

ISSN 0213-8464

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado  
(AUFOP)

***Revista Interuniversitaria de  
Formación del Profesorado***

continuación de la antigua ***Revista de Escuelas Normales***

Volumen 22, Número 1

Zaragoza (España), Abril, 2008

*La “Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales (RIFOP)”, es el órgano de expresión de la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP), entidad científico-profesional de carácter no lucrativo. Se edita en colaboración con la Universidad de Zaragoza, de cuyo catálogo de publicaciones propias forma parte.*

**Sede Social, redacción, administración y correspondencia**

Universidad de Zaragoza

Facultad de Educación

San Juan Bosco, 7 • 50071 Zaragoza • España

**Director de la Sede Social**

José Emilio Palomero Pescador

Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación (emipal@unizar.es)

**Páginas web**

<http://www.aufop.org>

**Webmaster**

Esther González Sobrino (aufopweb@doe.uva.es)

**Composición de textos e impresión**

Miño y Dávila Editores

Pasaje Giuffra 339 • Buenos Aires • Argentina

E-mail: [produccion@minoydavila.com.ar](mailto:produccion@minoydavila.com.ar) • Página Web: <http://www.minoydavila.com.ar/index>

**Diseño de portadas**

José Palomero Fernández

-ISSN: 0213-8464

-DEPÓSITO LEGAL: Z-1573-87

-CÓDIGOS UNESCO: “Preparación y empleo de profesores 5803”

© Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP). Reservados todos los derechos.

Queda prohibida la reproducción total o parcial sin permiso escrito de la AUFOP. La Revista no se identifica necesariamente con los contenidos de los artículos publicados, que son responsabilidad exclusiva de los autores. Sólo el Editorial representa la opinión de la Revista. Tampoco se responsabiliza de las erratas contenidas en los documentos originales remitidos por los/as autores.

La Revista ha recibido en 2005 una subvención del Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Zaragoza.

## **JUNTA DIRECTIVA**

### **Presidente**

JUAN JOSÉ CÁCERES ARRANZ (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Soria).

### **Vicepresidente**

ANTONIO GARCÍA CORREA (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

### **Secretario**

JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

### **Administradora**

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

### **Vocales**

FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ (Universidad de Oviedo. Facultad de Psicología).

EMILIO GARCÍA GARCÍA (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filosofía).

CARLOS LATAS PÉREZ (Universidad de Extremadura. Facultad de Formación del Profesorado y Educación Social de Cáceres).

MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación).

LUIS FERNANDO VALERO IGLESIAS (Universitat Rovira i Virgili de Tarragona. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia).

## **CONSEJO DE REDACCIÓN**

### **Presidente**

MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación).

### **Secretario**

JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

### **Vocales**

FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ (Universidad de Oviedo. Facultad de Psicología).

MARÍA PILAR ALMAJANO PABLOS (Universitat Politècnica de Catalunya. Institut de Ciències de l'Educació).

JULIA BORONAT (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Palencia).

JUAN JOSÉ CÁCERES ARRANZ (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Soria).

ADELICIO CABALLERO CABALLERO (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación).

NIEVES CASTAÑO POMBO (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Palencia).

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

ANTONIO GARCÍA CORREA (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

EMILIO GARCÍA GARCÍA (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filosofía).

ANTONIO GÓMEZ ORTIZ (Universitat de Barcelona. Facultat de Geografia i Història).

MARIO MARTÍN BRIS (Universidad de Alcalá de Henares. Escuela Universitaria de Magisterio).

SANTIAGO MOLINA GARCÍA (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

JESÚS MUÑOZ PEINADO (Universidad de Burgos. Facultad de Humanidades y Educación).

MARÍA PILAR TERUEL MELERO (Responsable de la relación con autores) (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

LUIS FERNANDO VALERO IGLESIAS (Universitat Rovira i Virgili de Tarragona. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia).

## **CONSEJO ACADÉMICO**

PILAR ABÓS OLIVARES (Universidad de Zaragoza. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel).

VICENTA ALTABA RUBIO (Universitat Jaume I de Castellón. Facultat de Ciències Humanes i Socials).

GERMÁN ANDRÉS MARCOS (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Soria).

ASUNCIÓN BARRERAS GÓMEZ (Universidad de la Rioja. Facultad de Letras y de la Educación).

ANA ROSA BARRY GÓMEZ (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Formación del Profesorado).

JOAN BISCARRI GASSIO (Universitat de Lleida. Facultat de Ciències de l'Educació).

FLORENTINO BLÁZQUEZ ENTONADO (Universidad de Extremadura. Instituto de Ciencias de la Educación. Badajoz).

HERMINIO DOMINGO PALOMARES (Universitat de les Illes Balears. Facultat d'Educació).

