

Contribución 5:

LA TRANSICIÓN DE LOS ESTUDIANTES DURANTE LA CARRERA UNIVERSITARIA Y EL APOYO TUTORIAL*

Mònica Feixas (*Universidad Autónoma de Barcelona*)

Cristina Guillamón (*Universidad Politécnica de Catalunya*)

RESUMEN

A su paso por la universidad, la sofisticación del conocimiento y las competencias académicas y sociales de los estudiantes evolucionan gradualmente. Conocer los cambios que realizan en los diferentes momentos de su trayectoria (el inicio en la universidad, la mitad de la carrera y la transición al mundo laboral) y en cada etapa de su desarrollo (intelectual, moral, de la identidad e interpersonal) en nos permite sugerir maneras de guiar este crecimiento y, por tanto, mejorar su rendimiento académico. Cada una de estas etapas tiene importantes connotaciones para la orientación. Ofrecer una orientación y apoyo tutorial en función de las necesidades personales, académicas y profesionales del momento es de gran importancia para garantizar una carrera productiva y satisfactoria.

I. INTRODUCCIÓN

A su paso por la universidad, las competencias académicas y sociales y la sofisticación del conocimiento de los estudiantes evolucionan gradualmente. Conocer en qué momento del proceso de cambio se encuentran y las características de su desarrollo personal nos permite sugerir maneras de guiar este crecimiento a través de la docencia y acción tutorial y, por tanto, mejorar su rendimiento académico. El ofrecimiento de una orientación y apoyo tutorial en función de las necesidades personales, académicas y profesionales del momento y del nivel de desarrollo es de gran importancia para garantizar una carrera productiva y satisfactoria.

Encontramos tres grandes momentos en la carrera del estudiante que requieren de especial atención tutorial: el primer año de universidad, la mitad de la carrera y el último curso. Las características de los estudiantes universitarios también varían en lo referente a su desarrollo intelectual, moral, del ego o interpersonal. Programas y estrategias de orientación pueden contribuir a su crecimiento personal e intelectual.

En esta aportación nos centramos, en primer lugar, en el estudio de los diferentes momentos clave de la estancia de los estudiantes en la universidad para después adentrarnos en los cambios que experimentan a nivel de su desarrollo intelectual, del yo, moral e interpersonal.

2. MOMENTOS EN LA TRANSICIÓN DE LOS ESTUDIANTES DURANTE LA CARRERA UNIVERSITARIA. IMPLICACIONES PARA LA ACCIÓN TUTORIAL

2.1. La transición secundaria-universidad y el primer año

Los estudiantes que empiezan la universidad afrontan continuos retos al intentar adaptarse a la nueva vida académica y social, al tener que encontrar su propio camino a través de un

* La presente aportación forma parte del estudio realizado por Joaquín Gairín (Coord.), Mònica Feixas, Jordi Franch, Cristina Guillamón y Dolors Quinquer (investigadores) en el marco del Proyecto Tutorías del ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona.

nuevo escenario y una nueva cultura (Beder, 1998). El reto es aún mayor si se considera el gradual aumento de la diversidad de la población estudiantil y que muchos de ellos provienen de familias con padres sin estudios superiores. A este respecto la actitud de algunos profesores de dejarlos a la libre socialización no parece ser la más adecuada para satisfacer sus necesidades (Latham & Green, 1997).

El reto de la transición secundaria-universidad a la que se enfrentan los estudiantes es un tema emergente.

"Conseguir que la transición sea un proceso gradual y sin traumas repercute positivamente en la autoestima de los estudiantes, en su rendimiento académico y en su proceso de socialización, y a la vez incide en la prevención de retrasos y abandonos de los itinerarios académicos, que ahora se contabilizan negativamente en los procesos de evaluación institucional" (Gairín y otros, 2004).

No solo incluye estudiar el choque cultural que supone adaptarse a las demandas de un aprendizaje independiente y de profundidad, centro del paradigma de aprendizaje en la enseñanza superior, sino también en el caso de los más jóvenes, el reto de sobrellevar en muchos casos una vida independiente, lejos de la familia.

Un estudio inglés indica que el sentimiento real de independencia y de responsabilidad personal puede ser especialmente turbador para los estudiantes. El reto de la transición al nivel de estudios sugerido parece ser más difícil para aquellos estudiantes con peores calificaciones. La edad también es un factor influyente: estudiantes entre 26 y 35 años experimentan particulares dificultades en la transición. Generalmente, la mayoría de los estudiantes de primer año llegan con algunas ansiedades y aprensiones acerca de la educación superior (Lim, 2002).

Barker (en Lim, 2002) encontró que el 17% de los estudiantes (n=500) estaban "clínicamente solos". Muchos estudiantes se sienten perdidos y expresan sensaciones de aislamiento y nostalgia sobretodo en las primeras semanas. La soledad y la no integración social y académica son las principales causas del abandono.

En el Estado Español, el Informe del Consejo de Universidades de 1997 indicaba que el 37% de los alumnos de ciclo largo cumple con éxito la trayectoria, el 31% acumula retraso y el 32% abandona, siendo en ciclo corto el 53%, 25% y 22% respectivamente. Y, por otro lado, la agencia Europa Press apuntaba en el 2001 que casi cuatro de cada diez universitarios sufre depresión, aunque solo 8 de cada 100 las sufre con frecuencia (Tirado y otros, 2004).

Por estas razones, la integración social y académica del estudiante en la cultura universitaria es un factor clave para su éxito. Tinto ya lo demostró en 1975: los estudiantes que se sienten integrados académicamente tienen mejores probabilidades de permanecer en la carrera y obtener mejores calificaciones (Tam, 2002). El estudio de Delaney (2004) añade que los estudiantes que se encuentran integrados en la comunidad universitaria están más satisfechos en general con su experiencia en el centro y aquellos que se muestran satisfechos con su vida social tienen más probabilidades de recomendar la institución a futuros estudiantes.

Finalmente, el estudio del grupo LEAP (Lim, 2002) encontró una relación significativa entre las experiencias de inducción y retención con estudiantes de primer año y el abandono. Los que experimentaron una socialización pobre tenían más probabilidades de abandonar que aquellos que tuvieron una experiencia de inducción positiva. Los que en la encuesta manifestaron haber interrumpido los estudios o las clases mostraron también dificultades en la transición.

