

Diferencias cualitativas entre experiencias tutoriales para opciones de aprendizaje universitario

Ángel J. LÁZARO MARTÍNEZ

RESUMEN

Se analiza la tutoría como elemento básico de la excelencia educativa, resaltando su carácter nuclear en todo proceso formativo institucionalizado. Se constata la relación entre los procesos educativos, la orientación y la tutoría, desde el nuevo enfoque de la auténtica orientación. En el contexto universitario se debaten sus competencias, destacando que, desde sus orígenes, la tutoría ha constituido el sentido de la función y el quehacer de la finalidad y optimización de la formación universitaria, tanto en la búsqueda del saber como en la pretensión de aplicación social. Esta situación aboca en el análisis de las opciones de la acción tutorial en la Universidad, sus modalidades y sus posibilidades de intervención, y se plantean, de forma más concreta, recogiendo las experiencias destacables en el ámbito universitario, las estrategias organizativas y de desarrollo en aulas y situaciones individualizadas.

PALABRAS CLAVE: *Auténtica orientación, Tutoría, Universidad, Estrategias de intervención tutorial.*

Correspondencia

Ángel J. Lázaro Martínez

Universidad de Alcalá

E-mail: angel.lazaro@uah.es

Recibido: 19/07/07

Aceptado: 14/09/07

Qualitative differences between tutorial experiences for university learning options

ABSTRACT

The tutorial is seen as an essential component of educational excellence due to its key nature in every institutionalized learning process. From the new approach of authentic guidance, the paper shows the relationship between educational process, guidance and tutorial support. Competences are discussed within the university context, underlining that, since its origin, the tutorial has been the real meaning of the function and activity of the purpose

and optimization of university training, both in the search for knowledge and in the attempt for social application. This results in the analysis of options of tutorial support activities at university, different modes and action possibilities. Further, organizational and educational development strategies in the classroom and individualized situations are presented in a more specific way, collecting the most remarkable experiences.

KEY WORDS: *Authentic guidance, Tutorial, University, Intervention tutorial strategies.*

Introducción

De una forma directa, desde los inicios universitarios hasta la actualidad, en las diferentes constituciones, estatutos y normas universitarias apenas se localizan referencias sobre la función tutorial. Se alude, más que se desarrolla, a que la función del tutor es algo consustancial a la formación universitaria, pero sin penetrar totalmente en su identidad. Tutelar el aprendizaje de un estudiante se concebía como una labor de iniciación en la vida universitaria, en el sentido de los procesos de admisión, que se practicaba en el despacho de un profesor, con un enfoque casi medieval, que confería al tutor la capacidad de guiar y acompañar los aprendizajes y los estilos de una persona que pretendía ser un profesional altamente cualificado. Pero, buscando la excelencia universitaria, la acción tutorial requiere un mejor análisis cualitativo.

En nuestros estudios hemos constatado que las intervenciones tutoriales son diversas según sean los ámbitos de actuación y especialización (científico, técnico, humanístico, social o bio-sanitario), de forma que la relación *tutor y alumno-tutelado* oscila según sea el proceso de formación, ya que los estilos y formas de estudio requieren formas de aprendizaje intelectual y actitudinal diferentes. A partir de nuestros iniciales análisis, desde comienzos de los noventa, se ha realizado una implantación global del sistema de tutorías personalizadas en la Universidad, de forma que se van constatando diferencias y matizaciones en la relación interpersonal de tutor-alumno.

Las conclusiones y propuestas de alternativas de sistematización y mejora son supuestos de nuevas hipótesis de investigación-acción, matizando el trabajo personal autónomo y dirigido según las sugerencias que establecen los próximos créditos de convergencia europea.

La actividad orientadora, desde cualquier enfoque, pretende asesorar sobre cómo encontrar el sentido de ser persona en un lugar y en un tiempo determinado. Con el *desarrollo de carrera* hay que procurar que cada persona tome conciencia de sí misma y de lo que es su ser. Es un planteamiento que conecta, de algún

modo, con los fundamentos de las corrientes existencialistas, tan impregnadas de cierto pesimismo trascendente, que intensamente se difundieron desde los años 30 hasta los 70. Desde nuestra perspectiva, habría que reactualizar estas aportaciones existencialistas en los estudios sobre Orientación, profundizando sobre el sentido de la existencia a lo largo de la vida, revisando las aportaciones de Sartre, de Heidegger o de Jaspers, por ejemplo; también Miguel de Unamuno suscita, en “*Del sentimiento trágico de la vida*”, que sólo se puede superar la situación de existir, y los sentimientos que genera en cada uno, cuando el ser humano se aferra a unos ideales y a los proyectos que emanan, y los pretende constantemente, aunque no los logre, durante toda su vida. Unamuno mantiene, como su inspirador Sören Kierkegaard, que constantemente el ser humano está agobiado por *la angustia* de vivir y solo superará sus sentimientos destructivos, o los paliará, cuando asuma que tiene algo que hacer y se acerque a su logro, según desarrolle su vida, su existencia.

Habría que tener en cuenta, ahora que se cumple el centenario de su nacimiento, las reflexiones de Hanna Arendt sobre “*La condición humana*”, enriqueciendo las tesis de Jaspers. Arendt no solo pretende analizar la revolución como un componente del progreso social, sino que la condición humana se mejora por la lucha interna entre la libertad y el bienestar, lucha que se mantiene durante toda la existencia, lo que da sentido a la forma de ser de cada uno.

Como se ha divulgado insistentemente, la capacidad de decidir puede generar la angustia de la opción, el miedo a ser libre que decía Fromm. Pero, profundamente, el ser humano, al elegir, aumenta su sensación de libertad. Se es libre porque se es consciente de decidir y de actuar. Esa es la condición humana: ser consciente de que, por decidir, se asume, responsablemente, las consecuencias de lo decidido. No es una mera conducta instintiva, no es un simple acto reflejo biológico; es una decisión consciente. Por eso es tan conveniente disponer de soportes de asesoramiento, un proceso de orientación a lo largo de la vida, en su doble perspectiva de hetero y auto-orientación.

Una observación colateral destacable, que meramente enunciamos, es que la decisión de cada ser humano depende de su propia percepción del tiempo, tiempo que es notable y sutilmente distinto de un individuo a otro; el ritmo vital depende de cada uno, de sus componentes biológicos (y por supuesto ambientales); por eso, la Orientación de la decisión ha de ser diferencial y no un patrón general: cada persona tiene su ritmo de decidir y de asumir su propia angustia y las consecuencias de su decisión. La angustia vital se genera ante la experiencia de la posibilidad de la elección porque, en lo humano, toda situación se asume conscientemente; Kierkegaard y Unamuno indicaban que la permanente angustia

de vivir es un sentimiento trágico, casi patológico, que el ser humano supera manteniendo siempre ideales, valores, que orienten la existencia y den sentido a su forma de ser en el mundo.

Ese condicionante biológico de la decisión es un límite vital; pero, viviendo más allá de los límites, lo humano elabora un mundo de artificio, que separa y distingue lo humano de lo meramente biológico: un mundo auto-fabricado, como el que predominó durante el siglo XX y se avecina en el XXI, un mundo que procesa la relación de vivir, como señalaba Arendt, como proceso de la relación Naturaleza-Historia, o como completaba el pensador español Zubiri cuando argumentaba que lo artificial, lo desarrollado históricamente, alcanza trascendencia cuando se impregna con ideales y valores que dan sentido a la existencia.

Ese desarrollo de un mundo ideal y artificial de la *humanitas* y de la condición humana no se entendería sin el desarrollo histórico de la técnica, caracterización de una nueva forma de vivir. Los seres humanos del futuro han de convivir y elegir en un mundo de *nuevas tecnologías*; en la actualidad no se concibe vivir, por ejemplo, sin energía eléctrica, solar, atómica, eólica, los teléfonos móviles, sin recursos informáticos o cualquier forma de relación social. Es un mundo de tuercas y tornillos, con nuevas concepciones sociales, siguiendo la metáfora del profesor Elster.