CARMEN FERNÁNDEZ BENNOSAR (Universitat de les Illes Balears. Facultat d'Educació).  
MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).  
JOSÉ FERNÁNDEZ GARCÍA (Universidad de Jaén. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).  
MARÍA DEL PILAR FERNÁNDEZ VIADER (Universitat de Barcelona. Facultat de Formació del Professorat).  
MARÍA SAGRARIO FLORES CORTINA (Universidad de León. Facultad de Educación).  
ROSARIO GARCÍA GÓMEZ (Universidad de Universidad de la Rioja. Facultad de Letras y de la Educación).  
AMANDO LÓPEZ VALERO (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).  
GONZALO MARRERO RODRÍGUEZ (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Formación del Profesorado).  
CONSTANCIO MÍNGUEZ (Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación).  
JUAN MONTAÑÉS RODRÍGUEZ (Universidad de Castilla-La Mancha. Escuela Universitaria de Magisterio de Albacete).  
MARTÍN MUELAS HERRÁIZ (Universidad de Castilla La Mancha. Escuela Universitaria de Magisterio de Cuenca).  
CONCEPCIÓN NAVAL DURÁN (Universidad de Navarra. Facultad de Filosofía y Letras).  
JESÚS NIETO (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Segovia).  
ANTONIO ONTORIA PEÑA (Universidad de Córdoba. Facultad de Ciencias de la Educación).  
JOSÉ ANTONIO ORAMAS LUIS (Universidad de la Laguna. Facultad de Educación).  
MARÍA DEL MAR POZO ANDRÉS (Universidad de Alcalá de Henares. Escuela Universitaria de Magisterio de Guadalajara).  
ROSARIO QUECEDO (Euskal Herriko Unibertsitatea. Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao).  
TOMÁS RODRÍGUEZ (Universidad de Cantabria. Facultad de Educación de Cantabria).  
ÓSCAR SÁENZ BARRIO (Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación).  
SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ (Universidad de Granada. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla).  
FRANCISCO JOSÉ SILVOSA COSTA (Universidade de Santiago de Compostela. Escola Universitaria de Formación do Profesorado de Lugo).  
CARMÉ TOLOSANA LIDÓN (Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat de Ciències de l'Educació).  
MARÍA DEL CARMEN URONÉS JAMBRIMA (Universidad de Salamanca. Facultad de Educación).  
MANUEL VÁZQUEZ (Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación).  
LUIS J. VENTURA DE PINHO (Universidade de Aveiro. Departamento de Ciências da Educação).  
MIGUEL ÁNGEL VILLANUEVA VALDÉS (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación).  
NAZARIO YUSTE (Universidad de Almería. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).

### **CONSEJO ASESOR**

JUAN AZCOAGA (Universidad de Buenos Aires).  
CÉSAR COLL (Universitat de Barcelona).  
MARIO DE MIGUEL (Universidad de Oviedo).  
JOHN ELLIOT (University of East Anglia. School of Education).  
ENRIQUE GASTÓN (Universidad de Zaragoza).  
GORDON KIRK (University of Edinburgh. Moray House College of Education).  
JESÚS PALACIOS (Universidad de Sevilla).  
ÁNGEL PÉREZ (Universidad de Málaga).  
STEPHEN KEMMIS (Deakin University. Australia).  
JHC VONK (Vrije Universiteit Amsterdam).

### **COMITÉ DE APOYO INSTITUCIONAL**

MARÍA ANTONIA CANO IBORRA (Universitat d'Alacant. Facultat d'Educació).  
JAVIER CERMEÑO APARICIO (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación).  
MARÍA EVA CID CASTRO (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).  
CONCEPCIÓN MARTÍN SÁNCHEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).  
MARIANO RUBIA AVI (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Soria).  
SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ (Universidad de Granada. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla).

### **INSTITUCIONES COLABORADORAS**

- Departamento de Didáctica y Organización Escolar (Universidad de Valladolid).
- Departamento de Educación (Universidad de Alcalá de Henares).

- Departamento de Psicología y Sociología (Universidad de Zaragoza).
- Departamento de Teoría e Historia de la Educación (Universidad de Málaga).
- Escuela Universitaria de Educación de Soria (Universidad de Valladolid).
- Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Guadalajara (Universidad de Alcalá de Henares).
- Facultat d'Educació (Universitat d'Alacant).
- Facultad de Letras y de la Educación (Universidad de la Rioja).
- Facultad de Educación (Universidad de Cantabria).
- Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (Universidad de Granada).
- Facultad de Educación (Universidad de Zaragoza).
- Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba.
- Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.
- Facultat de Ciències Humanes i Socials de la Universitat Jaume I de Castellón.
- Facultad de Educación de la Universidad de León.
- Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.
- Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid.
- Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Burgos.
- Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Zaragoza.