Dicha investigación también demostró como el conocimiento de la opinión de los estudiantes de primero favorece un cambio en la cultura de la educación superior. Allí donde se reconocía una mayor incidencia de soledad en los estudiantes, el tabú desaparecía y se hacía más aceptable la idea de buscar apoyo tutorial a los problemas personales.

2.1.1. Acciones de orientación para la transición y primer curso*

El conjunto de datos arriba presentado justifica la necesidad de acciones de orientación y acompañamiento para estudiantes de primero y la presencia de un tutor de primer curso o ciclo para garantizar una transición sostenible y una carrera satisfactoria.

El grupo de investigación sobre las Tutorías en la Universidad elaboró un informe donde se especificaban acciones tutoriales para la transición y primer curso en relación a los siguientes ejes de actuación (Gairín y otros, 2004):

- Acciones previas al ingreso a la universidad (de captación de estudiantes y mejora de vínculos con la secundaria).
- Acciones propedéuticas pre-curso (para apaivagar posibles lagunas en los conocimientos previos necesarios para cursar determinadas asignaturas de la titulación).
- Actividades de acogida (para estudiantes de nuevo ingreso durante el período de matriculación).
- Diversas modalidades tutoriales (tutoría entre iguales, tutoría personalizada, realización de asignaturas introductorias como tutorías grupales, tutorías virtuales, tutoría para estudiantes con dificultades de aprendizaje y otras sesiones puntuales).

Las modalidades tutoriales que mejor pueden contribuir a la integración personal del estudiante de primero son las tutorías personalizadas y las tutorías en parejas:

- La primera permite conjugar la vertiente académica con el asesoramiento más personal ofreciendo consejos; por ejemplo en relación con problemas con los que el estudiante se pueda encontrar en la vida universitaria, ya sea porque compagina estudio y trabajo o estudio-trabajo-familia, o bien en relación con problemas económicos, de salud u otros.
- La tutoría en parejas o *peer tutoring* viene de la mano de estudiantes de cursos superiores, con experiencia en la carrera, que ofrecen ayuda a compañeros de primero en aspectos académicos como hábitos o técnicas de estudio y en aspectos curriculares como itinerarios, asignaturas, cargas lectivas. Con ello se pretende que los estudiantes de primer curso tomen sus decisiones académicas importantes con la información suficiente, antes de que sea demasiado tarde y que cuenten con las herramientas psicopedagógicas necesarias por abordar con éxito sus objetivos académicos.

Algunas universidades han creado estrategias de apoyo al estudiante de primero que van más allá del sistema de tutorías personal o por parejas. Por ejemplo en Inglaterra se ha introducido el *Student Support Network* (una red o sistema de apoyo a todos los estudiantes incorporando un sistema informal pero estructurado de elicitación de feedback del estudiante) o el *Spiral Induction Programme* dirigido a los estudiantes que participan de un programa de inducción. Consiste en actividades de presentación del grupo y del curso cuando llegan, y a mediados del primer semestre se les proporciona nuevas informaciones. Los alumnos se reúnen semanalmente en pequeños grupos con un tutor que les anima a cooperar, participar y ofrecer apoyo mutuo.

* Se señalan actuaciones complementarias a las ya presentadas por Dolors Quinquer en este mismo Simposio.

2.2. La mitad de la carrera

Tras el primer año, los estudiantes se van adaptando a la vida universitaria y al ritmo de trabajo: las primeras preocupaciones por la supervivencia se convierten en preocupaciones por el rendimiento y el aprendizaje. Se encuentran más cómodos en las clases, más integrados en la cultura de la titulación y facultad y se muestran más participativos de la vida universitaria. Durante estos años adquieren gradualmente más confianza en sí mismos y mejoran su planificación y organización de las materias. Las experiencias variarán en función de sus expectativas o motivaciones personales y profesionales, del docente y de la asignatura.

2.2.1. Acciones de orientación durante los estudios

El tutor debe tener presente la sensibilidad del estudiante, como joven adulto, a los cambios en la vida personal. Este es un período en el cual la vida personal y académica se mezclan, por ello es oportuno definir claramente que se espera de él, ofrecer oportunidades de aprendizaje independiente dentro de la estructura de las materias, ayudar en la selección de itinerarios, discutir aspiraciones profesionales y mostrarse sensible a las variaciones en las relaciones personales.

Durante el curso de los estudios les hace falta orientación académica, especialmente en aquellos momentos en que se tienen que tomar decisiones de futuro como optar entre determinadas especialidades; también se puede necesitar ayuda para apaciguar déficits de aprendizaje o, incluso, en una dimensión más personal y vital (Gairín y otros, 2003).

Las acciones de orientación deberán dirigirse a ayudarles en la toma de decisiones, a promover la exploración de los intereses, motivar, ofrecer apoyo académico de asignatura, mejorar los métodos de aprendizaje, asesorar sobre temas concretos y problemas diversos, atenderles en situaciones especiales, orientarlos para el prácticum, etc. en definitiva contribuir a mejorar su potencial académico.

2.3. La finalización de los estudios

Después de unos años en la universidad, el estudiante domina el entorno cultural y académico de la universidad, conoce en mayor medida sus posibilidades de actuación y potencial intelectual ante la variedad de demandas que presentan las materias, y empiezan a mostrarse capaces de justificar las razones de sus decisiones profesionales.

Se sugiere una formación que estimule decididamente la capacidad individual de análisis y el pensamiento reflexivo acerca del contenido disciplinar. Es cierto que dicha práctica didáctica debe promoverse a lo largo de los estudios, no obstante después de una cierta experiencia como estudiantes, de haber presenciado diversidad de modelos docentes y de haberse formado en el conocimiento profesional, tendrán mayor capacidad para formular puntos de vista acerca de la disciplina y ofrecer ideas alternativas.