El reto de la orientación a lo largo de la vida, desde la perspectiva del despliegue de su acción durante el siglo XXI, implica afrontar un nuevo estilo de orientar debido a las siguientes situaciones:

- Movilidad en estilo de vida, impregnado por la rapidez de los cambios, un mundo diferente caracterizado por cables, tuercas, tornillos, formas de comunicación entre lo real y lo virtual.
- Combinar el nuevo estilo de vida con la revisión de ideales y valores, donde se comienza a imponer el relativismo como expresión de flexibilidad y convivencia de los diferentes enfoques de tolerancia ante la diversidad.
- Preparación para la movilidad, tanto personal como laboral y social, lo cual exigirá nuevos planteamientos de adaptabilidad y de formación.

Especialmente en este apartado de la influencia de movilidad, como soporte de la vida social del siglo XXI, quisiéramos añadir algunas notas de nuestros estudios referidos a la Orientación.

En la actualidad, mejorar las actividades tutoriales universitarias es introducirse en el rango de la excelencia docente como función clave de la relación

docente-discente. Tal vez más polémico y desconcertante es el análisis de la diferenciación de la función tutorial en el contexto universitario, ya que, genérica y superficialmente, se considera que todo profesor universitario, si realmente demuestra su competencia científica, se convierte en guía ejemplar de sus alumnos. Pero, desde otra perspectiva, sin abandonar el interés por la indagación y aplicación científica y técnica que impulsaron las aportaciones de los Humboldt a la caracterización universitaria, se estima más el interés por el desarrollo docente de los conocimientos y, por tanto, una mayor incidencia tutorial formativa. Son alternativas estimables, porque siempre la función docente de un profesor en una disciplina le confiere matices diferentes a la acción de un experto profesional. Es un hecho que los profesores universitarios, además de expertos en una especialidad o disciplina, son docentes, y que las actitudes y actividades de formación y respeto a la ciencia han de primar sobre las técnicas o procedimientos concretos de comunicación didáctica.

Desde los orígenes formales de la Universidad como centro educativo, se instituyó la figura del *tutor* como autoridad que acompañaba y guiaba los saberes, los conocimientos y el estilo profesional que habían de adquirir los alumnos. Actualmente se han avivado algunos interrogantes; por ejemplo:

- ¿En qué consiste ser tutor en la Universidad del siglo XXI?
- ¿Existen rasgos distintivos para el ejercicio de la función?

Un planteamiento profundo del tema implica incorporar las reflexiones en la sistematización de cada institución y un cambio del estilo de la vida universitaria.

1. Modelos, estructura y finalidades de la acción tutorial

Realizar un análisis de la realidad universitaria implica desbrozar los cometidos de la Universidad en la sociedad del siglo XXI, teniendo en cuenta las expectativas formativas de los alumnos. Para aproximarnos a esta temática, hemos realizado diversos estudios sobre la función tutorial universitaria, aplicando encuestas a diferentes muestras de profesores y alumnos de distintas universidades, lo que nos ha permitido recoger datos sobre percepciones y expectativas de la competencia y función tutorial. Como conclusión a estas reflexiones, ofrecemos un modelo sobre los niveles de profundización de la acción tutorial universitaria, en el que se combinan diferentes alternativas. Finalmente, ofrecemos una panorámica de sugerencias para elaborar una guía o pauta de acción tutorial, que estamos aplicando en nuestros contextos.

2. La tutoría como excelencia docente

La acción tutorial se refiere a la información cualitativa del proceso de atención en relación docente–discente, evitando, o superando, procedimientos de tipo cuantitativo, reducido a anotar resultados, incluso cuando esos indicadores sean meras estimaciones del producto a evaluar. ¿Qué se pretende evaluar? ¿El nivel de conocimientos, avalado por el número de asignaturas? ¿El número de sesiones realizadas? ¿El número de alumnos atendidos?...

Generalmente, en un proceso educativo, el producto formativo es el propio proceso, y no el mero resultado; más aun en el ámbito tutorial, cuya atención no se mide por el número de visitas recibidas, o por la cantidad de tiempo invertido en cada sesión de tutoría, u otros datos más o menos cuantificables. El peso específico de una acción tutorial es el establecimiento de comunicación entre docentes y estudiantes sobre cuestiones referidas a la conformación del dominio científico y al establecimiento de actitudes favorables hacia la búsqueda y placer que conlleva el hallazgo del conocimiento científico y técnico. Claro que esto supone que tal relación estará condicionada por el estilo y forma social de cómo se concibe la propia Universidad en cada contexto social y en cada época. Aun más, ser tutor es asesorar el desarrollo del itinerario científico de un alumno que ha optado como forma de vida por el estudio y las aptitudes de solidaridad en el conocimiento.

2.1. Indicadores de calidad tutorial

Es difícil encontrar indicadores sobre la función tutorial universitaria, considerándola como una referencia de calidad educativa. Incluso, humorísticamente, se podría decir que es una entelequia, esto es, una realidad constante que no existe, pues los estudiantes indican que “*los profesores no están*” en las horas de tutoría, y los profesores señalan que a la tutoría “*los alumnos no vienen*”, situación paradójica y probablemente, a pesar de su contradicción, verdadera, pues puede haber algo de certeza entre las dos afirmaciones.

La línea más próxima a la concreción de la actividad tutorial, considerada como indicador de calidad y mejora, es cuando se desarrolla el concepto de la Universidad como institución de rentabilidad social y económica. De forma más concreta, en el último apartado de este estudio señalaremos algunos indicadores específicos que definen tipos de tutoría *dependiente*, *neutra* o *independiente* en la relación institución, o red tutorial, y actividad individual del profesor.

Los fines de la Universidad. Superadas las polémicas y diatribas decimonónicas sobre la inclusión o exclusión en el mundo universitario de los estudios de ingeniería,

aun se polemiza, durante el siglo XX, sobre cuál es la misión de la Universidad, sobre lo que Ortega y Gasset escribió un texto, ya clásico. Posteriormente, se extiende y generaliza que la Universidad es una *empresa*, tanto en el sentido formativo como económico: la Universidad es una empresa de iniciativa formativa. Como mera referencia, a comienzos de los años cincuenta, Laín Entralgo (1952), en una famosa conferencia pronunciada en las antiguas dependencias de la Universidad de Alcalá, consideraba a la Universidad como una entidad que tenía tres grandes empeños o propósitos, similares, pero más concretos aun que los esbozados por Ortega:

- Entusiasmo intelectual a las realidades creadas.
- Capacidad de entrega al cumplimiento de una obra intelectual.
- Prontitud en la cooperación intelectual.

Es un concepto de *empresa* más próximo a fines formativos que a objetivos financieros. Pero los sistemas de evaluación institucional mantienen problemas de acoplamiento entre la evaluación de resultados aplicada y los fines educativos del proceso. Existen empeños de valoración institucional universitaria en los que algunos de tales sistemas de valoración entrañan la recogida de aportaciones de proceso y, en consecuencia, estimaciones, por ejemplo, de las acciones tutoriales. Éstas, de hecho, en la práctica evaluadora, al reflejarlas como indicadores, quedan reducidas a situaciones numéricas de tiempo de permanencia en la tutoría, asistencia a las mismas, duración de las sesiones, uso de las mismas, etc. Lunquist (1997) plantea la extensión del sistema de la ISO-9000 a la Educación Superior, como medio de conformidad y concreción de lo que cada conjunto social establezca como calidad, en donde cabría añadir, incluimos nosotros, la tutoría como capacitación y mejora.

Desde esta perspectiva, por una parte expectante y por otra desconcertante, oscilando entre la opción de atender y provocar la calidad universitaria, hay que analizar lo que se entiende por *tutoría educativa*.

2.2. La tutoría educativa

Una somera visión sobre en qué consiste la educación aboca a considerarla como un acontecer intencionado que forma personas. Desde una perspectiva fenoménica, educar se presenta como una relación de guía entre uno y otro, con la pretensión de que se logre la aprehensión de algo, bien sean conocimientos, valores, actitudes, conductas o habilidades. Pero educar es un fenómeno donde lo aparente es complementario de lo fundamental, o, siguiendo a Bunge (1972), los

planteamientos profundos de la educación se describen en función de las variables aparentes: los valores educativos se analizan en función de lo que se hace. Pero también cabe lo inverso, esto es, considerar que se hace aquello que se pretende. Por tanto la interrelación entre la intención y el logro es constante en el quehacer educativo.

