

ACCIÓN TUTORIAL SOBRE UN TRABAJO DE INVESTIGACIÓN COLECTIVO

Tutorial action on a teamwork of research

Antonio J. Vela Sánchez

Universidad Pablo de Olavide (Sevilla)

Resumen

La acción tutorial es un instrumento de la docencia universitaria que, tradicionalmente, no ha sido usado plenamente en la universidad española. La incorporación de nuestras universidades al sistema europeo debería propiciar su desarrollo para contribuir realmente a la educación y a la adquisición de competencias básicas por los alumnos. Este artículo pretende aplicar el sistema tutorial a un trabajo de investigación en equipo en una específica asignatura de Derecho, acción tutorial que, sin embargo, podría ser aplicada también en cualquier asignatura de Derecho

Palabras Clave: : *Educación superior, tutoría académica, trabajo de investigación, trabajo en equipo, competencias.*

Abstract

Tutorial action is an university teaching's tool that, traditionally, has not been used properly in Spanish university. The incorporation of our universities into the European system should propitiate its development to help really to improve education and basic competences acquisition by students. This article tries to apply the tutorial system on a teamwork of research in a specific subject of Law, tutorial action that however could be applied on whatever subject of Law too.

Key words: *Higher education, academic tutorials, work of research, teamwork, competences.*

Correspondencia: Antonio J. Vela Sánchez. Universidad Pablo de Olavide (Sevilla). Carretera de Utrera, KM 1, Sevilla, 41013 / tfno 954349191(ajvelsan@upo.es)

I. Introducción: la acción tutorial

La Declaración de la Sorbona en 1998 y, más tarde, la Declaración de Bolonia de 1999, establecen la necesidad de la creación del Espacio único Europeo de Educación Superior –EEES–, que implica un proceso de convergencia de las diversas instituciones educativas de los distintos países, que deben aunar sus estándares y asegurar una estructura homogénea de las titulaciones impartidas, unos contenidos mínimos intercambiables, una metodología docente similar y una calidad equivalente en la enseñanza. Esto facilitará la movilidad de los estudiantes y profesores durante el proceso formativo, el reconocimiento más automatizado de las titulaciones y la enseñanza a lo largo de toda la vida y, finalmente, hará realidad un espacio único europeo para los profesionales y asegurará la libre circulación de personas e ideas (De la Cruz, 2003). La adopción del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos –ECTS–, el generalmente llamado Eurocrédito, pretende unificar y, al mismo tiempo, reformar la enseñanza universitaria, lo cual supone, entre otras cosas, reconceptualizar el aprendizaje, dar una mayor preponderancia a la formación que a la información –aprender a aprender–, dar un mayor protagonismo a los estudiantes en su labor de aprendizaje y buscar estrategias evaluativas alternativas. Se trata de un modelo de formación centrado en el trabajo y aprendizaje del estudiante, mediante el desarrollo de competencias, que posibilite un aprendizaje continuo a lo largo de la vida y una adaptación a la variedad y pluralidad cultural del espacio europeo.

Dentro de las posibles innovaciones de la enseñanza universitaria al amparo del EEES y del ECTS estaría la de conceder un especial interés al tiempo dedicado a las sesiones de tutoría. La tutoría es un instrumento básico ligado a la docencia universitaria, que en el contexto de la universidad española, por regla general, no ha desarrollado todas sus potencialidades. Habitualmente, en las sesiones de tutoría –normalmente seis horas semanales– el profesor se limita a solucionar individualmente las dudas surgidas en las clases teóricas o prácticas de un grupo numeroso, a aquellos escasos alumnos que acuden, si es que acude alguien antes del inminente examen, o, después, para la revisión de exámenes. Sin embargo, en la actualidad, la acción tutorial debe considerarse como una actividad docente más, destinada al seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. En las sesiones tutoriales, según las pretensiones del EEES, se debe orientar al alumno en su autoaprendizaje, motivándolo para que potencie su autoestima y sea capaz de construir su propio proyecto de desarrollo personal y profesional. La tutoría es, en palabras de la profesora Gallego (1997, p. 68), “un proceso orientador en el cual el profesor-tutor y el alumno se encuentran en un espacio común para, de mutuo acuerdo, con un marco teórico referencial y una planificación previa, el primero ayude al segundo en aspectos académicos y/o profesionales y juntos puedan establecer un proyecto de trabajo que conduzca a la posibilidad de que el estudiante pueda diseñar y desarrollar su plan de carrera”.

La acción tutorial se debe considerar, en definitiva, como una función mediadora en la adquisición y maduración de los aprendizajes del estudiante universitario, y, además, se muestra como un elemento esencial y eficaz de la individualización del proceso formativo (Lázaro, 2003). Asimismo, la acción tutorial debe poseer una función de acompañamiento, de seguimiento y apoyo del estudiante

en su proceso de personalización de los aprendizajes y del desarrollo de las competencias genéricas y específicas de su Diplomatura o Licenciatura, y tanto a nivel personal como profesional (Lobato y Echeverría, 2004). Todo ello va a plantear un debate en torno a las concepciones de esa acción tutorial al mismo tiempo que va a abrir un proceso de búsqueda del perfil europeo de la función de la tutoría en este proceso de convergencia de las instituciones de educación superior como lo confirman recientes investigaciones (Pedicchio and Fontana, 2000).