En esta etapa, habrá estudiantes que se sentirán orgullosos por el trabajo y esfuerzo realizado, confiarán en su formación inicial para explorar el mundo laboral con cierta seguridad (sin olvidar que su formación deberá prolongarse durante su vida profesional) y querrán probar sus competencias profesionales. Otros dudarán de su preparación para la vida laboral y optarán por seguir estudios postgraduados o probarán suerte en el mercado laboral.

2.3.1. Acciones de orientación para la inserción laboral

La orientación para la transición ha de contribuir a asegurar las competencias profesionales y habilidades sociales requeridas en el puesto de trabajo (creatividad, resolución de problemas, trabajo en equipo, asertividad), además de proporcionar información sobre salidas profesionales, estrategias para buscar trabajo, técnicas para el autoempleo, etc. Según la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario en Catalunya, las diferentes acciones universitarias para la inserción sociolaboral de los estudiantes se pueden clasificar en (Gairín y otros, 2003-2004):

- prácticums o asignatura que tiene como objetivo la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos en centros de trabajo, y que consta con este nombre en el plan de estudios;
- prácticas relacionadas con las asignaturas: prácticas que tanto puedan formar parte de una asignatura o ser una asignatura independiente, pero que en ambos casos tienen como objetivo la aplicación práctica de asignaturas de carácter teórico;
- prácticas profesionalizadoras o prácticas en empresas: prácticas que no constan en el plan de estudios y se realizan en centros de trabajo;
- proyecto fin de carrera.

El proyecto de vida que se inició unos años atrás se ha ido concretando y, en muchos casos reconduciendo. El tutor habrá orientado al alumno en la elaboración de su itinerario profesional y durante el proceso, a potenciar el conocimiento de sí mismo, mejorar la autoestima, afrontar la toma de decisiones y resolución de conflictos y desarrollar habilidades sociales y de vida. En esta etapa final de la carrera, el tutor debe ayudar en el desarrollo de proyectos de futuro como son el establecimiento de salidas profesionales y de propuestas de formación continuada, dirigiéndolo hacia los servicios especializados.

3. CARACTERÍSTICAS DE LAS ETAPAS DE DESARROLLO INTELECTUAL, DEL YO, MORAL E INTERPERSONAL DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO. IMPLICACIONES PARA LA ACCIÓN TUTORIAL

Desde las primeras e influyentes teorías sobre el desarrollo humano desde el punto de vista cognitivo (Piaget y otros, 1982; Perry, 1970; Hunt, 1971), moral (Loevinger, 1982), del yo (Kolhberg, 1982); interpersonal (Selman, 1991;) o de la identidad (Chickering, en Pascarella y Terenzini, 1991) ha habido abundante literatura encargada de corroborarlas, desmentirlas o complementarlas (Oja, 1991; Belenky, 1982; Gilligan, 1982; Pintrich, 1997, entre muchos otros). Las teorías del desarrollo varían en algunos aspectos -desde la estructura del proceso de desarrollo, el número de dimensiones, los estadios de desarrollo, los orígenes de las transiciones, los estadios finales, hasta la categorización de cada estadio; no obstante, también son aparentes algunas regularidades en el contenido y en el proceso. La siguiente tabla de concordancia intenta igualar los estadios de desarrollo a través de los modelos teóricos (cuadro 1).

3.1. Desarrollo cognitivo

En la dimensión del desarrollo conceptual, Piaget y otros (1982) formularon sugerencias respecto a como los adultos pueden manifestar el desarrollo de las operaciones formales. Piaget no identificó estadios cognitivos específicos en el adulto pero postuló un desarrollo cognitivo continuado a lo largo de la edad adulta en dos sentidos:

CUADRO I.
APROXIMACIÓN AL DESARROLLO PERSONAL DEL INDIVIDUO

Dimensiones	Pre-Convencional	Convencional	Post-Convencional
DESARROLLO COGNITIVO/CONCEPTUAL Actitudes hacia el aprendizaje y estilo preferido de aprendizaje			
Desarrollo intelectual (Piaget, Perry, Hunt)	Operaciones concretas Dualismo	Multiplicidad Transición de lo concreto/formal Relativismo	Operaciones formales Compromiso con el relativismo Pensamiento dialéctico Reflexión en la acción
DESARROLLO DEL YO Y DE LA IDENTIDAD			
Conjunto de percepciones sobre uno mismo y sobre los otros (Loevinger)	Impulsivo Autoprotector (rígido, dependiente, manipulativo, autoritario)	Conformista (convencional, orientado a las normas, preocupación por el estatus, por la aceptación social) Consciente (responsable, orientado a los objetivos, autocrítico, eficiente, con criterio propio)	Individualista Autónomo (flexible, preocupado por la autosuperación, creativo, interdependencia, trata la complejidad, utiliza y ve más opciones y alternativas) Integrado
DESARROLLO MORAL Y ÉTICO Actitudes de razonamiento sobre dilemas sociales y morales			
Justicia moral (Kohlberg)	Cástigo-obediencia Egoísmo instrumental e intercambio	Orientado a la aprobación Autoridad, rol y orientado al orden social	Contrato social Orientación utilitaria-igualitaria Orientación hacia el principio de ética universal
Respuesta de moralidad y atención (Gilligan)	Principal preocupación por su supervivencia ante la falta de poder	El individuo busca la bondad en la atención a los otros El propio sacrificio es la virtud más preciada	Reconocimiento de uno mismo como objeto legítimo de atención Desarrollo de una ética de atención
DESARROLLO INTERPERSONAL			
Habilidad para ponerse en la perspectiva de los otros (Selman)	Relaciones unilaterales o bilaterales (intercambio de favores)	Relaciones homogéneas (intereses convergentes, valores comunes, presión hacia la uniformidad)	Relaciones pluralistas (valores diferenciados, sistemas interdependientes)

- a) Primero, la transición de operaciones concretas hacia el estadio de pensamiento formal abstracto se evidencia por la habilidad de razonar, de ver una situación desde varias perspectivas, de utilizar maneras alternativas de solucionar problemas, etc.;
- b) Más tarde, la estabilización de pensamiento abstracto formal se evidencia por el aumento en la aplicación de procesos de pensamiento abstractos a aspectos más complejos de la vida y el trabajo: religión, política, gestión, relaciones interpersonales...