Este primer apunte nos lleva a considerar que la tarea del educador transluce lo que se pretende conseguir: un tipo de persona con una determinada forma de vida deseable. Como señalaba Spranger (1953), existen diversas formas de vida asumibles por cada persona, incluso varias de esas formas son desarrollables por una misma persona simultáneamente, aunque con distinta intensidad durante el trasiego de su acontecer vital, creando un árbol de preferencias según los momentos y los acontecimientos.

Simplificando, tal vez excesivamente, cabe señalar dos grandes ámbitos de manifestación educativa de la competencia de un profesor: el intelectual y el afectivo–madurativo. Si tenemos en cuenta cinco áreas de especificación de la competencia (que hemos establecido en las siguientes: función, actividad, actitud, rol, requisitos), se comprueba que el profesor realiza una labor de tutela o de guía de los aprendizajes de los alumnos, ya que pretende, por una parte, el logro de los dominios previstos en el currículum con una actitud de exigencia, que avala la competencia del aprendiz, mientras que, por otra parte, se pretende que se ha de comprender las causas que provocan las dificultades de dicho aprendizaje.

En este planteamiento hay que considerar varias notas, tal como hemos señalado en otras ocasiones (LÁZARO, 1991):

1. Entendemos *currículum* como el conjunto de conceptos, conocimientos, actitudes, valores, habilidades y destrezas estimadas por una comunidad humana, y que se presentan como referentes de aprendizaje. Es *el estilo o formas de vida* definidos como deseables que se transmiten en un ambiente concreto, creado por el entramado de las interacciones de todos los agentes sociales que conforman la educación en un momento y en un lugar determinado. Currículum es el estilo o forma de vida que caracteriza el ambiente de un centro docente, una institución educativa o una comunidad social.
2. *Aprendizaje escolar* es el proceso de adquisición que todo sujeto realiza para lograr en sí mismo los componentes del currículum y, en consecuencia, todas las estrategias didácticas y organizativas se supeditan a la consecución de tales aprendizajes en todos los sujetos. Por ello, entendemos como *aprendizaje curricular* todos los ámbitos deseables, tanto si son de índole intelectual

como nocional, actitudinal o comportamental, establecidos por las técnicas de comunicación o por las normas de convivencia.

3. Se entiende que todo aprendizaje supone un *proceso de aprehensión* y, en consecuencia, un esfuerzo. Dicho proceso de esfuerzo atañe a todas las personas, aunque el logro es muy diferente y diversificado. El esfuerzo de cada persona es muy distinto para aceptar un logro común: depende de muchas variables, ya que la energía necesaria de esfuerzo para ese logro está en relación con una diversidad de variables (aptitudes intelectuales, equilibrio socio-afectivo, conocimientos y formación previa, motivación, contenido del aprendizaje, nivel y calidad de la organización didáctica, contexto ambiental, etc.) Por ello, para cada sujeto el aprendizaje tiene diferentes dificultades de aprendizaje, según nivel e intensidad de las mismas.
4. La dificultad de aprendizaje, por tanto, *incluye todos los ámbitos del aprendizaje*, sean afectivos, sociales, intelectuales, morales...

Estas notas serían suficientes para constatar que los aprendizajes están interrelacionados y que el profesor actúa como un didacta en los procesos de enseñanza-aprendizaje y, al mismo tiempo, es un guía que tutela los aprendizajes de los alumnos. Establecer una separación radical es, desde nuestro punto de vista, exagerado. El profesor exige dominar los conocimientos que imparte y, al mismo tiempo, analizar las causas de los aprendizajes y asesorar estrategias para su logro, convirtiéndose en docente que tutela los aprendizajes, en tutor de sus alumnos.

En toda definición de tutoría existen referencias a la competencia de un experto o responsable que adopta decisiones a favor de otro. Cabe apreciar, como elementos comunes, que en toda definición de tutoría educativa escolar aparecen los conceptos siguientes:

- a) Tutela, guía, asesoramiento, orientación.
- b) Ayuda, asistencia.
- c) Tutor como docente, en tanto en cuanto se manifiesta como modelo ejemplar.
- d) Atención a la personalidad total, a la integración de la persona.

La tutoría es un proceso básico educativo, actuando en paralelo al propio desarrollo personal de los alumnos y a sus progresos en el avance formativo. El tutor ejerce como vigilante constante, asesorando y orientando las decisiones del sujeto. Reclama una pedagogía del acompañamiento, como indica Moreau (1990), que el profesor realiza durante un periodo de la vida del estudiante. Hace unos años,

junto con el profesor Asensi (1989), indicamos que una tutoría es “*una actividad inherente a la función del profesor, que se realiza individual y colectivamente con los alumnos de un grupo de clase, con el fin de facilitar la integración personal de los procesos de aprendizaje*”.

Intentábamos resaltar la interrelación de las funciones docentes, fuere el nivel que fuere. Pero un planteamiento genérico de la Tutoría Educativa nos introduce en una cuestión específica: la necesidad de una tutoría diferente según el nivel de lo que se ha de aprender y la edad del tutelado. La tutoría universitaria no es la misma, ni puede serlo, que la tutoría que se ejerce en la Enseñanza Secundaria y en la Educación Primaria.

Este tipo de actividades son innegables cuando la persona se encuentra en periodo básicamente de formación, lo cual abarca hasta los finales de la adolescencia que, en líneas generales, comprende tanto la Educación Infantil como la Primaria y Secundaria. Pero es interesante destacar las definiciones de algunos centros universitarios, especialmente de cultura anglosajona, en los que la tutoría se considera como una situación didáctica, intermedia entre la clase magistral y la entrevista individual o clase particular. Dicha situación se refiere tanto a los aspectos de intervención académica como a los de aproximación dialogante al conocimiento de los intereses y formas de pensar de los estudiantes.

Todo profesor, sea del nivel educativo que sea, se ha de dedicar a la investigación, la docencia y al asesoramiento formativo de sus alumnos. Sin embargo, tales funciones (tutela, instrucción, investigación) se irán intensificando diferentemente según sea el nivel educativo, de forma que el docente universitario ha de estar más caracterizado por su dedicación al estudio y a la investigación, completando su acción con la tutela de la formación de actitudes hacia el descubrimiento y colaboración de verdades científicas. Cabe entender que todo docente universitario tiene tres competencias:

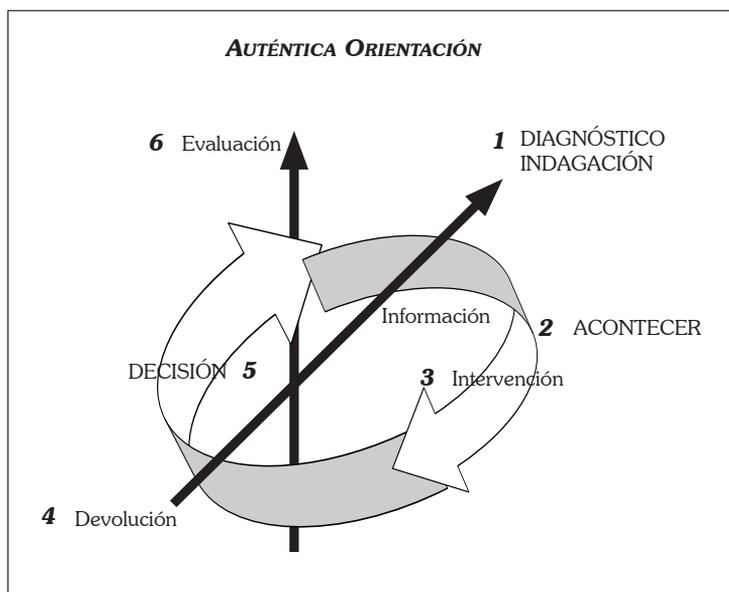
- Impartir destrezas y conocimientos en un determinado sector del saber (función instructiva), con los consiguientes elementos de formación intelectual y cognitiva.
- Estimular la formación de actitudes intelectuales y morales hacia la ciencia (función tutorial).
- Contribuir a la búsqueda de la verdades científicas (función investigadora).

Ciñéndonos a los aspectos de *tutoría* cabe entender que, en los niveles primario y secundario, es fundamental la relación instructiva-tutorial, que se constata

claramente, mientras que en el ámbito universitario se añade e intensifica la función investigadora.