La efectividad de una acción tutorial requiere el cumplimiento de una serie de presupuestos. Primero debe determinarse el modelo más adecuado de tutorización a emplear, teniendo en cuenta el perfil de la asignatura y de los estudiantes a tutorizar, en relación también con los diversos perfiles profesionales de la Titulación correspondiente. Un segundo estadio exige vincular la acción tutorial con las competencias específicas que los alumnos deben adquirir, para lo cual debe programarse la tutoría académica dentro del proceso concreto de enseñanza-aprendizaje de la materia en cuestión y, además, han de fijarse las estrategias de la tutoría para dicha finalidad, lo que implicará un cronograma de tareas, la utilización de recursos diversos e, incluso, un registro de la tutoría. Finalmente, una tercera fase de la acción tutorial requerirá la realización de una autoevaluación de la misma, tanto por parte del alumnado, como del propio tutor, y ello para destacar y corregir, respectivamente, los aspectos positivos y negativos del proceso tutorial.

El presente artículo aborda un plan específico de intervención tutorial para los alumnos de la Asignatura Derecho de los Consumidores –de la Licenciatura de Derecho–, aunque *mutatis mutandi*, y esto es muy importante, puede aplicarse no sólo a otras asignaturas de Derecho Civil, sino también en cualquier otra rama del Derecho, ya sea de Derecho Privado –Derecho Mercantil, Derecho del Trabajo, etc.–, ya sea de Derecho Público –Derecho Penal, Derecho Administrativo, etc.–.

II. Modelo de tutorización a emplear

Según los expertos (Arbizu, Lobato, del Castillo, 2005), la tutoría universitaria puede desarrollarse a través de tres modelos básicos. El primero, la tutoría de Asignatura-Curso, implica la tutorización de alumnos de una determinada asignatura, asignándose una serie de horas y de recursos para ello. El segundo modelo, la tutoría Integral de Grupo, supone un seguimiento del alumnado no ya respecto de una asignatura concreta, sino respecto de un completo proceso de aprendizaje de competencias de un perfil o de varios perfiles de una Titulación. Este modelo tutorial es óptimo para la tutorización de materias que se explican durante varios años –por ejemplo, el Derecho Civil, que tiene cuatro partes–, pero tiene muchos requerimientos: formación del profesorado en acciones de orientación, equipos de apoyo –gabinetes de orientación–, etc. Finalmente, el tercer modelo es el de la tutoría Mentor o entre iguales, a utilizar normalmente en los casos de cursos masificados, de modo que el profesor desarrolla determinadas competencias en los mentores –estudiantes de segundo o tercer ciclo–, y éstos orientan a su vez a grupos reducidos de alumnos, siendo el profesor el coordinador y supervisor de la actividad de dichos mentores.

El modelo de tutoría que se seguirá es el de tutoría académica Asignatura-Curso, es decir la acción de intervención formativa destinada al seguimiento académico de los estudiantes y que es la que mejor se acomoda a la docencia de la Asignatura Derecho de los Consumidores que ahora tratamos. En este caso, se va a tutorizar un trabajo de investigación que los estudiantes deben realizar en equipo. Se pretende guiarlos en la elaboración de dicho trabajo de investigación doctrinal, legal y jurisprudencial, pero dándoles autonomía en la forma de concebirlo y desarrollarlo, pretendiéndose, en general, incentivar la motivación en el alumnado y fomentar en él un proceso reflexivo sobre su propio aprendizaje.

Se ha elegido este modelo de tutorización porque al tratarse de trabajos de investigación complejos se considera necesario el contacto directo con el profesor, frente al modelo de tutoría Mentor o tutorización entre iguales. Por otro lado, los objetivos específicos a desarrollar aquí por este tipo de tutoría de Asignatura-Curso son (Arbizu, Lobato, del Castillo, 2005, pp. 17-18):

1. Contribuir al desarrollo de las capacidades del estudiante para adquirir y asumir responsabilidades en su proceso de formación.

2. Mejorar la actitud del estudiante hacia el aprendizaje mediante el desarrollo de procesos motivacionales que generen un compromiso con su proceso educativo.

3. Estimular el desarrollo de toma de decisiones del estudiante, por medio de la construcción y análisis de escenarios, opciones y alternativas de acción en el proceso educativo.

4. Impulsar en el alumno el desarrollo de la capacidad para el autoaprendizaje a fin de que el estudiante mejore su desempeño académico y favorezca su futura práctica profesional.

5. Facilitar y orientar al alumno en la adquisición de competencias que desarrolla la propia asignatura.

6. Ayudar al alumno a superar las dificultades en la maduración de los aprendizajes.

7. Ofrecer al estudiante apoyo y asesoría en temas difíciles de la asignatura concreta, haciéndole llegar su sentido y significado tanto en su currículum académico como en el plano personal y futuro profesional.

8. Propiciar el uso de los recursos y medios tecnológicos por parte de los estudiantes a fin de lograr mejores niveles de aprovechamiento académico.