Y aunque Piaget pensaba que el estadio operacional concreto finalizaba a la edad de once o doce años, actualmente, existen evidencias que muchos adultos permanecen aquí a lo largo de su vida. Estimaciones recientes demuestran que de un 30 a un 60 por ciento de los adultos permanecen en el estadio operacional concreto a lo largo de su vida (Pintrich, 1997) y que muchos estudiantes universitarios de primer año son pensadores operacionales concretos y tienen dificultades en carreras como por ejemplo ingeniería (Pavelich y Fritch, 1988).

Hunt (1971), por su parte, también había demostrado que existen diferencias en la habilidad de los adultos para conceptualizar el pensamiento concreto o el pensamiento abstracto. Hunt creó una medida de desarrollo denominada Nivel Conceptual que examinaba la complejidad cognitiva o el grado de abstracción del estudiante (habilidad para separar, integrar y/o discriminar muchas condiciones conflictivas) con la madurez *interpersonal* (aumento de *autoresponsabilidad*).

En la misma línea del estudio de los niveles cognitivos no se puede dejar de referenciar la teoría de los estilos cognitivos de Herman Witkin (Witkin y Goodenough, 1985). A diferencia de Hunt que utiliza una teoría *piagetiana* de desarrollo por estadios, la teoría de los estilos cognitivos de Witkin considera los estilos de aprendizaje como un hábito mental consistente no afectado por la edad y describe dos estilos de estudiantes: los independientes de campo (personas más analíticas, *impersonales*, competitivas y orientadas a la consecución de objetivos) y los dependientes de campo (personas más sociales que aprenden a través de los sentidos y a través del intercambio verbal, personas más sensibles y menos competitivas).

Finalmente, Perry (1970) apostó por un modelo en el cual el estudiante universitario progresa a través de diferentes posiciones intelectuales como respuesta a las nuevas experiencias y aprendizajes, pasando de una visión dualística del universo a una visión más *relativista*. Concretamente presentó las siguientes posiciones:

- *Dualismo versus multiplicidad*: El estudiante, al principio, puede ver el mundo *dualísticamente*, como correcto o incorrecto, bueno o malo, sin alternativas. Existen respuestas correctas para cada problema y el docente como autoridad las sabe y se supone que las debe enseñar (si no lo hace es un mal docente). El dualismo deja paso a la *multiplicidad* cuando el estudiante se percató que las autoridades pueden no tener todas las respuestas. Desde el momento en que es posible que el profesor se equivoque, el estudiante puede sentir que él conoce lo que es correcto y la autoridad es más bien confusa. Pero poco a poco el estudiante va comprendiendo que en algunas áreas el conocimiento es confuso y la multiplicidad es inevitable. Intenta mantener la posición dualística de lo correcto vs. lo incorrecto, pero se da cuenta que hay áreas de incertidumbre legítima y diversidad de opiniones. Ante ello puede reaccionar de dos maneras: a) conformarse con lo que la autoridad quiere y aprender formas de pensamiento intelectual independiente, o b) oponerse a lo que cree la autoridad en áreas donde la multiplicidad es importante.

- *Relativismo y compromiso*: La transición hacia el *relativismo* empieza cuando la opinión de uno mismo se considera un reto por la necesidad de justificarla. En esta posición, la persona lo ve todo como relativo, no porque la autoridad lo quiera de esta manera, sino porque ésta es la manera que la persona tiene de ver el mundo. Hay diversidad de opi-

niones, valores y juicios derivada del estudio de fuentes coherentes, de la evidencia, de la lógica y de modelos que se han analizado y comparado. En esta posición el relativismo es la característica común a todo y los absolutos son un caso especial. El conocimiento es cualitativo, depende de los contextos en los cuales los acontecimientos tienen lugar y del marco de referencia que uno utiliza para entender el acontecimiento. Según Perry, sólo cuando se encuentran en este mundo relativista pueden desarrollar compromisos y obligaciones.

El compromiso es la salida a la incertidumbre. En esta posición, la necesidad de compromiso del estudiante puede ser sentida como una necesidad lógica. El estudiante primero se responsabiliza de quien es o quien llegará a ser en algún momento de su vida (¿me quedará en ingeniería?) para después matizar el estilo (si quiero ser un ingeniero aeronáutico, ¿cómo lo haré?). En la última posición, la persona ha desarrollado un sentido de sí mismo con respecto al compromiso y al estilo. Perry postula que se llega a esta posición pasado cierto tiempo, tras finalizar la carrera universitaria.

Basándose en el modelo de Perry, King y Kitchener (1994) presentaron otra investigación significativa sobre el desarrollo cognitivo de los adultos transformando los estadios conceptuales de dualismo y relativismo a diferentes categorías de *razonamiento reflexivo*. Su interés radicaba en conocer como los estudiantes utilizaban la resolución de problemas para llegar a conclusiones y crearon el Reflective Judgement Index (RJI) para clasificar las respuestas de las entrevistas. Encontraron en los estudiantes categorías de pensamiento *prerreflexivo* (aquel poco comprensivo respecto las alternativas y la incertidumbre del conocimiento), *casi-reflexivo* (aquel que comprende la incertidumbre pero no puede utilizar la evidencia para resolverla) y *reflexivo* (el abierto de miras, con pensamiento autocrítico, que entiende la provisionalidad y contextualización de las conclusiones).

Los resultados de su investigación indicaron que los adultos sí exhiben un desarrollo secuencial y por estadios en el razonamiento reflexivo que va del pensamiento concreto basado en la autoridad al pensamiento abstracto casi autoreflexivo. El nivel más desarrollado del estadio es similar a la concepción original de Dewey de resolución de problemas y al nivel más alto de desarrollo conceptual del modelo de Hunt.

Más allá de las aportaciones de los *cognitivistas*, la investigación que ha producido más información en relación con el desarrollo de las actuaciones de los estudiantes y que niega que éstas estén relacionadas con estadios de desarrollo sino que en realidad exhiben diferentes niveles de aprendizaje, es la de Biggs (2000). Biggs no encontró relación entre Piaget y la *fenomenografía* de Marton (*aprendizaje superficial y profundo*); y a partir de este descubrimiento desarrolló la *taxonomía SOLO* (*Structure of the Observed Outcomes*).