Sin extendernos en exceso, hay que considerar que la función tutorial es una competencia educativa inmersa en la perspectiva orientadora o de asesoramiento del aprendizaje, no solo instructivo, que todo educador ha de ejercer como tutela del proceso formativo de acompañamiento. En el cuadro nº 1 se incluye el modelo dinámico de proceso orientador (LÁZARO, 2002), en el que se especifican diferentes fases y actividades del proceso, en similitud con el progreso evolutivo de la persona en todo momento de su periplo existencial. Todo tutor, desde su nivel de competencia, ha de conocer a sus alumnos (fase 1) para, ofreciéndoles información (fase 2), a través de un proceso de intervención (fase 3), ayudarles a adoptar decisiones que les mejoren sus actuaciones (fase 4), realizando una labor de constante seguimiento (fase 5) que enlaza, nueva y periódicamente, con procesos recursivos que enlazan la evaluación (fase 6) con los procesos de diagnóstico sobre la evolución y progresos de los alumnos y de los procesos aplicados (fase 7).

Cuadro nº 1



La delimitación de los roles docentes emana del propio ejercicio profesional. Por tanto, la enseñanza, en función del aprendizaje, reclama un análisis de las competencias docentes, muy diversas según los matices y características del proceso educativo y de su intencionalidad, así como de las situaciones de los

aprendices, debido a su peculiar diferenciación y a los fines educativos en cada nivel de enseñanza.

3. La tutoría universitaria

Históricamente la figura del tutor aparece con la institucionalización de la Universidad. La tutoría se ejercía como una vigilancia educativa de los estudiantes, realizando una tutela, velando para que la verdad se mantuviera fielmente en los nuevos aprendices. La tutoría, como función educativa institucional, aparece a comienzos del siglo X con la creación de las universidades. El tutor era el profesor que ejercía una función de tutela formativa, asegurando el estilo universitario, convirtiéndose en el modelo en la búsqueda de la verdad científica ante los estudiantes sobre los que tenía encomendada su formación.

3.1. El contexto universitario

En los mil años de existencia, tanto la Universidad como las competencias del tutor han ido evolucionando y adquiriendo matices diferenciadores. El profesor-tutor universitario pretendía ser el garante en la indagación de la verdad científica; el estilo universitario era un compromiso personal con aquel estudio que busca la verdad de las cosas. Por ello, en todo momento histórico, el tutor universitario dependerá de lo que se quiera y se intente obtener de la formación universitaria.

La Universidad es una organización que intenta ofrecer la universalidad de los conocimientos alcanzados y que se mantiene, como en sus inicios, en relación con la realidad social. Pero su carácter itinerante, casi trashumante en sus comienzos, hacía que la Universidad estuviera como ajena a los acontecimientos inmediatos, mundanos y pasajeros; sus estudios se proyectaban hacia una realidad mediata, porque los conocimientos que almacenaba y acrisolaba casi eran intemporales, apenas tenían caducidad. La verdad conocida se debía preservar y conservar. La verdad era conocida de antemano y la persona podía acceder a ella por medio de su dedicación al estudio. La Universidad medieval atesoraba un conocimiento global y se ocupaba en transmitirlo de generación en generación; por su parte, los estudiantes mejoraban como personas a medida que se acercaban a la verdad conocida, que era inmutable.

Por esas razones el conocimiento debería ser universal: la Universidad era el crisol en donde cabían todas las personas y todos los conocimientos. La *Universitas* entrañaba una forma de entender el mundo, desde la verdad demostrable y accesible a toda aquella persona que profesara una actitud y un comportamiento

científico: respeto a la verdad y religación al estudio. Por eso, las sedes iniciales estaban a su servicio; eran aquéllas que mejor les atendieran y les procuraran las condiciones para el estudio. El contexto social próximo no era importante; lo que realmente interesaba era la posibilidad de encuentro, a nivel global, entre la ciencia y la sociedad.

El saber por el saber, no el conocimiento para resolver, seguiría indemne en el Renacimiento, aunque con otros procedimientos. La observación sistemática, la comprobación empírica, la sistematización taxonómica o la representación matemática de los conocimientos supusieron un cambio profundo en la indagación de la realidad y en la búsqueda universal de la verdad científica. Pero, para tener certidumbre, era preciso indagar, investigar. En ese nuevo modelo de Universidad de comienzos del XIX, en el que enseñanza e investigación iban intrínsecamente unidas, lo importante no era que la persona supiera, sino que la persona supiera cómo aumentar los conocimientos. El saber se consideraba como algo a descubrir y, cuanto más se conociera, mejor sería la incidencia de los conocimientos en la realidad. El ser humano sería más pleno, habría desarrollado más plenamente sus potencialidades y, en consecuencia, sería más completo como ser. Es un modelo que define la Universidad de los siglos XIX y XX y que, sintéticamente, cabe señalar que debía tener las notas siguientes:

- a) *Unidad de la enseñanza y de la investigación.* Se aprende cuando se enseña; haciendo ciencia conjuntamente. Por eso, la base de la enseñanza-aprendizaje es el Seminario o el Laboratorio en donde se investiga y se descubre la ciencia.
- b) *Máxima capacidad de indagación.* La investigación no parte de prejuicios o de supuestos conocidos, ni de limitaciones sobre *qué* y *qué no* se debe investigar.
- c) *Máxima libertad.* Ha de haber *libertad de cátedra* para indagar la búsqueda de la verdad desde cualquier perspectiva y desde cualquier supuesto. También *libertad discente* de elección, porque esa búsqueda, aunque sea universal, ha de ser construida en y por cada uno, por el camino y los procedimientos que desee. Esto implica que los saberes se eligen por su valor intrínseco, y no por para qué sirven o para qué actividad profesional se requieren.
- d) Para alcanzar estas condiciones de ambiente universitario se requiere, además de un ambiente de libertad, orden y disciplina en la búsqueda de la verdad.

En este tipo de Universidad se precisa un estilo de profesor que provoque y motive a los alumnos en el entusiasmo de la búsqueda de la verdad. Es un profesor

libre de prejuicios y tolerante con cualquier planteamiento, ya que, desde cualquier origen y perspectiva, puede partir una investigación que aproxime el conocimiento a la verdad.

Pero otras inquietudes se incorporaron al acervo universitario en el XIX. El modelo humboldtiniano se mantiene hasta nuestros días, en el que se percibe un cierto desmoronamiento del estilo *enseñanza-investigación*. Aun se mantiene, y se mantuvo durante todo el XIX y gran parte del XX, la relación entre la ciencia y la verdad. Pero en el XIX, además de otros factores (secularización de la sociedad, materialización de los conocimientos, promoción social), se consideraba que el verdadero saber era el aplicado y comenzó a supervalorarse aquellos estudios que fueran útiles. El sentido de la Universidad se aproximó a conceptos de más rápida inserción social: todo saber se profesionalizó y se buscó un diseño de Universidad que sirviera para resolver cosas inmediatas; estudios superiores para la competencia profesional. Esto exigía un nuevo tipo de profesor-tutor, más atento a los conocimientos, requisitos y cualidades personales que garanticen la competencia en la excelencia.

Pero la Universidad, ahora, en los comienzos del siglo XXI, se enfrenta a las consideraciones de una nueva opción. En el XXI la información está multiplicada, los medios y recursos se han digitalizado y lo importante no es saber, sino dominar las fuentes de acceso al saber, reconociendo que todo saber es probablemente cierto y que cuanto más se conoce, no se conoce la verdad, sino que se sabe más de lo que no es verdad; por tanto hay que dominar diversos lenguajes para acceder al conocimiento de lo que es probablemente verdad, en un mundo de utilidades y necesidades concretas e inmediatas. En ese contexto, el tutor universitario es un profesor que investiga la verdad y acompaña al estudiante en su acercamiento a la realidad. Es una opción: el estudio se caracteriza como un privilegio que requiere sacrificio, disciplina, orden, como algo mediato, lejano, propio de una élite que investiga, básicamente, sobre la verdad, mientras que la Universidad, desligada de sus orígenes, capacita profesionales, acogiendo en su seno, universalmente, en otra concepción de la *Universitas*, a todos los que quieran ser competentemente útiles para resolver cuestiones inmediatas y a todos los que la sociedad permita acceder como derecho.