9. Ayudar al estudiante a reconocer y desarrollar los estilos de aprendizaje.

Por otra parte, la exigencia de un trabajo de investigación en equipo implica trabajar de forma cooperativa con otros y ser parte de un equipo trabajando juntos en vez de separada o competitivamente, de manera que se reemplaza la competición por la cooperación. También supone identificarse con un proyecto común y comprometerse con sus objetivos, solicitar ideas y opiniones para la toma de decisiones y planes; valorar por igual la opinión de todos los componentes del grupo; prestar atención a los distintos modos de participación de los miembros e integrar a los que no participan activamente; fomentar el sano desacuerdo y el debate, haciendo

crítica constructiva y mantener informados a los componentes del equipo, compartiendo la información.

Por tanto, la competencia del trabajo de investigación en equipo tiene las siguientes ventajas:

1. Aumenta los conocimientos y la capacidad profesional, ayudando al desenvolvimiento personal de los participantes.
2. Estimula el intercambio de ideas, de información y de sugerencias, promoviendo la iniciativa.
3. Consigue mayores recursos para la solución de los problemas enfrentados.
4. Incentiva el sentimiento de participación mutua y acostumbra a ver las cuestiones desde otros puntos de vista, así como para ver cada problema desde la posición de otras personas.
5. Estimula la capacidad de asimilación, ayudando a la memorización de las cuestiones básicas, pues, según los estudios de los expertos, retenemos el 70% de lo que decimos y discutimos y hasta el 90% de lo que decimos y discutimos, y luego realizamos.
6. Enseña a pensar, educa a escuchar de modo comprensivo, lo cual contribuirá al diálogo y conduce a actuar objetivamente e impersonalmente.

III. perfiles de la asignatura y de los estudiantes

Para que la acción tutorial de un trabajo de investigación en equipo sea efectiva debe tener muy en cuenta cuál es el concreto perfil de la asignatura correspondiente y, por supuesto, cuáles son las características del alumnado al que se dirige. Ni todas las asignaturas son iguales, ni todos los alumnos tampoco.

1. Perfil de la asignatura

En concreto, la Asignatura Derecho de los Consumidores se encuadra en el Área de Conocimiento de Derecho Civil perteneciente al llamado Derecho Privado, que es el que regula las relaciones entre particulares. En la mayoría de los actuales Planes de Estudio tiene un número de créditos totales de 4,5 (3 teóricos y 1,5 prácticos). Se trata también, normalmente, de una asignatura optativa, cuatrimestral y de Primer Ciclo.

Aunque se trata de una asignatura optativa, el conocimiento del Derecho de los Consumidores es cardinal para los juristas que quieran dedicarse al Derecho privado, bien como abogados en ejercicio, bien como cualquier otro profesional de esta rama –juez o magistrado, etc.–. El manejo de las categorías esenciales de esta asignatura –concepto de consumidor, derechos básicos, defensa de éstos, etc.– es imprescindible para cualquier jurista privatista, pues se trata de una materia sustantiva básica para la formación en los contenidos y competencias específicos de la profesión jurídica.

Por lo tanto, a la vista de este especial perfil de la Asignatura Derecho de los

Consumidores, el trabajo de investigación en equipo debe tener una proyección eminentemente práctica y abordar cuestiones esenciales ligadas a los problemas reales y primordiales de interpretación y aplicación de la legislación vigente.

2. Perfiles de los estudiantes

La acción tutorial debe ajustarse al nivel medio del alumnado que cursa la asignatura correspondiente, teniendo en cuenta el número de alumnos repetidores de diversos cursos y las diferencias de capacidad entre ellos y los correspondientes al Curso en que se imparte la asignatura. En particular, tratándose del Derecho de los consumidores, de 2º Curso, el nivel medio del alumnado es aceptable, pues o bien ya han superado, con mayor o menor acierto, la Asignatura Derecho Civil I, o bien se trata de alumnos de cursos superiores que escogen ahora esta optativa, de manera que están en condiciones de afrontar la asignatura, tanto en su aspecto teórico como práctico.

Por otra parte, es muy importante analizar si el alumnado está acostumbrado a nuevos enfoques en la enseñanza y, por lo que ahora nos importa, a utilizar las diferentes bases de datos, a trabajar en equipo y a realizar trabajos escritos de mayor o menor enjundia, de modo que la tutorización propuesta respecto de un trabajo de investigación –doctrinal, legal y jurisprudencial– a desarrollar en grupo no le suponga grandes dificultades. También debe procurarse que las horas de tutoría no causen a los estudiantes graves trastornos en su horario normal de docencia y que el trabajo en equipo –en lo que éste implica en horas de reuniones, planificación, puesta en común, etc.–, tampoco les reste demasiado tiempo para la adquisición de otras competencias importantes de la Licenciatura o Diplomatura correspondiente.

IV. Perfiles profesionales de la titulación

La acción tutorial, dentro del nuevo concepto de docencia instaurado por el EEES y el ECTS, debe partir de una formación universitaria como formación profesionalizadora, en la medida que prepara a los alumnos para el futuro profesional, de modo que pueda identificarse con un grupo laboral determinado, pueda construir su propio camino laboral, amoldando sus intereses y capacidades al contexto donde pretende ubicarse. La exigencia de ligar la formación universitaria con las demandas laborales, plantea la necesidad de orientar al alumno profesionalmente (Arbizu, Lobato, del Castillo, 2005, p. 9).