La *taxonomía SOLO* se basa en el estudio de resultados de aprendizaje de los estudiantes en una variedad de contenidos de diversas áreas de conocimiento. A medida que los estudiantes aprenden, los resultados de su aprendizaje exhiben estadios similares de aumento estructural de la complejidad. Hay dos cambios principales: *cuantitativos*, la cantidad de detalles en las respuestas de los estudiantes aumenta; y *cualitativos*, los detalles quedan integrados en la estructura. Los estadios de aprendizaje cuantitativos se dan antes que los cualitativos.

Con esta taxonomía, Biggs encontró una manera sistemática de describir como la actuación del aprendiz se desarrolla y crece en complejidad. Concretamente buscaba describir el abanico de respuestas que los estudiantes daban a una pregunta específica. La *taxonomía* consta de cinco niveles, en los cuales los niveles superiores incluyen los inferiores: el nivel preestructural, el uniestructural, el *multiestructural*, el *relacional* y la *abstracción*.

Según esta jerarquía, cada construcción parcial es el fundamento a partir del cual se construye más aprendizaje. Así, pues, la enseñanza que tiene como objetivo incrementar el conocimiento, puede llevar a aprendizajes *cuantitativos* (*uniestructurales*) y *multiestructurales* y la enseñanza

que tiene como objetivo profundizar en la comprensión, puede llevar a aprendizajes cualitativos o de profundidad (*relacional* y *abstracción*). El reto de los profesores es destacar las finalidades cualitativas en los objetivos y apoyarlo mediante estrategias de enseñanza y de evaluación.

3.1.1. Implicaciones de las teorías del desarrollo cognitivo para la acción tutorial

Existe una connotación importante respecto del aprendizaje y es que los estudiantes, según las teorías cognitivas no pueden entender o contestar cuestiones que están evolutivamente más lejos de su estadio. Ello es importante por las siguientes apreciaciones (Oja, 1991):

- a) el desarrollo cognitivo no se completa durante la adolescencia. Muchos estudiantes de universidad –se estima de un 33% a un 75%– son incapaces de resolver tareas que requieran pensamiento abstracto,
- b) aunque hayan conseguido los niveles de pensamiento abstracto, estos pueden no mantenerse a lo largo de la vida,
- c) durante la adolescencia puede haber un importante desarrollo cognitivo, si bien puede limitarse a ciertos ámbitos de conocimiento. Pese a esto, se puede asumir que si se ha llegado al pensamiento abstracto en algunas áreas, estos procesos se pueden aplicar a otras esferas.

Estas asunciones tienen importantes implicaciones para los docentes y es que no se puede planificar la docencia asumiendo que todos los estudiantes han logrado las operaciones abstractas en todos los ámbitos. Las diferentes acciones tutoriales deben complementar el trabajo docente y contribuir a aumentar el nivel conceptual para conseguir que todos los estudiantes sean pensadores abstractos, capaces de considerar alternativas y consiguientemente capaces de integrar e interrelacionar acontecimientos. Se sabe que la estructura conceptual abstracta va asociada a creatividad, flexibilidad, más tolerancia al estrés, más comprensión hacia ciertos comportamientos. Un entorno menos estructurado y más centrado en el estudiante es habitualmente requerido por el pensador más abstracto o estudiante con un nivel conceptual alto, que normalmente prefiere tareas de mayor complejidad.

Para incrementar el nivel conceptual del estudiante se recomienda combinar diferentes tipos de dinámicas metodológicas (clase magistral con aprendizaje por descubrimiento, discusiones en grupo abiertas con actividades conducidas y planificadas por el docente). Se trata de que aprenda estrategias de aprendizaje autónomo y vaya dejando de lado prácticas más pautadas y dirigidas. La atención personalizada puede mejorar la abstracción de conceptos y conocimientos.

3.2. Desarrollo del yo y de la identidad

Loevinger (1982) ha descrito el proceso de desarrollo del yo a partir de diferentes estadios (*impulsivo*, *autoprotector*, *conformista*, *consciente*, *individualista* y *autónomo*). Cada estadio del yo es más complejo que el anterior y ninguno de ellos se puede evitar en el curso del desarrollo:

- En el *estadio impulsivo*, las personas son fuertemente dependientes y exigentes. Los juicios de valor se hacen en términos de absolutos. Predomina el presente, con poco sentido de pasado o futuro. Temperamento y comportamiento agresivo ejemplifican las reacciones intensas, impulsivas de este estadio, y los problemas de un individuo son atribuidos a otros más que a un mismo.

El estadio *autoprotector* se caracteriza por el control de la *impulsividad* y por la anticipación de recompensas y castigos. Se reconocen las normas y se utilizan en beneficio propio. La culpa la tienen los otros sujetos o otras circunstancias cuando no se consigue la satisfacción.

— Los individuos en el estadio *conformista* dan mucha importancia a su bienestar en el grupo familiar, de amigos o en aquellas normas socialmente aprobadas. Las normas se obedecen simplemente porque han sido aceptadas por el grupo. La pertenencia es lo que más importa. Aquí los individuos están dominados por los compañeros, son *temerosos* de ser vistos como diferentes y siempre están pendientes de las expectativas de los otros. Una persona en este estadio se preocupa por su apariencia, aceptación social y reputación.

En la transición entre los estadios conformistas previos y los subsiguientes hay un aumento de la *autoconcienciación* y una apreciación y comprensión incipiente de las múltiples posibilidades, alternativas y opciones de resolución de problemas. La creciente concienciación de las emociones interiores aumenta la capacidad de introspección, aunque en este estadio los sentimientos continúan expresándose en términos globales e imprecisos. El crecimiento de la confianza en sí mismo y la evaluación a partir de parámetros propios empiezan a reemplazar los parámetros *grupales* como pautas de comportamiento. Para Oja (1991), la mayoría de adultos norteamericanos se encuentran en este nivel de desarrollo.

