiento de la universidad, la adaptación de determinadas plataformas virtuales y procesos burocráticos como el de la automatrícula, la inversión en infraestructuras y disponibilidad de espacios para actividades y puesta en común de experiencias, el impulso de la utilización de las nuevas tecnologías por parte del profesorado, la adaptación de exámenes, sistemas de evaluación y prácticas externas o una mayor accesibilidad a ayudas específicas y a la movilidad internacional²².

En definitiva, se impone la adopción de estrategias y políticas transversales que hagan de la inclusión y la equidad una realidad en el ámbito de la educación superior. Y así parece haberlo entendido el legislador que, en la Disposición adicional vigésimo cuarta de la LOU, insta a las universidades españolas a “garantizar la igualdad de

²¹ MORIÑA DÍEZ, A. (ed.) (2014): *Análisis de las barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad identifican en la Universidad*, Editorial Área de Innovación y Desarrollo, Alcoy, p. 13.

²² *Ibidem*.

oportunidades de los estudiantes y demás miembros de la comunidad universitaria con discapacidad, proscribiendo cualquier forma de discriminación y estableciendo medidas de acción positiva tendentes a asegurar su participación plena y efectiva en el ámbito universitario”. Estas obligaciones se extienden a las distintas fases del proceso formativo, debiendo las universidades, según lo previsto en el art. 15 del Estatuto del Estudiante Universitario y en aras de la efectiva igualdad de oportunidades y la plena integración, adaptar la admisión, hacer “accesibles sus espacios y edificios, incluidos los espacios virtuales”, y poner a disposición del estudiante con discapacidad los medios materiales, humanos y técnicos necesarios²³. El objetivo final, ya positivizado, es claro. Sin embargo, la realidad nos muestra que todavía son muchas las barreras que quedan por superar, muy especialmente si nos referimos a los obstáculos actitudinales de los miembros de la comunidad universitaria en general, y del personal docente en particular pues, como señala el profesor PÉREZ MONEO en este mismo número, las adaptaciones requeridas en no pocas ocasiones son percibidas como extralimitaciones respecto del marco competencial propio del profesorado universitario.

El papel protagónico de la acción tutorial en el EEES ha supuesto que también se impulse la adaptación de esta labor de guía y asesoramiento a las necesidades especiales relacionadas con la discapacidad. Así, de nuevo el Estatuto del Estudiante Universitario recuerda la responsabilidad de los departamentos o centros de realizar las adaptaciones metodológicas precisas y, en su caso, establecer tutorías específicas en función de las necesidades del alumnado con discapacidad. Además, las tutorías habrán de realizarse en todo caso en lugares accesibles y deberán promoverse programas permanentes “para que el estudiante con discapacidad pueda disponer de un profesor tutor a lo largo de sus estudios” (art. 22). Referencias todas ellas que, como bien apunta la profesora EXPÓSITO GÓMEZ, habrán de completarse con lo dispuesto en el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley general de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. Pero no se incide aquí en la formación, capacitación e incentivo de un profesorado que se ve obligado a abandonar su papel tradicional de transmisor de conocimientos, para convertirse en un verdadero asesor del alumnado cuyas necesidades pueden y suelen suponer un reto muy difícil de afrontar, tanto personal como profesionalmente. Veremos si, como apunta la profesora ÁLVAREZ ROBLES, las más recientes iniciativas legislativas acaban por impulsar acciones efectivas de formación del personal docente de nuestras universidades.

En todo caso, estas previsiones normativas, reflejo de un mayor compromiso con la educación inclusiva, han impulsado importantes avances en los últimos años. Así se puso de manifiesto en la presentación, el pasado 1 de marzo del presente año 2017, del *III Estudio Universidad y Discapacidad*, promovido por la Fundación Universia y el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad, con la colaboración

²³ Sobre la materia puede consultarse TORRES LÓPEZ, M.A. (2015): “Derecho a la igualdad de oportunidades y no discriminación. Derechos políticos y civiles de las personas discapacitadas (accesibilidad universal, educación inclusiva, empleo público, contratación pública)”. En BELTRÁN AGUIRRE, J.L., EZQUERRA HUERVA, A. (dirs.), *Atención y protección jurídica de la discapacidad*. Thomson Reuters Aranzadi, Cizur Menor, pp. 107-108.

del Real Patronato sobre Discapacidad, en la que se advirtió sobre el desarrollo por parte de las universidades españolas de una creciente actividad inclusiva, mencionando expresamente la presencia de servicios de atención al alumnado con discapacidad en más de la mitad de los 55 centros universitarios objeto de estudio²⁴. Sin embargo, las actuaciones de asesoramiento y apoyo adoptadas por las instituciones de educación superior no siempre dan respuestas adecuadas a los estudiantes con necesidades especiales derivadas de la discapacidad.