Por tanto, los diversos perfiles profesionales de la Titulación correspondiente también deben ser tenidos en cuenta a la hora de enfocar la acción tutorial –en este caso respecto de un trabajo de investigación en equipo–, sobre todo, si aquellos perfiles, aunque diversos, pueden prepararse con competencias relativamente uniformes. Según el Libro Blanco del Título de grado en Derecho –elaborado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación–, el estudiante de dicho grado puede aspirar a adquirir diferentes perfiles profesionales:

1. Perfil Abogado, Procurador: supone el normal ejercicio de la abogacía ante Tribunales.

2. Perfil Notario, Registrador de la Propiedad: supone también un ejercicio liberal, pero previa oposición que exige una gigantesca memorización de temas, en los primeros ejercicios, y un dominio de la práctica en los últimos.

3. Perfil Funcionario de la Administración de Justicia: Juez, Fiscal, Secretario: implica oposiciones –también con componente memorístico y práctico– y ejercicio práctico en Tribunales.

4. Perfil Funcionario de las Administraciones Públicas Escala Superior: Abogado del Estado, Técnico de la Administración Central, etc.

5. Perfil Funcionario de las Administraciones Públicas Escala Media: Administraciones Central, Autonómica y Local.

6. Perfil Funcionario de Organizaciones Internacionales: Unión Europea u otras Organizaciones internacionales.

7. Perfil de Empresa privada: banca, gran empresa, Pymes, asesorías, consultorías, etc.

Como puede comprobarse, los perfiles profesionales de la Licenciatura en Derecho son muy heterogéneos, tanto respecto de las competencias que requieren para acceder a ellos, como después respecto a la actividad concreta a desempeñar. Por tanto, es preciso que los trabajos de investigación propuestos sean, en lo posible, susceptibles de abarcar competencias comunes a todos aquellos perfiles profesionales. Así, el carácter práctico del trabajo de investigación será esencial para que cumpla dicha función básica, sin olvidar que el hecho de que se realice en equipo también ayuda a la consecución de competencias ligadas a la mayoría de los susodichos perfiles profesionales; todo lo cual deberá supervisarse mediante la acción tutorial.

V. Competencias específicas a adquirir por los estudiantes

Una de las principales labores de la Universidad es preparar al alumnado para llegar a ser un “profesional competente” en el competitivo –valga la redundancia– y cambiante mundo laboral de la actualidad. Personalmente prefiero hablar de “profesionales competentes” que de “profesionales de éxito” –como se califican por otros autores o colegas–, no sólo porque no sé qué es el éxito para unos y otros, sino también porque el llamado “éxito”, muchas veces, no depende únicamente de las competencias adquiridas sino de otros factores... Pues bien, para lograr ese loable y difícil objetivo de formar “profesionales competentes” para el futuro, es evidente que, además de impartir conocimientos, hay que dotar al alumno/a de un “algo extra” que traspase la docencia tradicional e implique una mayor participación del alumnado en la adquisición de habilidades para el desarrollo efectivo de su trabajo. En eso consiste, en principio, la competencia. En esta sede, no me gusta hablar de excelencia en la docencia o de “profesional excelente”, porque más que excelencia –término demasiado pretensioso a mi modo de ver– lo que debe procurarse, tanto en el profesorado como en el alumnado, es una docencia y un profesional responsables y comprometidos con su respectiva labor. La institución universitaria ha de formar

estudiantes, y futuros profesionales, estratégicos y autónomos (Monereo y Pozo, 2003). Asimismo, la calidad de la educación superior desde una perspectiva orientadora no se identifica sólo con una mejor preparación intelectual y técnica de los futuros graduados, sino que reclama a la par: favorecer procesos de autoconocimiento y maduración personal que permitan tomar congruentes decisiones vitales, capacitar para enfrentarse a situaciones problemáticas y saber solventarlas adecuadamente, y desarrollar una personalidad sana y equilibrada que permita actuar con plenitud y eficacia en la sociedad y en el momento histórico que vivimos (Lobato, *¿Hacia...?*, 1998, p. 37).

La idea de competencia alude a tres aspectos: el nivel de dominio que se posee en relación a algo, un dominio que implica la capacidad para utilizar el conocimiento que se posee en la realización de actuaciones prácticas y un dominio que, al menos en el contexto de la formación universitaria, abarca tanto dimensiones vinculadas al perfil de cada titulación como a dimensiones vinculadas a capacidades genéricas propias de la Educación Superior. Hago mía la definición de competencias como el “conjunto de conocimientos, saber hacer, habilidades y actitudes que permiten a los profesionales desempeñar y desarrollar roles de trabajo en los niveles requeridos para el empleo” (Apodaca y Lobato, 1997, p. 11). Ésta es la descripción esencial o básica de competencias, en cuanto que engloba cualquier otra posible y menos completa.

Así, las competencias también pueden traducirse como la capacidad individual para aprender actividades que requieran una planificación, ejecución y control autónomo, como la capacidad para actuar eficazmente para alcanzar un objetivo, como capacidad para movilizar el aprendizaje o las capacidades adquiridas o como la integración del saber con el saber hacer y con el saber ponerse en situación –actitudes, valores, etc.–. No obstante, todas estas posibilidades de comprensión de las competencias quedan integradas, superadas y sistematizadas en la primera definición propuesta.