- En el estadio *consciente*, la capacidad de autocrítica, de autoevaluación de objetivos a largo plazo y un sentido de responsabilidad son los elementos de la conciencia adulta. Las normas se han interiorizado y el comportamiento es visto en términos de sentimientos y motivos más que simples acciones. Las personas se preocupan por las obligaciones, privilegios, derechos y consecuciones, definidos más por parámetros personales que por reconocimiento y aceptación externa.
- En el estadio *individualista* el que más preocupa a un mismo es el propio sentido de individualismo, especialmente cuando se junta con la dependencia emocional de los otros. Las interrelaciones personales son altamente valoradas.
- La característica diferenciadora del estadio *autónomo* es la capacidad del individuo por tolerar y aceptar los conflictos internos que surgen de percepciones, necesidades, ideales y deberes internos. Una persona en este estadio es capaz de unir ideas que aparecen como opciones ambiguas o incompatibles. Una persona autónoma reconoce las limitaciones de la autonomía, consecuentemente la *interdependencia* mutua es altamente valorada en las relaciones *interpersonales*.
- En el estadio *integrado*, además de las características del estadio autónomo, hay una evidencia de consolidación del sentido de la identidad. Una persona en este estadio tiene la capacidad de reconciliar demandas conflictivas, de renunciar a aquello inalcanzable y de mantener la individualidad e interdependencia.

Para Chickering (Pascarella y Terenzini, 1991), el estudiante universitario desarrolla su identidad si logra perfeccionar las siguientes habilidades que denomina "vectores de desarrollo":

- *Conseguir competencia*. La progresión durante los años a la universidad comporta un aumento de competencia en las áreas intelectuales, destrezas físicas y manuales, y en las relaciones *interpersonales* y sociales. Supone un aumento en la confianza que un mismo tiene en la capacidad de aguantar el que viene y conseguir con éxito aquello que se propone hacer. Como que el desarrollo depende de la habilidad de simbolizar acontecimientos y objetos, el crecimiento de la competencia individual es particularmente importante.

- *Gestionar las emociones.* Durante los años universitarios, los estudiantes experimentan una variedad de emociones tanto biológicas como sociales. Atendiendo los constantes cambios culturales en qué la sociedad está inmersa, la tarea es desarrollar la capacidad por el compromiso.
- *Desarrollar autonomía.* La autonomía requiere tanto la independencia emocional e instrumental como el reconocimiento de la propia independencia. A medida que se desarrolla la autonomía, el individuo se distancia de los padres y necesita constantemente de aprobación y reafirmación por reconocer simultáneamente la importancia de los otros.
- *Establecer identidad.* El establecimiento de la identidad depende en gran medida del crecimiento en competencia, emociones y autonomía. El desarrollo de la identidad promueve y facilita cambios a lo largo de los siguientes estadios. Las aclaraciones de las concepciones de los jóvenes sobre sus características físicas y apariencia personal, y los comportamientos y roles sexuales apropiados son acontecimientos psicosociales importantes.
- *Liberar las relaciones interpersonales.* Mientras la identidad personal se forja, la habilidad para interactuar con los otros aumenta. Comporta un aumento de tolerancia y respeto por aquellos de diferente bagaje, hábitos, valores, apariencia; una mayor aceptación de la diversidad y un cambio en la calidad de las relaciones con los amigos más íntimos.
- *Propósito del desarrollo.* La expansión de las competencias, identidad, y relaciones interpersonales requiere algún tipo de dirección y propósito futuro. Supone preguntarse no ¿quién soy? sino ¿quién quiero ser?, o en lugar de ¿de dónde estoy?, pensar ¿dónde quiero ir? El crecimiento requiere el desarrollo de planes que integran prioridades sobre intereses vocacionales, aspiraciones profesionales y opciones de estilo de vida.
- *Desarrollo de la integridad.* Implica la aclaración de un conjunto de creencias con una cierta consistencia interna que ofrecen una tentativa de comportamiento futuro. Algunas creencias se rechazan, otros se encuentran apropiadas por la identidad emergente y se retienen, se personalizan y se internalizan.

3.2.1. Implicaciones del desarrollo del yo y de la identidad para la acción tutorial

El desarrollo del yo y de la identidad personal es un proceso largo que comporta voluntad y esfuerzo y comprende varias dimensiones: la construcción de la identidad corporal, del autoconcepto y la autoestima y del proyecto de vida. La tutoría personalizada puede ayudar en el desarrollo de la identidad y equilibrio emocional mediante el favorecimiento de un clima que le de confianza y facilite su implicación en la institución, mediante el trabajo cooperativo que admita soluciones variadas, proponiéndole la mejora -si cabe- de las habilidades personales propias; orientándole cuando deba encajar retos y tomar decisiones, animándole en definitiva a actuar de manera autónoma y ajustada a su proyecto de vida (UB, 2002).

3.3. Desarrollo moral

Desde el punto de vista del desarrollo moral, Kohlberg (1982) identificó diferentes fases que representaban los diferentes procesos de razonamiento que las personas utilizan cuando tratan con dilemas. El propósito de su investigación no era el contenido de la opción moral (que podía estar determinada cultural o socialmente), sino los tipos de razonamiento que se emplean con los procesos cognitivos -que pensaba que eran universales- para tomar las opciones morales.

- En el nivel *preconvencional*, el valor moral recae en acontecimientos externos más que en personas y normas. En este estadio el individuo presenta una orientación moral regida

por la obediencia y el respeto a una persona con prestigio, poder y autoridad para evitar problemas y castigos. También le preocupa la satisfacción de sus propias necesidades, en primer lugar, y valora a los otros en función de lo que hacen por él (relación unidireccional). La buena acción se identifica con aquella que beneficia al propio yo.

- En el *nivel convencional*, se acata el orden existente buscando responder a las expectativas de los otros. Se busca la aprobación de la propia conducta por los otros y la conformidad a estereotipos impuestos por la mayoría. El individuo se preocupa por conformar normas grupales, ser 'una persona agradable' para poder ser aceptado y ayudar a los otros. Las relaciones son bidireccionales. El individuo se preocupa por mantener y preservar el orden en la sociedad, cumplir con sus deberes, mantener las reglas y mostrar respeto por las autoridades.