Como ya hemos apuntado en páginas anteriores, la acción tutorial debe proyectarse sobre cuatro momentos clave: la transición desde las diversas vías de acceso a la universidad, la acogida, el periodo de duración de los estudios y el egreso. Pero todavía es muy reducido el porcentaje de universidades españolas que ofrecen visitas para estudiantes con discapacidad y que participa en ferias y salones. Igualmente limitado es el número de instituciones que organizan y gestionan programas de acogida y tutorías para la primera matriculación de los estudiantes con discapacidad (con reconocidas excepciones, como puede verse en otros trabajos de este número, de la Universidad de Barcelona). Además, no parece haberse generalizado el desarrollo exhaustivo de PAT globales y dirigidos al colectivo por parte de los servicios o unidades de atención a estudiantes con discapacidad²⁵. A todo ello debemos añadir que los estudiantes con discapacidad siguen reclamando una mayor formación del profesorado, sobre todo en lo referido a las necesidades de las personas con discapacidades no visibles. Así, e el mencionado *Informe sobre Discapacidad y Universidad* (p. 91), si bien se concluye que la formación al personal docente continúa su tendencia ascendente, no deja de advertirse que el porcentaje de docentes que no tenía conocimiento de las necesidades especiales o particulares relacionadas con la discapacidad de sus estudiantes durante el curso 2015-2016 seguía siendo muy elevado, rondando el 50%²⁶.

El papel fundamental del docente universitario en el contexto de un sistema educativo que huye del aislacionismo del método dogmático, explica que algunas de las principales barreras a las que todavía hoy se enfrenta el alumnado universitario con necesidades especiales sean de tipo actitudinal. El alumnado reivindica una enseñanza personalizada para la que el profesorado, en términos generales, ni está preparado, ni se encuentra motivado. Las reivindicaciones para una mayor adaptación de las clases magistrales, la elaboración de materiales didácticos comprensibles (por ejemplo, adaptados al sistema de lectura fácil), el uso generalizado de nuevas tecnologías, la

²⁴ El Estudio puede consultarse en la siguiente dirección electrónica: http://www.fundacionuniversia.net/wp-content/uploads/2017/02/Fundacion_IIIEstudio_digital_accesible.pdf (fecha de consulta: 9/09/2017).

²⁵ GALÁN-MAÑAS, A. (2015): “Orientación a los estudiantes con discapacidad en la universidad española”, *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, Vol. 26, nº 1, 1^{er} Cuatrimestre, pp. 83 – 99.

²⁶ No obstante, es en el momento del egreso donde se aprecian las mayores carencias. En el manifiesto con el que se clausuró la III edición del *Congreso Internacional sobre Universidad y Discapacidad*, celebrado en noviembre de 2016, las universidades pidieron que se desarrollaran planes estratégicos de inclusión y servicios de atención a la discapacidad, expresando como objetivo común “que la inclusión educativa lleve al empleo”. Las principales conclusiones del Congreso se encuentran disponibles en la dirección electrónica <http://ciud.fundaciononce.es/es/actualidad/el-congreso-concluye-con-la-aprobacion-del-manifiesto-una-universidad-inclusiva-para-una> (fecha de consulta: 9/09/2017).

flexibilización en el control de asistencia o la adecuación de los exámenes, son todavía recurrentes, así como lo es la crítica por la falta de empatía y formación. Pero más allá de casos concretos de falta de voluntad, lo cierto es que los recursos humanos y económicos son escasos, como también lo es el tiempo del que dispone el docente para la adaptación de sus métodos. Además, cuando se dispone del tiempo o se hace por disponer del mismo, los recursos formativos no siempre son los más adecuados y, en la mayoría de los casos, el esfuerzo no es reconocido. Todo ello sin olvidar las dificultades que de la propia actitud del interesado y/o de su familia se pueden derivar.