Por su parte, la Asignatura Derecho de los Consumidores persigue, específicamente, las siguientes competencias:

1. Comprensión y conocimiento de las principales categorías y de la normativa esencial de la materia.
2. Capacidad de expresarse adecuadamente, oralmente y por escrito, utilizando el lenguaje jurídico específico correspondiente a la asignatura.
3. Habilidad en las relaciones interpersonales como medio de lograr un razonamiento jurídico a través de la discusión conjunta y la obtención progresiva de conclusiones.
4. Aptitud para identificar los concretos problemas a resolver y de buscar una solución jurídica razonada, argumentada y fundada no sólo en el concreto régimen jurídico del Derecho de los Consumidores sino en el conjunto del sistema jurídico civil.
5. Capacidad para la búsqueda de cualquier fuente doctrinal, legal o jurisprudencial relativa a la materia.

Todas estas competencias específicas pueden ser desarrolladas a través de los

trabajos tutorizados, pues, como se verá en los apartados siguientes, las tutorías servirán para comprobar su desenvolvimiento individual y en grupo.

VI. Programación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la materia

La acción tutorial es una técnica docente más que debe integrarse dentro del completo proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier materia. En concreto, las técnicas docentes que se emplean en la Asignatura Derecho de los Consumidores son las siguientes:

1. Sesiones académicas teóricas.
2. Sesiones académicas prácticas.
3. Exposición y debate de cuestiones esenciales, tanto desde un punto de vista teórico como práctico.
4. Realización de trabajo monográfico de investigación con lecturas obligatorias y búsqueda de datos doctrinales, legales y jurisprudenciales en bases de datos. Esta actividad será la específicamente tutorizada.
- 5 Instrucción en el manejo de los instrumentos informáticos correspondientes: bases de datos legales y jurisprudenciales.
6. Evaluación continua mediante exámenes test y casos prácticos.

Las clases presenciales, impartidas por el profesor, están destinadas a que el alumno adquiera la terminología jurídica y los conocimientos necesarios para la comprensión y dominio de las instituciones esenciales de la asignatura y para la resolución de los problemas jurídicos relacionados con ella que pueda encontrar en la práctica diaria. Para que estas sesiones se desarrollen de forma adecuada será obligatorio el uso del Código civil y la legislación específica correspondiente. El contenido de estas clases será tanto teórico como práctico, proporcionando los conceptos teóricos básicos esenciales –Enseñanzas básicas–, y facilitándose su comprensión mediante la resolución de diversos casos prácticos –Actividades Prácticas y Desarrollo–, debiendo los alumnos completar su aprendizaje con la bibliografía general y específica que se les adjunta.

En el marco del EEES, el sistema de crédito europeo trata de hacer más justicia con el concepto de trabajo del estudiante, en el sentido de que el acto académico único –la clase presencial– deja de ser en solitario el elemento fuerte y casi exclusivo del sistema en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por esto deben incluirse otros actos educativos y formativos tales como la tutorización de trabajos, el comentario de textos relevantes, la asistencia a actividades complementarias –seminarios, cursos, conferencias, etc.–, guiados o no por el profesor. Este nuevo paradigma pone de relieve el papel clave que juega la orientación, la tutoría académica –también la profesional– en la trayectoria formativa del alumno; de un sistema basado en conocimientos se pasa a otro en el que hay que desarrollar competencias y capacidades de tipo general y de tipo específico en nuestros estudiantes a lo largo del proceso formativo y en cada una de las asignaturas (Arbizu, Lobato, del Castillo, 2005, p. 17).

Las actividades académicas dirigidas consistirán en la resolución de supuestos relevantes para los que no fueren suficientes las horas de Actividades Prácticas y Desarrollo, en la exposición de trabajos con debate posterior y otra serie de actividades –como el manejo de bases de datos– encaminadas a completar la visión teórico-práctica de la asignatura. Las exposiciones de trabajo serán acompañadas de presentaciones en Power Point, lo que favorecerá en los alumnos el manejo y la adquisición de habilidades informáticas elementales. En cualquier caso, se tratarán temas concretos –incluso interdisciplinares–, elegidos por su trascendencia práctica, su novedad o por su alcance teórico. En definitiva, este método docente supone una relación personal más estrecha entre el profesor y los estudiantes, objetivo deseable por sí mismo, pero, además, en él el docente ha de tratar de mostrar las cuestiones jurídicas más relevantes relacionadas con la asignatura y los posibles caminos para su análisis, comprensión y solución. Al igual que otras técnicas de trabajo en grupo, exige que éste no sea excesivamente numeroso. Al final del seminario se procederá a un análisis de conjunto por todos los participantes, en el que se intentarán recoger los aspectos principales de la materia estudiada, así como llegar a la formulación de algunas conclusiones.

Con la realización de trabajos monográficos se da al alumnado la posibilidad de profundizar en alguna materia concreta del programa o en alguna cuestión esencial, para lo cual debe manejar bibliografía especializada –mediante lecturas obligatorias y complementarias a los manuales y apuntes– y distintas bases de datos legales y jurisprudenciales, analizando y condensando toda la información examinada para la realización del trabajo. Asimismo, como el trabajo se realizará en grupo, se favorece con ello, además del uso de la terminología jurídica específica de la asignatura y el adiestramiento en las técnicas de investigación, el trabajo en equipo y la comunicación oral y escrita. Esta actividad será la específicamente tutorizada.