- En el *nivel postconvencional*, el valor moral recae en el hecho de compartir normas, derechos y obligaciones. El individuo está de acuerdo con el que la sociedad decide respecto al que está bien o mal y los cambios se hacen por consentimiento mutuo basado en el que es mejor para todos. Empieza a expresarse una orientación legal, se reconocen las convenciones para establecer leyes y el deber se basa en el respeto del contrato. La conciencia del individuo es la base de la decisión sobre lo que es correcto y los principios éticos que se aplican a todos los humanos, tales como la justicia, la igualdad y la dignidad, son la base de la toma de decisiones.

3.3.1. Implicaciones de la teoría del desarrollo moral para la acción tutorial

La moralidad, desde el punto de vista de la justicia, es entendida en un sentido amplio que puede reflejarse o no en la ley de la sociedad. El pensamiento moral hace una distinción entre lo que es legal y lo que es justo. El individuo comprende que las leyes son importantes para mantener el orden social, pero pueden ser justas o injustas.

Esta visión de la moralidad debe promocionarse en la universidad y fomentar que el individuo defina sus propios conceptos de correcto e incorrecto basándose en principios éticos entresacados por él mismo y que reflejen la conciencia colectiva.

Las diferentes acciones tutoriales principalmente grupales pueden ayudar al estudiante a desarrollar una visión moral basada en los principios éticos de justicia, igualdad y dignidad, contrastada con la de los compañeros y trabajar para llegar por consentimiento a determinar lo que es mejor para todos.

3.4. Desarrollo interpersonal

Los estadios de desarrollo interpersonal de Selman describen las interacciones y los procesos grupales, incluyendo la formación del grupo, la cohesión, las normas, la toma de decisiones y el liderazgo. Selman presenta cuatro estadios de desarrollo interpersonal (Oja, 1991):

- El estadio de las *relaciones unilaterales*, en el cual los miembros del grupo hacen lo que dice el líder sin intentar llegar a converger intereses entre ellos.
- En el estadio de la *asociación bilateral*, los miembros del grupo creen que han de gustarse los unos a los otros y que el trabajo en equipo se da cuando hay intercambio de favores basado en un trato de igualdad.
- En el estadio de *comunidad homogénea* los miembros organizan el grupo como una comunidad que lo comparte todo, pese a las relaciones específicas entre los miembros. Aquí el grupo trabaja y se mantiene unido por un consenso en objetivos y expectativas comunes.

• En el estadio de *organización pluralista*, el grupo se percibe como un sistema *multifacético* que puede incorporar y coordinar las diferencias individuales de sus miembros. La diversidad individual entre los miembros del grupo está unida para conseguir objetivos comunes. Aquí, el individuo se compromete a poder integrar la diversidad de intereses y objetivos de todos los miembros del grupo.

3.4.1. Implicaciones del desarrollo interpersonal para la acción tutorial

El trabajo en equipo es una habilidad necesaria para hacer frente a las demandas sociales y profesionales en el actual mundo laboral. Los estudiantes universitarios poseen amplia experiencia en el trabajo grupal desarrollada en las etapas educativas previas, aún así encontramos individuos que tienen dificultades para aceptar las diferencias individuales en un grupo y coordinarse para lograr los objetivos comunes. Conocer los estadios de desarrollo *interpersonal* es útil para identificar qué tipo de apoyo tiene el individuo del grupo de compañeros con el objetivo de poder incidir en este aspecto y poder ayudarle a desarrollarse y trabajar en equipo.

Las tutorías organizadas en seminarios o grupos de trabajo reducidos, facilitan el conocimiento de los estudiantes y pueden contribuir a flexibilizar las actitudes de aquellos estudiantes que se vuelven rígidos ante la homogeneidad de valores y son incapaces de ver o aceptar valores diferentes. El objetivo final es llegar a que el individuo, miembro del grupo, sienta la obligación de secundar el grupo al percibir que este requiere la uniformidad de todos sus miembros.

3.5.A MODO DE SÍNTESIS

Las teorías del desarrollo del individuo muestran una progresión invariable hacia una mayor diferenciación y complejidad, hacia la autodefinición e integración, es decir hacia niveles de madurez cada vez mayor, y la mayoría se mueven de una perspectiva egocéntrica a una perspectiva social.

“Hay un nombre aparente de secuencias progresivas: de la simplicidad cognitiva y afectiva a la complejidad, [...] de la dependencia, a la autonomía e interdependencia, de la impulsividad al autocontrol, de la inmadurez a la madurez, de los controles externos a los controles internos y la autodeterminación...” (Pascarella y Terenzini, 1991:43).

Concretado en tres momentos de la trayectoria universitaria, diríamos que la *etapa inicial*, cuando el estudiante aterriza en la universidad, se caracteriza por una necesidad de controlar las situaciones, por la inseguridad y sumisión a la opinión de los que se consideran superiores. Desde el punto de vista de los valores, los alumnos muestran una tendencia a identificarse con las creencias de la mayoría, asumiendo de manera acrítica los convencionalismos sociales. Las situaciones de inseguridad representan el principal problema a afrontar como estudiantes universitarios. La impulsividad de sus actuaciones es a menudo la respuesta a dicha inseguridad. En la dimensión del desarrollo del yo, existe un elevado conformismo con las normas y reglas sociales imperantes, así como un deseo de gustar a los demás.

Poco a poco aumenta la individualidad. Esta evolución se manifiesta desde el punto de vista personal, con una mayor autonomía y una mayor apreciación y comprensión más consciente de las leyes, valores y obligaciones sociales. A nivel intelectual existe una mayor capacidad de abstracción, capacidad para diferenciar entre hechos, opiniones y teorías. Algunos estudiantes acceden a puestos de liderazgo en los cargos universitarios.

El estadio final de desarrollo se corresponde con un elevado nivel de desarrollo conceptual, de abstracción, simbolización y capacidad para resolver problemas. A escala social, los alumnos son capaces de mantener relaciones interpersonales recíprocas y ricas que pueden favorecer un clima de colaboración.