Haciendo una breve síntesis, actualmente tendríamos que relativizar el cometido de la Universidad según un planteamiento ecléctico, para lo cual se ajustan muy adecuadamente nuestras intenciones sobre la precisión de la figura del profesor-tutor. Las tesis de Ortega (1982) anteriormente aludidas recogen los supuestos de un estilo universitario clásico; para Ortega, la Universidad tenía tres funciones:

- a) *Garantía de la verdad científica*. Como conservadora de la misma por medio del estudio, y como estimuladora de nuevos saberes a través de la investigación, revisando, en actitud crítica, todo lo conocido hasta el momento.
- b) *Formación en el estilo universitario*. Desarrollando el espíritu científico y el entusiasmo por integrarse en la comunidad científica.
- c) *Sentido social*. Con la formación de profesionales útiles y competentes que verterán y aplicarán sus conocimientos en la sociedad próxima, contribuyendo al desarrollo y progreso social.

Estas ideas orteguianas, en transición entre la percepción clásica y la futura, implican un enfoque etnocéntrico en el que la Universidad, institución que emana de la sociedad, está en función de las expectativas, necesidades y problemas de la sociedad en donde esté ubicada socialmente. Siguiendo las tres funciones orteguianas y las propuestas de 1952, también reseñadas, por Laín Entralgo, referidas a la empresa universitaria dedicada a formar personas y que contribuye a la riqueza de la comunidad, un tutor universitario debería concretar, en el ambiente institucionalizado de la Universidad, de la específica universidad en la que está inserto, aquellas competencias que la sociedad próxima espera que reúnan los egresados universitarios.

Teniendo en cuenta la peculiaridad del rol estudiantil, y su diferencial personalidad juvenil, el ambiente universitario ha de reflejar tanto las funciones de la institución como las expectativas sociales que se tienen de la Universidad. Por eso, el contexto universitario reclama un tutor distinto, diferente al que se esboza en Educación Infantil, Primaria o Secundaria.

3.2. Alternativas de la acción tutorial universitaria

En sus orígenes, tomando como referencia la iniciación universitaria (finales del X, comienzos del XI en Salerno, Bolonia, Montpellier), la figura del tutor se identifica con el educador pleno que se dedica a formar a un alumno en su totalidad. Es el profesor más específicamente encargado de velar por el desarrollo de la personalidad del estudiante, siendo el garante de su grado de científicidad y de su formación. El tutor es, como señala el ya citado Moreau (1990), un “acompañante” del alumno, siendo constante y celosa su dedicación para que se aproxime, en su crecimiento intelectual y moral, al fin científico y personal estimado como deseable y estimable por una comunidad científica.

Esta elemental proyección exigía que la formación del *espíritu científico* se atendiera con cuidado, para lo que se requería un tratamiento individualizado y

una relación muy personalizada. El tutor se entendía como el *acompañante* de pocos alumnos; así surge un rol de atención al discente, independiente del rol científico y del rol didáctico. El tutor se convierte en un experto asesor personal y profesional que, por su autoridad científica, asesora y sanciona la conducta moral, social e intelectual de sus tutelados (o pupilos, como diría Quevedo en su *Buscón*). Es el Maestro de cada uno en el cada día, es la *guía*, el ejemplo a seguir y consultar, como se mantiene en algunos contextos orientales.

Con la llegada de la Universidad Napoleónica, el tutor universitario se burocratiza; aceptando matices diferenciadores, se pueden sintetizar los comportamientos tutoriales, en nuestro contexto occidental, en las siguientes opciones:

- a) Burocrática–funcionarial.
- b) Académica.
- c) Docente que, a su vez, se entendería desde dos posibilidades:
 - Clase en pequeño grupo.
 - Tutoría de iguales.
- d) Asesoría personal:
 - a) Carácter informativo-profesional.
 - b) Íntimo-personal.

En anteriores estudios (1996, 1997, 2002, 2003), a los que remitimos, hemos desarrollado los diferentes tipos de intervención tutorial, señalando sus orígenes más o menos definidos, características y competencias, análisis y estructuraciones; estudios en los que se desarrollan los diferentes tipos de tutoría universitaria que se realizan en el contexto universitario español.

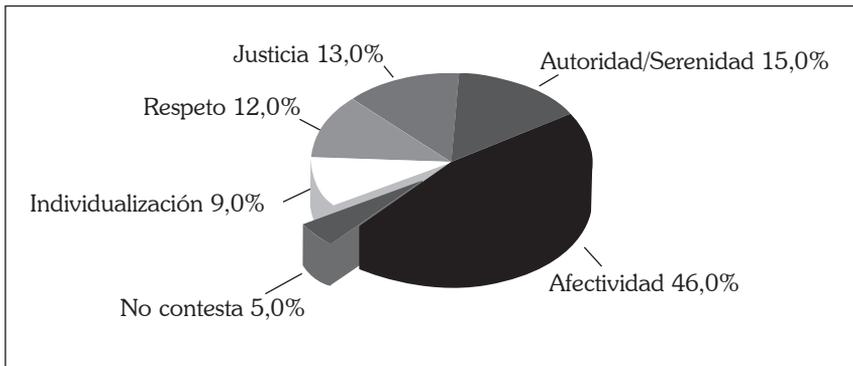
Tal vez, siguiendo la perspectiva universitaria desde sus orígenes, el tutor es un profesor que atiende los problemas de desarrollo personal y profesional. Desde esta perspectiva, el tutor es un garante que acompaña científicamente al estudiante, orientándole y asesorándole. La institución puede, en su caso, ofrecer un servicio de atención personal, independientemente de la asistencia psicopedagógica o profesional (servicio de orientación e información; departamento de asistencia psicológica...).

4. La percepción del tutor

Otra perspectiva consiste en considerar las expectativas que tienen los estudiantes universitarios ante la figura del tutor. Para ello realizamos un estudio en el que se analizaban las tendencias predominantes que perciben y desearían ante la figura del tutor, señalando las competencias, requisitos, funciones, actividades, etc. Se recogieron las respuestas de los universitarios que, por lo menos, estuvieran en 2º curso, asistentes a algunas universidades madrileñas (Complutense, Autónoma, Universidad Europea, C.E.U.- S. Pablo...). Se analizaron las respuestas de 514 alumnos que, en dichos centros docentes, realizaban cursos de Económicas, Empresariales, Medicina, Derecho, Psicología, Magisterio y Psicopedagogía. Los datos que se ofrecen son meramente indicativos, pero suficientemente esclarecedores de las expectativas e intereses de los estudiantes. Los resultados más significativos de los obtenidos entre los alumnos se agruparon en los sectores que se especifican en el cuadro nº 2, señalando que los datos de cada sector varían según las titulaciones.

Entre otras cuestiones se les solicitaba que señalaran las *cualidades* de los tutores, respuestas que se sistematizaron según el cuadro nº 2, en el que se recogen las respuestas cuando se les pregunta por las cualidades personales del tutor destacando la *afectividad* y *autoridad-serenidad* como condiciones básicas que debe distinguir el ejercicio tutorial. Esto nos aboca a una alternativa: las personas que se dediquen a la acción tutorial deben poseer una formación más específica en dicha actividad, en su preparación docente, que propiamente científica. Esto implica que, al menos de forma somera, el profesor universitario no ha de poseer sólo una competencia científica e investigadora, o meramente metodológico-didáctica, sino también ha de ser competente en capacidad de comunicación y de relación empática.

Cuadro nº 2. Percepción de las cualidades del tutor (LÁZARO, 1996).



En otras cuestiones se preguntaba sobre el ejercicio de la tutoría universitaria; de forma mayoritaria (67% en un caso, y 83% cuando la pregunta es más directa) los estudiantes consideran que el tutor debe tener responsabilidades docentes y *dar clase*, rechazando, en general, la figura de un docente que sólo se dedique a *tutelar* a sus alumnos. Completando esta información, aunque la respuesta está más dividida, se considera que el profesor ha de ser tutor de los alumnos de sus asignaturas (59% en la respuesta afirmativa; 40% en el caso negativo). Este tipo de *tutoría académica* es más aséptica, desde la perspectiva de la relación empática y la comunicación interpersonal, por lo que se valora tanto su interés como el tipo de la tutoría exclusiva.