Conseguir los propósitos de la inclusión, para “avanzar hacia una normalidad educativa donde todas las personas forman parte del sistema formativo” y hacer de la universidad “un agente de cambio y progreso” a través de “estrategias educativas centradas en la interacción y en beneficio de una formación de calidad para todos y sin ningún tipo de exclusión”, supone hablar de responsabilidad tanto del profesorado como del alumnado. El personal docente debe ser receptivo a la inclusión, mientras que las y los alumnos con necesidades especiales deben ser proactivos, “dando a conocer sus necesidades, solicitando servicios o reclamando todo lo que precise(n)”²⁷. La implantación de PAT integrales para personas con discapacidad que permitan detectar sus necesidades específicas y proporcionar una orientación y asesoramiento adecuados que faciliten la articulación del propio proyecto formativo y profesional constituye, sin duda, una meta deseable. Pero no debe olvidarse que, en cumplimiento de la legislación actual en materia de protección de datos, la información sobre la situación personal y las necesidades específicas del alumnado que llega a la universidad y se dirige al servicio de atención correspondiente debe ser tratada con la máxima confidencialidad. Siendo necesario, además, contar con el consentimiento explícito del propio estudiante para la realización de cualquier acción que requiera. Esta situación hace recaer la mayor parte de la responsabilidad orientadora en el servicio o unidad integrada en la universidad de que se trate, cuando la alumna o el alumno se decante por no dar su consentimiento para el conocimiento de su situación por el profesorado del que recibirá docencia, ni por el equipo de gobierno del centro donde se formará. Se fractura entonces el carácter integral de la atención tutorial, por muy institucionalizada que se encuentre.

El enfoque de aprendizaje que surge a partir de la Declaración Bolonia ha modificado de forma radical el rol tradicionalmente asignado al estudiante en el sistema de educación superior. Las y los estudiantes se han convertido en el eje del proceso de enseñanza-aprendizaje, correspondiéndoles un papel activo, que lo debe ser también en el marco de la acción tutorial. La tutoría entendida como una estrategia “que integra un conjunto organizado y planificado de acciones formativas y orientadoras”, puede convertirse en el hilo conductor para la construcción del proyecto formativo y profesional del alumnado, que para ello debe de adoptar una actitud proactiva frente a todos los agentes implicados, entre los que el profesorado sigue desempeñando un papel fundamental. Es el docente quien debe preocuparse de ayudar y apoyar al alumno en la

²⁷ GAIRÍN SALLÁN, J. et Al (2013): “El plan de acción tutorial para estudiantes universitarios con discapacidad(Tutorial action for disabled university students)”, *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, vol. 6, núm. 3, pp. 91-92.

resolución de problemas relacionados con su proceso formativo y en la adquisición de competencias. Al profesorado universitario corresponde guiar al alumnado en el uso de las fuentes de conocimiento, potenciar el autoaprendizaje, motivar para el logro de las metas formativas y resolver las dificultades que surjan durante la formación. Pero para ello no solo es necesario que el docente disponga de las habilidades y competencias necesarias, sino también que este y el o la alumna mantengan una relación dialéctica y dinámica. Si queremos que la labor orientadora tenga éxito, es necesario que el tutor o tutora disponga de información completa, que “tenga un conocimiento del alumnado que vaya más allá del tiempo en el que cursa su materia o del semestre en el que coinciden en clase”²⁸. Esta exigencia es plenamente aplicable cuando nos referimos al apoyo y asesoramiento de personas con necesidades especiales derivadas de la discapacidad, materia a la que se dedican con mayor detalle el resto de autores cuyos trabajos forman parte del monográfico en el que se integran estas páginas, y a los que remito para un análisis en profundidad de las cuestiones hasta aquí expuestas.

4. BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ PÉREZ, P.R. (2013): “La tutoría como eje articulador del proceso de aprendizaje del alumnado universitario”, *Revista Currículum*, núm. 26, pp. 73-87.