Con la evaluación continuada se pretende que el alumnado lleve al día la asignatura y que constate si ha asimilado convenientemente sus conocimientos teóricos y prácticos; además, la puntuación obtenida en las diversas pruebas que se realicen computará como nota complementaria a la que se obtenga en el examen parcial o final correspondiente e, incluso, para los alumnos que asistan regularmente a clase, la realización de estos exámenes podrá liberarles de la materia superada para los indicados exámenes parcial o final.

Como puede observarse, la tutorización, aunque está incardinada en una concreta técnica docente –el trabajo de investigación en equipo–, puede servir para acompañar todo el proceso de aprendizaje y comprobar la adquisición de determinadas competencias específicas a adquirir por el alumnado. La tutoría académica “es parte consustancial del proceso de enseñanza-aprendizaje y ha de formar parte de momentos y experiencias de aprendizaje ofrecidos a los alumnos” (Sancho Gil, 2002, p. 31). En este punto hay que decir que el profesor debe motivar el uso de las tutorías, de modo que la falta de participación del alumnado se constata como una ausencia que, en muchos casos, el profesor reconoce puede ser superada por la actitud motivadora del mismo; además, una de las razones que el alumnado alude al justificar su baja asistencia a las tutorías es la dificultad de establecer una relación profesor-alumno: es evidente que en cualquier sistema tutorial el punto

gordiano lo constituye la comunicación, lo que implica que el profesorado debe formarse en el ámbito de las interacciones y aprender a planificar procesos de comunicación e interacción con sus alumnos (Lobato, Las representaciones..., 2004).

VII. Estrategias de la tutoría

Por estrategia puede entenderse el modo adecuado de afrontar la realidad, una situación, un problema con el fin de conseguir un objetivo en un contexto y circunstancias determinadas. Las estrategias son algo más que simples métodos, procedimientos o técnicas que buscan solamente una eficacia en la acción. Según S. De la Torre (Torre y Barrio, 2000) se trata de formas de proceder caracterizadas por tener una finalidad, concretada en objetivos parciales y etapas, por adaptarse a la realidad contextual y contar con la implicación de elementos personales. En este sentido, las estrategias serían modalidades de intervención en un contexto determinado. Entre las estrategias que se pueden adoptar, tenemos (Lobato, La función..., 2004, pp. 42-43):

1. Establecer una relación humana de acogida y receptividad, de respeto y consideración positiva del estudiante.

2. Enfocar de modo constructivo, sugerente y motivador las diversas situaciones y temáticas.

3. Saber destacar de modo realista que la participación en los procesos constructivos es una de las habilidades máspreciadas en el afrontamiento de la vida humana y del mismo ejercicio profesional.

4. Desarrollar una pedagogía de error: la consideración del error como condición concomitante del aprendizaje, como desajuste entre lo esperado y lo obtenido, pero como posibilitador de progreso e innovación, permitirá superar al estudiante temores provenientes de la representación del error como fracaso.

5. Propiciar la toma de conciencia y la actitud reflexiva, enriquecida con una sana curiosidad y espíritu creativo que le permita preguntarse, indagar, recoger información y desarrollar un espíritu reflexivo.

6. Facilitar canales o fuentes de información académica universitaria, profesional y laboral.

7. Desarrollar perspectivas de futuro, afrontamiento de las situaciones, confianza en sí mismo y con espíritu de superación, esto es, estimular la implicación responsable y activa del estudiante.

Con las premisas anteriores abordo ahora un modo de afrontar una acción tutorial en la institución universitaria. Cuando, por término medio, suelen matricularse unos 60 ó 70 alumnos por grupo, una tutorización que pretenda ser efectiva requiere, necesariamente, su concentración en diversos equipos de trabajo. Así, considerando un número aproximado de 60 alumnos matriculados, se formarán 6 grupos de 10 alumnos cada uno. Si la asignatura se imparte en horario de mañana, las tutorías se realizarán en sesiones de tarde, para que los alumnos pertenecientes al grupo de mañana tutorizado puedan organizar y compatibilizar sus horarios

convenientemente. Lógicamente, si la asignatura corresponde al grupo de tarde sucederá justamente al revés. Puesto que el trabajo de investigación se debe realizar en grupos reducidos, también las tutorías serán específicas para cada grupo, aunque las dos sesiones iniciales o preparatorias podrán abarcar 2 ó 3 grupos. Las sesiones de tutoría –que pueden incluirse en los créditos prácticos de los alumnos– deben impartirse en un lugar adecuado, teniendo muy en cuenta su capacidad –en las sesiones iniciales sobre todo– y los medios técnicos con los que cuenta: material informático, cañón, mesa circular, etc.

Obviamente, al tratarse de tutoría en grupos, aunque éstos sean relativamente reducidos, el proceso de enseñanza-aprendizaje se enriquecerá necesariamente con las experiencias y competencias aportadas y adquiridas por otros compañeros.

VIII. Cronograma de tareas

Teniendo en cuenta que un cuatrimestre cuenta con quince semanas y que en la última habrá de entregarse el trabajo correspondiente, se realizarán 7 sesiones –una cada dos semanas– y con una duración de entre 45 minutos y una hora. El cronograma de tareas se ceñirá, naturalmente, a las diversas pautas que implica un trabajo de investigación a realizar por un equipo de trabajo:

Las dos primeras sesiones serán preparatorias y podrán acoger 2 ó 3 grupos. En ellas se indicará a cada grupo el trabajo de investigación a realizar, los objetivos que han de conseguirse o pretenderse, los medios que se podrán o deberán utilizar, las técnicas a desarrollar y, en general, cualquier otra indicación conveniente para un feliz término del viaje investigador que se emprende.