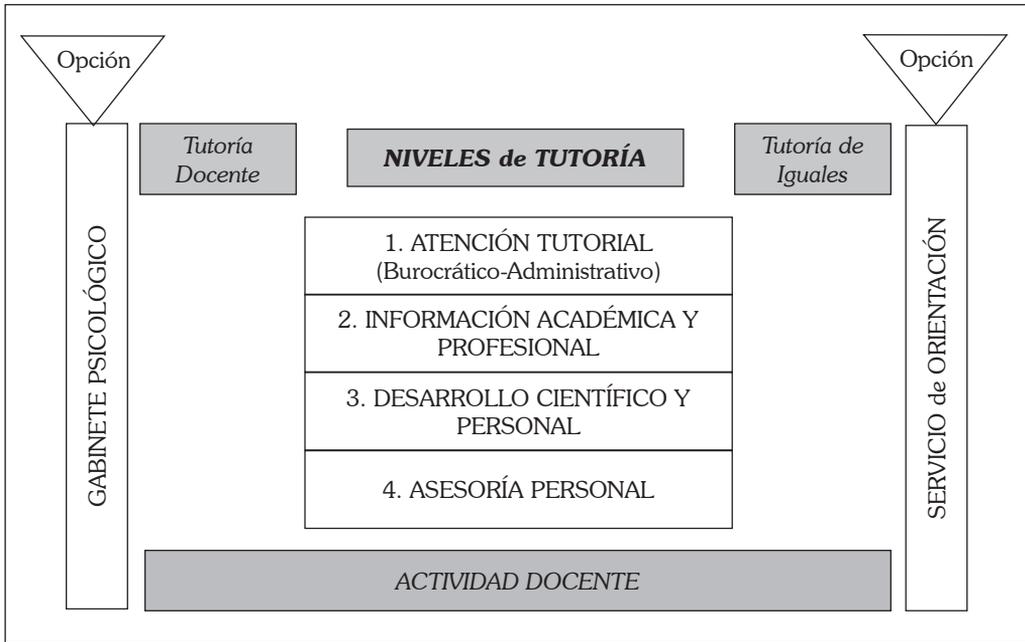
5. Niveles de profundización tutorial

Reiterando lo expuesto, desde nuestra perspectiva una opción posible y comprensiva, el profesor universitario no es un mero conocedor de la ciencia, un experto en técnicas o un investigador, sino que ha de ser guía y supervisor de la formación científica del estudiante. Un enfoque puede ser el que resalta la función básica del tutor como guía y asesor académico del alumno, en diversa profundidad de acción, según opciones de compromiso institucional, tomando como criterio la mayor implicación docente en los procesos formativos, para incluir o excluir de forma opcional la tutoría de iguales o la tutoría docente. De esta forma, el profesor universitario asume una capacitación formativa y una implicación en procesos de orientación del desarrollo personal del alumno.

El nivel de profundización (cuadro nº 3) puede quedar reducido al primer tipo relacional (burocrática-administrativa), que es una mera información explicativa de cuestiones relativas al nivel de logro de los estudiantes (aclaraciones y revisión de ejercicios, actas y trabajos de curso). El segundo nivel, que no presupone necesariamente el primero, es un planteamiento de implicación empática algo más profundo, ya que el tutor, conociendo las posibilidades, trayectoria e intereses del alumno (conocimiento que puede ir de lo meramente informal hasta lo documental-administrativo como técnico-psicopedagógico), ofrece asesoramiento en el desarrollo académico y profesional del estudiante, orientándole en su desarrollo de carrera. Por otra parte, en el tercer nivel, la tutoría actúa de forma más intensa en el asesoramiento científico del alumno, personalizando la relación, atendándole en su posible itinerario curricular de forma que le asesore en su formación académica y científica, no sólo en aspectos puntuales de los estudios, sino en la planificación de su actividad y proyección como persona y como profesional que se va especializando en temas específicos. Y el cuarto nivel es el planteamiento de una asesoría personal, incluso en cuestiones ajenas a la formación

universitaria: aspectos que atañen a la elaboración del proyecto personal de vida, a cuestiones afectivas, sociales, ideales, etc., de forma que el tutor se convierta en un asesor de las decisiones personales y un medio esclarecedor de las relaciones del sujeto con su entorno.

Cuadro nº 3. Niveles de profundización tutorial (LÁZARO, 1997).



Como complemento de esta situación se presentan dos líneas paralelas; la primera, asumida por el Servicio de Orientación, representa, por una parte, el enfoque de soluciones profesionales, tanto las referidas a las funciones de acogida y asesoramiento académico (técnicas de estudio en la universidad, acceso a la información, opciones de estudio, datos sobre la universidad y las asignaturas, normas de funcionamiento de la institución, etc.), como aquéllas que atañen a la información, estableciendo un nexo entre la Universidad y el mundo laboral (estrategias de búsqueda de empleo, información de becas, buzón de empleo); por otra parte, este tipo de servicio puede asumir también la atención a situaciones confusas de la personalidad.

Esta última acepción roza el planteamiento de un departamento psicológico, más especializado en cuestiones individuales problemáticas, que atendería las situaciones complejas de un alumno con su entorno académico (una denuncia de otro compañero, una solicitud de un profesor, etc.), u ofrecería una determinada

evaluación psicológica y proceso terapéutico, que puede ser solicitada por el alumno como inminente ayuda a problemas personales.

Finalizando el diseño, se incluyen en la acción tutorial otras alternativas como las intervenciones docentes, que, insisto, no son excluyentes de otras posibilidades, sino complementarias según decisión de la institución o del mismo profesor. Tales modalidades son la tutoría de iguales, con sus variantes, y la propia tutoría docente, con las suyas.

Completando las propuestas tutoriales se requiere una acción tutorial creativa más que funcional, tal como propusimos hace años (1997) inspirándonos en propuestas de Adams (1996) y de Maarland (1974). Es un tipo de tutoría a la que se debe llegar dependiendo de la seguridad institucional en la función universitaria y la confianza en las tareas que realice su cuadro docente, con mayor o menor independencia de las directrices institucionales, señalando unos indicadores que definen el tipo de tutor dependiente-independiente con la institución (Véase Cuadro nº 4).

De todas formas, estamos en un momento de nuevos cambios en la Universidad y, por tanto, con posibilidades de convivencia de muchos enfoques en el quehacer del rol tutorial del profesor universitario, al que todo debate sereno y documentado puede aportar alternativas válidas y que requiere diversidad de estrategias.

Cuadro nº 4.

INDICADORES DE LA FUNCIÓN TUTORIAL TAREAS SEGÚN LA RELACIÓN CON LA INSTITUCIÓN (Marland, 1974)		
<i>T. ascendente</i>	<i>T. neutral</i>	<i>T. dependiente</i>
T. es obligado a poner la información a disposición de los alumnos.	Obtiene la mayoría de la información mediante cuestionarios.	T. no da la información confidencial a sus alumnos.
T. es parte virtual de procesos de admisión e inducción.	T. tiene información sobre el pasado del alumno.	Los alumnos nuevos forman grupos sin previa notificación.
Cuando los profesores de distintas materias están preocupados contactan en 1ª instancia con el T.	Algunas veces los profesores recurren a T., no siempre.	En las cosas serias recurren siempre al jefe de estudios.
Las notificaciones a casa son enviadas por iniciativa del propio T.	T. puede sugerir la conveniencia de enviar notificación.	Al T. no le muestran normalmente las notificaciones que envía el jefe de estudios.
T. básicamente responsable de atender pudiendo ayudar cuando es necesario.	Jefe de estudios resuelve cuestiones iniciadas por T.	T. señala los problemas en un registro pero no toma medidas más severas.
T. es el que más participa en las decisiones vocacionales y educativas.	El asesoramiento del T. se indica por escrito.	Todas las decisiones educativas y vocacionales son centralizadas.