BRIONES MARTÍNEZ, I. (2015): “Módulo de acción tutorial. Proyecto 264(2014). Formación Progresiva”, disponible en la dirección electrónica: <http://eprints.ucm.es/32796/13/MÓDULO%20DE%20ACCIÓN%20TUTORIAL.%20PROYECTO%20264%20%282014%29.pdf>

CAMACHO DE LOS RÍOS et Al: *Plan de acción tutorial dirigido al alumnado de primer curso de la doble titulación del grado en Derecho –ADE*, disponible en la dirección electrónica: [http://calidad.ugr.es/pages/secretariados/form_apoyo_calidad/programa-de-formacion-permante/tutoriayorientacion3/materialesresultantes/facultades/derecho/fd1/!](http://calidad.ugr.es/pages/secretariados/form_apoyo_calidad/programa-de-formacion-permante/tutoriayorientacion3/materialesresultantes/facultades/derecho/fd1/)

COTINO HUESO, L., PRESNO LINERA, M.A. (Coords.) (2010): *Innovación educativa en Derecho constitucional. Reflexiones, métodos y experiencias de los docentes*, Publicacions de la Universitat de València, Valencia, disponible en la dirección electrónica: <http://www.uv.es/derechos/innovacionconstitucional.pdf>

DIEZ HOTCHLAINER, J.; RODRÍGUEZ DE SANTIAGO, J.M. (2008): “El Proceso de Bolonia y el nuevo Plan de Estudios de Derecho de la UAM”, *RJUAM*, no 18, 2008-II, pp. 131-147.

DOMÍNGUEZ FERNÁNDEZ, G., LÓPEZ MEDIALDEA, A., COBOS SANCHIZ, D. (2012): “La tutoría como valor añadido de la práctica docente. Una experiencia de Innovación Universitaria en el marco burocrático de Bolonia”, *Revista d’Innovació Educativa. Universitat de Valencia*, julio-diciembre, pp. 61-71.

²⁸ ÁLVAREZ PÉREZ, P.R. (2013): “La tutoría como eje articulador del proceso de aprendizaje del alumnado universitario”, *Revista Currículum*, núm. 26, pp. 79-85.

ELÍAS MÉNDEZ, C. (2010): “Análisis de los textos y de la normativa de referencia en relación con el proceso de Bolonia”. En COTINO HUESO, L., PRESNO LINERA, M.A., *Innovación educativa en Derecho constitucional. Reflexiones, métodos y experiencias de los docentes*, Publicacions de la Universitat de València, Valencia, pp. 17-25.

GAIRÍN SALLÁN, J. et Al (2013): “El plan de acción tutorial para estudiantes universitarios con discapacidad (Tutorial action for disabled university students)”, *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, vol. 6, núm. 3, pp. 89-108.

GALÁN-MAÑAS, A. (2015): “Orientación a los estudiantes con discapacidad en la universidad española”, *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, Vol. 26, no1, 1o Cuatrimestre, pp. 83 – 99.

GIL-ALBAROVA, A., MARTÍNEZ ODRÍA, A., TUNNICLIFFE, A., MONEO, J.M. (2013): “Estudiantes universitarios y calidad del Plan de acción tutorial. Valoraciones y mejora”, *Revista de Docencia Universitaria*. Vol. 11 (2), Mayo-Agosto, pp. 63-87.

GONZÁLEZ, F.E. (2010): *Selección, formación y práctica de los docentes investigadores. La carrera docente. EEES*. Universitas, Madrid.

GONZÁLEZ RUS, J.J. (2003). “Reflexiones sobre el futuro de la enseñanza del Derecho y sobre la enseñanza del Derecho en el futuro”, *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, núm. 05-r1, pp. 9 y ss., disponible en: <http://criminnet.ugr.es/recpc/05/recpc05-r1.pdf>

LOBATO FRAILE, C., ILVENTO, M.C. (2013): “La Orientación y tutoría universitaria: una aproximación actual”, *Revista de Docencia Universitaria*. Vol. 11 (2), Mayo-Agosto, pp. 17-25.

MORIÑA DÍEZ, A. (ed.) (2014): *Análisis de las barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad identifican en la Universidad*, Editorial Área de Innovación y Desarrollo, Alcoy.

TORRES LÓPEZ, M.A. (2015): “Derecho a la igualdad de oportunidades y no discriminación. Derechos políticos y civiles de las personas discapacitadas (accesibilidad universal, educación inclusiva, empleo público, contratación pública)”. En BELTRÁN AGUIRRE, J.L., EZQUERRA HUERVA, A. (dirs.), *Atención y protección jurídica de la discapacidad*. Thomson Reuters Aranzadi, Cizur Menor, pp. 69-124.

TURULL RUBINAT, M., ALBERTÍ ROVIRA, E. (2016), *47 Experiencias docentes del Grado en Derecho*, OCTAEDRO-ICE, Barcelona.