Las sesiones tercera, cuarta y quinta –que serán específicas para cada uno de los diversos grupos– se dedicarán a comprobar que los distintos equipos están correctamente organizados en la distribución de funciones –evitando la concentración excesiva de tareas en uno o pocos–, a corregir las disfunciones que puedan darse –desinterés o inasistencia de algún miembro, etc.–, a supervisar el adecuado uso de las diversas fuentes de conocimiento a emplear –bases de datos doctrinales, legales o jurisprudenciales–, a resolver las dudas teórico-prácticas que hayan podido surgir en estas primeras semanas, a reorientar, en su caso, el enfoque dado al trabajo y, en general, a mantener el buen rumbo de la travesía investigadora que se inició. En estas sesiones se podrá ir evaluando por el profesor la adquisición de determinadas competencias específicas que la materia pretende, en concreto, la comprensión y conocimiento de las principales categorías y de la normativa esencial en materia de Derecho de los Consumidores, la aptitud para identificar los concretos problemas a resolver y de buscar una solución jurídica razonada, argumentada y fundada no sólo en el concreto régimen jurídico indicados sino en el conjunto del sistema jurídico civil, y la capacidad para la búsqueda de cualquier fuente doctrinal, legal o jurisprudencial relativa a la asignatura.

En las dos últimas sesiones –que también serán específicas para cada equipo–, se comprobará el acierto de los trabajos en cuanto a su expresión escrita, así como respecto del uso del lenguaje jurídico específico en el tratamiento de las cuestiones

correspondientes. Para verificar que todos los miembros del grupo han participado en la elaboración del trabajo y de que todos están al corriente de lo hecho por los demás, se harán preguntas a cada uno individualmente sobre cualquier tema tratado. Estas sesiones, pues, también servirán para calibrar el manejo de cada componente del grupo en la comunicación oral.

IX. Recursos diversos

En el proceso de acción tutorial, para su mayor efectividad, se pueden utilizar diversos recursos (Donoso, 1994). Con la vista puesta en el uso futuro de un contrato de aprendizaje y de la Webct, como medios muy interesantes, de momento, se empleará el correo electrónico como recurso extraordinario al ejercicio de la acción tutorial. Gracias a las posibilidades de la informática, el estudiante puede comunicarse y mantener un contacto permanente con el profesor, aunque se ajustará el uso de este medio al horario específico fijado para las semanas en las que no haya tutorías presenciales y que coincidirá con el horario de tutorías fijado en la Guía Docente de la asignatura.

Además se empleará un dossier del profesor y un diario o cuaderno de bitácora del estudiante (Lobato, La función..., 2004), fundamentalmente, para la evaluación del proyecto en sí, como se explicará a continuación.

X. Registro de la tutoría

En cada sesión de tutoría se irá reflejando, en forma de diario o dossier reflexivo, toda aquella información –fruto de aportaciones, observaciones, reflexiones, datos doctrinales, legales o jurisprudenciales, propuestas de actuación, etc.–, que sea conveniente para la asistencia y seguimiento en los procesos de maduración de la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes tutorizados. De esta manera, v.g., se irán detallando, todas las cuestiones esenciales que hayan ido surgiendo respecto de:

1. Preguntas que realicen los alumnos o dudas fundadas y coherentes que les surjan y las soluciones razonadas a ellas que aporten ellos mismos o se les ofrezcan por el profesor.

2. La extensión temporal de la tutoría: esto es, si el tiempo dedicado a cada una de las sesiones tutoriales es escaso, suficiente o excesivo.

3. Los problemas principales en aquellos temas más complejos: falta de doctrina, legislación o jurisprudencia o contradicciones entre ellas, etc.

4. Las dificultades temporales o técnicas en el uso de las diversas bases de datos a emplear para la búsqueda de las fuentes de conocimiento.

5. La complejidad especial de algunas lecturas por la intrincada terminología jurídica empleada por el autor o autores y la virtualidad y utilidad de esa forma de comunicación escrita tan enrevesada.

6. El interés del alumnado por el trabajo de investigación que debe desarrollar y, también, por la asignatura en su conjunto.

7. La relación entre los temas desarrollados en los trabajos de investigación y en las sesiones de tutoría y los conceptos teóricos esenciales y el desarrollo práctico de la asignatura.

8. La conveniencia del uso de las sesiones de tutoría, el cumplimiento o no de los objetivos pretendidos y su compatibilidad y eficacia en relación con la restante actividad del alumnado, etc.

XI. Autoevaluación de la intervención

1. Valoración de los alumnos de la tutoría

Los alumnos deben presentar un autoinforme a partir de su auto-observación, en el que detallen su proceso de aprendizaje y la utilidad que les ha supuesto cada una de las sesiones de tutoría empleadas. Para ello, deben redactar un cuaderno/diario de Bitácora con todas las experiencias relacionadas con el trabajo de investigación realizado en equipo (Cabarrús, 2000).