Durante todo este proceso de desarrollo, es esencial la *disponibilidad del estudiante al cambio*. El reconocimiento de la complejidad y el reconocimiento de alternativas, ideas o creencias diferenciadas es un paso previo y necesario, aunque no suficiente, para que haya desarrollo. Y si es esencial percibir la complejidad y una cierta predisposición para estimular el crecimiento, el conflicto afectivo o cognitivo es el motor de arranque. Fundamentalmente, la mayoría de teorías orientadas al cambio manifiestan que el desarrollo requiere de la experiencia del conflicto, la conciencia de un reto que sacuda la integridad y estabilidad del momento, que incomode el equilibrio existente y requiera una nueva adaptación.

Un estudiante puede asimilar nuevos conocimientos o nuevas experiencias a las estructuras y creencias actuales, sin alterar de ningún modo el contenido. Esta respuesta es improbable que conduzca al cambio y al desarrollo. Sin embargo, puede reconocer la magnitud del conflicto y acomodarlo mediante la reforma de las creencias o estructuras cognitivas existentes. Estas reconstrucciones se consideran la esencia del crecimiento y el desarrollo. No todos los cambios son experiencias de crecimiento; éste depende de la naturaleza de la respuesta del alumno al conflicto (Pascarella y Terenzini, 1991).

Tener la capacidad de tratar conflictos, reconocer la pluralidad de valores y saber diferenciar entre alternativas son precondiciones para el siguiente paso en el desarrollo que es la habilidad de separarse del yo y ponerse en el lugar de otra persona, adoptar el punto de vista de otro. El tutor universitario debe contribuir a desarrollar dichas capacidades mediante acciones encaminadas a conocerse mejor, apreciar mejor las ideas de los otros para poder desarrollar compromisos y relaciones *interpersonales* más maduras.

Las teorías del desarrollo humano cumplen uno de los principales parámetros de toda teoría que es la utilidad y nos muestran un marco de referencia que podemos utilizar para comparar estudiantes a lo largo de su carrera académica y entre instituciones, con la salvedad que si bien hay ciertos segmentos de la trayectoria universitaria que son relativamente sencillos de identificar, hay otros más difíciles pues están principalmente en función de variables personales, sociales e institucionales.

Es importante remarcar que los estadios de desarrollo no tienen relación ninguna con la edad cronológica; diferentes individuos pueden estabilizarse en ciertos estadios y, consiguientemente, no desarrollarse más allá. Además, teniendo en cuenta que la población estudiantil de la universidad es cada vez más diversa y accede desde diferentes ámbitos, tendremos más dificultad en definir modelos de desarrollo concretos; razón de más para abogar por un plan de acción tutorial que incluya la orientación personal y grupal en los diferentes momentos de la estancia en la universidad.

4. BIBLIOGRAFÍA

- ARCO TIRADO, J.L.; FERNÁNDEZ, F.D.; LÓPEZ, S. & HEILBORN, V. (2004): *Motivación, universidad de calidad y servicios de counseling en la Universidad de Granada*. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 2 (1), 81-96.
- BEDER, S. (1997): Addressing the Issues of Social and Academic Integration for First Year Students A Discussion Paper. UltiBASE, RMIT. (Documento URL: <http://ultibase.rmit.edu.au/Articles/dec97/beder1.htm>)
- DELANEY, A.M. (2004): *Ideas to enhance higher education's impact on graduates' lives: alumni recommendations*. Tertiary Education and Management, 10, 89-105.

- GAIRÍN, J. (Coord.); Feixas, M; Guillamón, C. & Quinquer, D. (2004): L'acollida dels estudiants de primer. Pla de transició i d'incorporació a la universitat. Universitat Autònoma de Barcelona. (documento policopiado)
- GAIRÍN, J.; FEIXAS, M; FRANCH, J.; GUILLAMÓN, C. & QUINQUER, D. (2003-2004); *Elementos para la elaboración de planes de tutoría en la universidad*. Contextos Educativos, 6-7, 21-42.
- LATHAM, G. & GREEN, P. (1997): The Journey to University: A study of "The First Year Experience" UltiBASE, RMIT. (Documento URL: <http://ultibase.rmit.edu.au/Articles/dec97/greenlath1.htm>).
- LIM, H. (2002). Learner Experience and Achievement Project (LEAP) Survey Report 2002. Southampton Institute. (Documento URL: <http://www.ltsn.ac.uk>).
- TAM, M. (2002): *University impact on student growth: a quality measure?* Journal of Higher Education Policy and Management, 24 (2), 211-218.
- UB (2002): Manual de Tutoria Universitària. Universitat de Barcelona. (Documento URL: <http://www.ub.edu/tutorsub/manual/index.htm>).

Contribución 6: EL DESARROLLO DE LAS ASIGNATURAS EN EL NUEVO MARCO DE LA CONVERGENCIA EUROPEA. UNA EXPERIENCIA EN EL DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE DEUSTO

Ana García Olalla* (Universidad de Deusto)

RESUMEN

La voluntad y compromiso asumido por los estados miembros de la Unión para la creación de un nuevo espacio europeo de Educación Superior ha supuesto para las universidades un conjunto de requerimientos que implican importantes cambios organizativos, metodológicos y tecnológicos. En última instancia, se persigue una nueva concepción de la formación, centrada en el aprendizaje del alumno, que facilite su transición hacia una incorporación activa y responsable en el mundo laboral y social; desarrollando, para ello, un modelo de aprendizaje que enfatice la autonomía y el desarrollo personal y profesional, y le capacite para seguir avanzando en su proceso de formación continua a lo largo de su vida laboral.

Esta ambiciosa meta conlleva la búsqueda de nuevas maneras de trabajar con los alumnos que trascienden las concepciones tradicionales de las materias en los anteriores planes de estudios (centradas en las clases presenciales y el trabajo docente); e implican la necesidad de reestructurar las titulaciones a partir de la definición de los nuevos perfiles profesionales, la incorporación del crédito europeo, la definición de los logros esperados en términos de las competencias desarrolladas, la incorporación de las nuevas tecnologías a la enseñanza y el aprendizaje, la modificación del papel docente y un cambio sustancial en el trabajo del alumno. En este espacio se presenta la experiencia desarrollada por el equipo de profesores del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Deusto durante los cuatro últimos años para la incorporación de los aspectos anteriormente citados, dentro del marco pedagógico que define el modelo Deusto de Formación y de la opción estratégica de Innovación Pedagógica que impulsa su desarrollo.