El T. está presente en la mayoría de las entrevistas con los padres, presentación de carreras, etc.	Al T. le cuentan que tuvo lugar una entrevista.	T. no es informado de cómo se desarrollan las entrevistas.
El director solicita la opinión de T. antes de ver a los alumnos.	El T. es informado razonablemente sobre la acción que inicie el jefe de estudios.	Las decisiones son tomadas por el jefe de estudios sin notificarlo al T.
El T. mantiene su responsabilidad con un grupo a lo largo de toda su carrera en la escuela.	T. puede hacer el seguimiento de un grupo si realmente lo desea.	T. asignado según conveniencia administrativa.
T. designa su propio desarrollo del currículo.	Posición intermedia.	Dan al T. todas las herramientas de trabajo, lo que debe hacer.
La responsabilidad principal de T. es el desarrollo de su grupo.	T. es importante en los procesos de formación.	T. básicamente comprueba datos y registros.

6. Estrategias de intervención tutorial universitaria

Concienciada e interesada la comunidad universitaria sobre el valor cualitativo de la función tutorial, ya que constituye un elemento indispensable para lograr eficaz y eficientemente los objetivos universitarios, ha de:

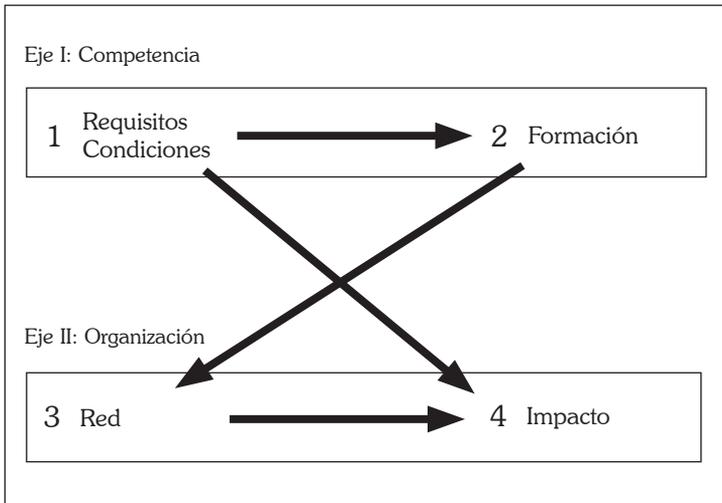
- Localizar qué condiciones, cualidades o requisitos son indispensables para ser buen tutor (análisis de la actuación tutorial, opciones de participación tutorial, esclarecimiento de cuestiones y definición del tutor en cada centro universitario...).
- Establecer, operativamente, las posibilidades de formación tutorial (alternativas, seguimiento...).
- Determinar la organización universitaria que facilite la Red Tutorial (actividades organizativas, establecimiento de tejido de coordinación y seguimiento, repercusiones en la carga docente e investigadora de los profesores, forma de elección-asignación, aceptación-rechazo de alumnos y tutores...).
- Evaluar el impacto que produce la acción tutorial en el ambiente universitario (mejora del clima institucional en sus distintos niveles y ámbitos, mejora de las actitudes en estudiantes y familias, mejora del rendimiento y ambiente de estudio...).

Los cuatro ámbitos están relacionados entre sí, dos a dos (primera con segunda; tercera con cuarta), aunque los cuatro son interdependientes de los demás. En esta ocasión, meramente señalamos los puntos de actuación: son *ejes de focalización* que establecemos como *eje de competencias*, que conciernen a los dos primeros ámbitos, denominando los otros dos como *eje organización-institucional* (véase cuadro nº 5).

El desarrollo de competencias tutoriales (eje I) ha de dirigirse para fomentar determinadas técnicas que enumeramos y comentamos brevemente:

- Dominio de técnicas de actuación tutorial (entrevista, dirección de grupos, resolución de conflictos...).
- Estrategias para desarrollar el aprendizaje autónomo.
- Estrategias para afianzar la autoestima y las actitudes de comunicación y colaboración.
- Estrategias para estimular el desarrollo personal y cultural.

Cuadro n° 5.



En el Cuadro n° 6 se ofrece un esquema genérico sobre la estructura formativa en competencias, en las que se tendrían que diferenciar los tipos de competencias: genéricas, transversales y específicas; éstas últimas, entendidas como propias de la tutoría, han de ser ejercidas por todo profesor que se dedique a la formación por medio de enseñanzas universitarias. Es en las que se debe insistir con más intensidad en todo proceso formativo, señaladas en el Cuadro n° 6, sin olvidar, por supuesto, las transversales y genéricas de todo docente.

- La entrevista se ha de realizar en un contexto que garantice la intimidad y la confidencialidad. La entrevista es una intercomunicación individualizada (tutor–estudiante), por lo que se requiere que el encuentro esté preparado y en ambiente de cierta intimidad.
- Una nota de la ambientación para la realización de la entrevista requiere la ubicación del T(utor) y del E(studiante). La entrevista inicial se ha de realizar con un tono de leve autoridad, de formalismo (“soy tu tutor para ayudarte”), de forma que el T esté en la mesa, enfrente del E; a medida que las sesiones se vayan distendiendo la situación, se debe ir variando la posición según sea mayor la empatía y se pretenda informar o recibir información.
- La entrevista debe concertarse (día y hora).
- La entrevista debe tener una duración entre 15/20 minutos (+ ó – 5 m.).
- Aunque se disponga de una temática guiada de la entrevista (preferencias, aficiones, dificultades del estudio, problemas para estudiar...) las cuestiones deben superar el tono interrogativo; se deben plantear en tono coloquial.
- Según las actitudes debe realizar, por ejemplo:
 - *Cuñas* (abordar un problema paulatinamente).
 - *Implosión* (plantear de forma brusca una cuestión para provocar reacciones).
 - *Diálogo sedado* (mantener el silencio para superar la tensión o superar la provocación).
 - *Relajación* (ante el que no quiere comunicar).
 - Las sugerencias de acción se han de proponer como motivo de reflexión para que tome decisiones.
- *Dirección de grupos*. Se ajusta a la tradición de las clásicas universidades anglosajonas, en las que un profesor, con un reducido grupo de alumnos (entre 4 y 10), se reúne, al estilo de un seminario de discusión, sobre temas de estudio. Ajustándonos a la realidad y pretensiones actuales de un tutor que actúa como director de una dinámica de grupo, cabe destacar que:
 - La sesión debe concertarse con todos los tutelados.

- La sesión debe realizarse en el despacho del profesor, si es posible, o en un aula.
- La sesión debe tener una duración de 45/60 m.
- De la sesión se han de tomar referencia de las intervenciones, de las actitudes...

La función *dinamizadora* del tutor ha de servir para comprobar actitudes e ideas; por ejemplo: quién es más resolutivo, impositivo, directivo, tímido.

Debe *analizar actitudes y rasgos de personalidad más significativos de cada uno*.

Álvarez, de la Universidad de La Laguna (2002), ha ideado el Programa “*Velero*” que utiliza para realizar actividades de tutoría en grupo.

- *Resolución de conflictos*. Confiere al tutor un carácter de *mediador* entre:
 - Las dificultades de *asistencia y los tutores de asignaturas*, en lo que refiere a intentar paliar las posible relaciones atípicas entre docentes y alumnos o los posibles malentendidos de comunicación.
 - Entre situaciones de tensión en el aula derivadas de la relación del alumno con la institución (superposición de actividades, posibilidades de opción de asistencia a distintos grupos; asistencia a grupos de seminarios, prácticas...).

Se deben excluir, como cometido tutorial, problemas de relación entre alumnos, problemas disciplinarios –aunque se puede manifestar al alumno una empatía de acogida si es necesario–, conflictos entre grupos o cuestiones extraacadémicas.

b) Estrategias para el desarrollo del aprendizaje autónomo.

En este apartado cabe incluir ámbitos de actuación de *esclarecimiento de los estilos del estudio*; por tanto, no se han incluir cursos o cursillos, en sesión individual o grupal, sobre cómo hay que estudiar, ni tampoco convertir la tutoría en clases particulares esclarecedoras de los contenidos explicados en las sesiones de clase. En este apartado, que algunos colegas interpretan como *tutorías académicas o de asignaturas*, se ha de, por ejemplo:

- Ayudar al alumno a organizar sus actividades para lograr más eficacia y eficiencia de su estudio.

- Reorganizar sus tiempos.
- Analizar sus actitudes ante las dificultades de su estudio personal.

En algunas Universidades se han difundido manuales o CDs sobre autoaprendizaje y tendencias de autocomprobación de su eficacia del estudio; incluso por vía de Internet, existen algunos medios que facilitan el *consultorio* ante problemas del alumno y un *tutor virtual* (con nombre y rostro) que atiende a estas cuestiones.