En especial, se les indicará que deben reflejar los siguientes datos primordiales:

1. Las pautas de su proceso de aprendizaje tanto en el trabajo en equipo como en la realización del trabajo de investigación abordado. En particular, la importancia que le da a los comentarios y experiencias con sus compañeros en su propio aprendizaje.

2. Los aspectos positivos, vivencias, sentimientos y motivaciones que la experiencia le ha supuesto.

3. Dificultades que ha encontrado en el trabajo en equipo y en la elaboración de un trabajo de investigación y la efectividad de las soluciones que ha obtenido en diversas sesiones de tutoría.

4. Relación del trabajo de investigación con los temas teóricos y prácticos centrales de la asignatura y con el empleo de las diversas bases de datos.

5. En general, cualquier apunte interesante relacionado con el propio Registro de las Tutorías: eficacia de la temporalización y contenido de las sesiones de tutorías, etc.

Este autoinforme debe presentarse por el alumnado, individualmente, junto con el trabajo de investigación correspondiente al cuatrimestre.

2. Autoevaluación del tutor

Como último paso en esta acción tutorial está la llamada Autoevaluación del tutor. De este modo, con la reflexión derivada de toda la experiencia obtenida en las distintas sesiones de tutoría, y con la ayuda inestimable de los registros de la tutoría y de las valoraciones efectuadas por los alumnos, se realizará esta autoevaluación de la intervención para intentar mejorar, en el futuro, y en la medida de lo posible, la

acción tutorial. En esta autoevaluación se detallarán los aspectos fundamentales de la acción tutorial efectuada como:

1. Porcentaje de la asistencia de los alumnos correspondientes a los diversos grupos de trabajo colectivo.

2. Grado de satisfacción del alumnado respecto de las sesiones tutoriales y del cumplimiento de los objetivos pretendidos inicialmente.

3. Interés y provecho efectivo del trabajo de investigación realizado bajo la acción tutorial.

4. Evaluación de las competencias perseguidas, esto es, del desenvolvimiento de las habilidades de trabajo en equipo, comunicación oral y escrita, etc.

Referencias bibliográficas

Apodaca, P. y Lobato, C. (1997). *Calidad en la Universidad: orientaciones y evaluación*. Barcelona: Laertes.

Arbizu, F., Lobato, C. y Del Castillo, L. (2005). Algunos modelos de abordaje de la tutoría universitaria. *Revista de Psicodidáctica*, vol. 10, 1, 7-22.

Cabarrús, C. R. (2000). *Cuaderno de Bitácora para acompañar navegantes*. Bilbao: DDB.

De La Cruz, A. (2003). El proceso de convergencia europea: ocasión de modernizar la universidad española si se produce un cambio de mentalidad en gestores, profesores y estudiantes. *Aula Abierta*, 82, 191-216.

De La Torre, S. y Barrio, P. (2000). Estrategias didácticas innovadoras, en S. De la Torre y P. Barrio (coords.). *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*. Barcelona: Octaedro.

Donoso Anes, J. A. (1994). Las tutorías audiovisuales. *Revista de enseñanza universitaria*, 7-8, 117-132.

Gallego, S. (1997). Perfil del tutor universitario. Apodaca, P., Arbizu, F., Lobato, C. y Olalde, C. *Congreso de orientación universitaria y evaluación de la calidad. Comunicaciones*. Leioa: Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco, 67-74.

Lázaro, A. (2003). Competencias tutoriales en la universidad. Michavila, F. y García Delgado, J. *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad*. Madrid: Cátedra UNESCO.

Lobato, C. (2004). La función tutorial universitaria: estrategias de intervención. *Papeles Salmantinos de Educación*, 3, 31-57.

Lobato, C. (2004). Las representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: estudio de un caso. *Educación XXI*, 7, 135-168.

- Lobato, C. (1998). ¿Hacia una intervención orientadora en la Universidad? *Revista d'Orientació*, XI, 18, 31-38.
- Lobato, C. y Echevarría, B. (2004). Presentación: tutorías y sistemas de apoyo a los estudiantes. *Pedagogía universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido*, Ahumada, P. (coord.). Bilbao: Universidad de Deusto. I, 299-301.
- Monereo, L. y Pozo, J. L. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid: Síntesis.
- Pedicchio, M. C. and Fontana, I. (2000). *Tutoring in European Universities*. Trieste: Servizio Tipográfico Editoriale d'Ateneo.
- Sancho Gil, J. M^a. (2002). El sentido y la práctica de las tutorías de asignaturas en la enseñanza universitaria. Coriat, M. (coord.), *Jornadas de tutoría y orientación*. (pp. 17-36). Granada: Universidad de Granada.

Antonio J. Vela Sánchez es miembro de la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (EEUU)

Miembro de la Subcomisión andaluza de Derecho Civil para la implantación del sistema de créditos europeos (ECTS) en las Facultades de Derecho de Andalucía

Vocal de la Comisión Delegada de la Junta de Centro de la Facultad de Derecho de la Universidad Pablo de Olavide para los Planes de Estudio y la Convergencia Europea

Miembro del Grupo de Formación del Profesorado "El Crédito Europeo: un reto para la calidad de la enseñanza en la Universidad"(UCUA-UPO N 096)

Fecha de recepción: 13/07/2007

Fecha de aceptación: 30/11/2007