Otra cuestión básica en este apartado es realizar sesiones tutoriales para analizar *el estilo del estudio del alumno*, diferente, por individualizado, y también diferente por el tipo de estudio realizado. Por ejemplo:

- Sugerir tutorialmente la necesidad de realizar ocio, ante la tensión y el *stress* del estudio (en estudios de ingeniería, medicina...).
- Analizar el enfrentamiento ante la muerte y el dolor (enfermería, fisioterapia, medicina...).
- Afrontar los estudios sistemáticos y reglados (ed. física).

c) Estrategias para mantenimiento del autoconcepto.

Una de las funciones es la de ir provocando actitudes ante el estudio, el respeto a la verdad y la formación de actitudes de cooperación y trabajo en equipo, comportamientos clásicos de la formación universitaria. Esta formación ética conforma una posibilidad de intervención que mejora los conocimientos y reafirma las posibilidades de dedicación intelectual, además de la utilidad de lo aprendido como sentido utilitario. Se pueden utilizar:

- Encuestas para recabar información sobre los rasgos más característicos de las personalidad de los estudiantes, o cuestionarios sobre valores (Spranger, Costa...).
- Pruebas sobre intereses: investigación autodirigida de Holland, o La Llave de la Carrera (LÁZARO, CASARRUBIOS & MUDARRA, 2003).
- Algunas pruebas de autoafirmación.

Con estos instrumentos, sencillos y rigurosos, se obtiene información sobre el estudiante y se podría estudiar, conjuntamente con él, en sesiones de entrevista individual, su forma de afrontar el estilo de vida universitaria y cómo combinarla con sus pretensiones familiares y laborales o de ocio.

d) Estrategias para el desarrollo personal y cultural.

Este es otro apartado de desarrollo personal; el tutor ha de facilitar la apertura de sus tutelados hacia la vida universitaria global y al mundo de la cultura, *ofreciendo información*, comentada y dialogada, si es posible, sobre acontecimientos científicos y culturales que se realicen en la universidad o en su entorno (conferencias, congresos, oportunidades de becas, acontecimientos culturales, publicaciones, concesión de premios).

Estas cuestiones se enriquecen con informes coordinados con otros colegas. Convendría que existiera un coordinador de tutorías en cada titulación o centro, con constancia escrita, y que se estructure un *cuaderno del tutor* como el que hemos sugerido.

Referencias bibliográficas

- ADAMS, S. (1989). *A guide to creative tutoring*. Londres: Kagan.
- ALANÓN, T. (2000). *Un modelo de Acción tutorial*. Universidad Politécnica.
- ALVAREZ, P. (2002). *La función tutorial en la Universidad*. Madrid: EOS.
- ALVAREZ, P. & H. JIMENEZ BETANCOURT (eds.) (2003). *Tutoría universitaria*. Universidad de La Laguna. La Laguna.
- ALVÁREZ, P., I. ASENSIO, A. FORNER & L. SOBRADO (2006). "Los planes de acción tutorial en la Universidad". En T. ESCUDERO & A. D. CORREA (eds.), *Investigación en innovación educativa: algunos ámbitos relevantes*. Madrid: La Muralla, 147-206.
- ALVAREZ ROJO, V. & A. LÁZARO (2002). *Calidad de las Universidades y Orientación universitaria*. Málaga: Aljibe.
- APARICIO, F. & R. GONZÁLEZ TIRADOS (1994). *La calidad de la enseñanza superior*. Madrid: Universidad Politécnica.
- ARENDDT, ANNA (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- BRICALL, J. M. (2000). *Informe Universidad*. Madrid: Patronato de Conferencia de Rectores.
- BUNGE, M. (1972). *La investigación científica*. Barcelona. Ariel.
- CRE (1999). *The Bologna declaration on the european space for higher education*. Unig.

- DOYLE, J. R. & R. GREEN. "Self and peer appraisal in higher education". *Higher education* 28, 24, 1-264.
- ELSTER, J. (2003). *Tuercas y tornillos*. Barcelona: Gedisa.
- FREEMAN, M. "Peer assessment by groups of groups works". *Assessment and evaluation in Higher Education* 29, 3, 289-300.
- FROMM, E. (2000). *El miedo a la libertad*. Madrid-Barcelona: Paidós.
- HOUSTON, K. & A. LAZENBATT. "A peer tutoring schene to support independent learning and group projects work in mathematics". *Assessment and Evaluation in Higher Education* 21, 3, 251-265.
- IMRIE, B. W. "Assessment for learning: quality and taxonomics". *Assessment and Evaluation in Higher Education* 20, 2, 175-189.
- JASPERS, KARL (1933). *Ambiente espiritual de nuestro tiempo*. Barcelona: Labor.
- KANT, E. *La contienda entre las facultades de filosofía y teología*. Madrid: Debate.
- KÉLLER, F. "Good -bye, teacher". *Journal of Applied behavior analysis* 1, 79-89.
- KIERKEGAARD, Sóren (2004). *La desesperación como enfermedad existencial*. Barcelona: Leviatán.
- KWAN-POR, K. & R. LEUNG. "Tutor versus peer group assessment of student performance in simulation training exercise". *Assessment and evaluation in Higher Education* 21, 3, 205-214.
- LAÍN ENTRALGO, P. *La Universidad como empresa*. Madrid: Revista Universitaria Española.
- LÁZARO, A. & J. GARCÍA YAGÜE (1971). *Condicionamientos ambientales de la personalidad*. Madrid: Magisterio Español.
- LÁZARO, A. & J. ASENSI (1989). *Manual de orientación Escolar y Tutoría*. Madrid: Narcea.
- LÁZARO, A. (1991). *Fundamentos del diseño curricular*. Madrid: ITE.
- LÁZARO, A. (1986). *Orientación y Educación Especial*. Madrid: Anaya.
- LÁZARO, A. (1997). "La acción tutorial de la función docente universitaria". En P. APODAKA & C. LOBATO, *Calidad de la Universidad: Orientación y Evaluación*. Barcelona: Laertes, 71-101.

- LÁZARO, A. (2003). "Competencias tutoriales en la Universidad". En F. MICHAVILA & J. GARCÍA DELGADO, *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la Universidad*. Madrid: Cátedra UNESCO, 107-128.
- LÓPEZ, E. "Una experiencia de tutoría de iguales en la Universidad". *Revista Complutense de Educación* 4, 2, 207-267.
- LUNQUIST, R. "Quality systems and ISO 9000 in Higher Education". *Assessment and Evaluation in Higher Education* 22, 2, 159-171.
- MARLAND, M. (1974). *Pastoral care*. Londres: Heinemann.
- MEDWAY, F. J. (1991). "Tutoría como método de enseñanza". En T. USEN & T. NEVILLE: *Enciclopedia internacional de la educación*. Madrid: Ministerio de Educación-Vicens.
- MOREAU. *L'entretien professionnelle de l'accompagnement*. París: L'editions de l'organization.
- OCDE (2001). *Education at glance*. París.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1982). *Misión de la Universidad y otros ensayos sobre Educación y Pedagogía*. Madrid: Revista de Occidente-Alianza.
- OSMOND, P, S. MERRY & K. REILING. "The importance of marking criteria in the use of peer assessment". *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 21, 3, 239-250.
- RAFIQ, R. & H. FULLERTON. "Peer assessment and group projects civil engineering". *Assessment Evaluation in Higher Education* 21, 1, 69-81.
- SPRANGER, E. (1972). *Formas de vida*. Madrid: Revista de Occidente-Alianza.
- TAYLOR, C. "Peer and cross-age tutoring". En M. C. ALKIN, *Encyclopedia of educational research*. Nueva York: McMillan.
- UNAMUNO, M. (1937). *Del sentimiento trágico de la vida*. Madrid: Espasa-Calpe.
- UNESCO (2001). *Rapport mondiale sur l'éducation*. París: UNESCO.
- WASHBURNE, C. (1962). *Winnetka: historia y significación de un experimento pedagógico*. Buenos Aires: Losada.
- ZUBIRI, X. (1963). *Naturaleza, historia, Dios*. Madrid: Editora Nacional.