### **CATÁLOGOS, DIRECTORIOS Y/O BASES DE DATOS EN LOS QUE APARECE RESEÑADA LA RIFOP**

La “Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales (RIFOP)”, aparece reseñada en un amplio número de catálogos, bases de datos y directorios. Entre ellos los siguientes: “Catálogo de Publicaciones propias de la Universidad de Zaragoza”, “DIALNET”, “LATINDEX”, “DURSI”, “REDIRIS”, “REBIUN”, “IRESIE”, “Red AlyC”, “The Thematic Network on Teacher Education (TNTEE)”, “Directorio de Revistas Españolas de Ciencias Sociales y Humanas (CINDOC, CSIC)”, “Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)”, “Instituto de Información y Documentación en Ciencias Sociales y Humanidades del CSIC”, “Índice Español de Ciencias Sociales, Serie A, Psicología y Educación, CINDOC, CSIC”, “Catálogo de Revistas de Bibliotecas del CSIC”, “ISOC (PSEDISOC)”, “RISO”, “Agencia Española del ISBN”, “Centro de Recursos Documentales e Informáticos CREDI/OEI”, “Directorio de Revistas de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)”, “Asociación Iberoamericana de Televisión Educativa (ATEI)”, “Directorio de Revistas de Educación”, “EDUSO.NET”, “Hemeroteca de Quaderns Digitals”, “Kiosco. Prensa Especializada. Biblioteconomía y Documentación. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte”, “Boletín de Revistas. Servicio de Educación del Ayuntamiento de Madrid”, “Base de Datos DOCE”, “KATABA”, “Psicoenlaces”, “PsicoEduc RECURSOS”, “Ansme.com”, “Instituto Paulo Freire”, “Fundació Pere Tarrés”, “EducaGuía.com”, “Webbel.be”, “RIBIE”, “Hemeroteca virtual de informática educativa del LIE”, “Base de Datos del Consorci de Biblioteques Universitàries de Catalunya (CBUC)”, “Catálogo de la Universidad de Murcia”, “Catálogo de Publicaciones Periódicas de la Universidad de Jaén”, “Catálogo de Revistas de Educación de la Universidad de Málaga”, “Hemeroteca Virtual de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria”, “Compludoc Sumarios. Universidad Complutense de Madrid”, “Directorio Virtual de Sumarios de la Biblioteca de la Universitat de Barcelona”, “Directorio Virtual de Revistas de la Biblioteca de la Universitat de Lleida”, “Directorio Virtual de Revistas. Universitat de Girona”, “Catálogo UJI, de la Universitat Jaume I de Castellón”, “Web de revistas. Universidad de la Coruña”, “Web de revistas. Universitat Ramon Llull”, “Web de revistas. Universitat Autònoma de Barcelona”, “Nodos en Español sobre Educación. Universitat de Valencia”, “Directorio Virtual de Publicaciones Periódicas de la Biblioteca Pública de Zaragoza”.

***A partir del número 46, la “Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales (RIFOP)”, ha cambiado su sistema de numeración. Cada año, la RIFOP edita un volumen compuesto de tres números, correspondiendo el número 46 al volumen 17,1. No obstante, la RIFOP mantiene simultáneamente la antigua numeración, que figura únicamente en el lomo de la revista.***

# **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**

continuación de la antigua **Revista de Escuelas Normales**

Volumen 22, Número 1

ISSN 0213-8464

## ÍNDICE

**Editorial:** La tutoría universitaria ..... 11

### **Tema monográfico**

#### **"La tutoría universitaria en el marco de la convergencia"**

**Coordinado por Rufino Cano González**

**Presentación:** La tutoría universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior

*Rufino Cano González* ..... 17

La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior

*Narciso García Nieto* ..... 21

Análisis y valoración conceptual sobre las modalidades de tutoría universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior

*Pedro R. Álvarez Pérez y Miriam C. González Afonso* ..... 49

La tutoría académica en el Espacio Europeo de la Educación Superior

*Manuel Álvarez González* ..... 71

Plan de acción tutorial en los centros docentes universitarios: el rol del profesor tutor

*Luis Sobrado Fernández* ..... 89

Diferencias cualitativas entre experiencias tutoriales para opciones de aprendizaje universitario

*Ángel J. Lázaro Martínez* ..... 109

|   |     |
|---|-----|
| Tutoría de la UNED ante los nuevos retos de la convergencia europea<br><i>Santiago Castillo Arredondo</i> .....   | 139 |
| La tutoría universitaria y el desarrollo de competencias<br>interculturales en los estudiantes griegos<br><i>Georgios Nikolaou</i> .....  | 165 |
| Modelo organizativo para la planificación y desarrollo de la tutoría<br>universitaria en el marco del proceso de convergencia europea<br>en Educación Superior<br><i>Rufino Cano González</i> ..... | 185 |
| <b>Autores</b> .....  | 207 |
| <b>Normas de funcionamiento</b> .....   | 213 |



# **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**

continuación de la antigua **Revista de Escuelas Normales**

Volume 22, Number 1

ISSN 0213-8464

## INDEX

**Editorial:** The university tutorial ..... 11

### **Monographic Theme**

**“The university tutorial in the framework of the European Convergence”**

**Coordinated by Rufino Cano González**

**Introduction:** The university tutorial in the European Higher Education Area  
*Rufino Cano González*..... 17

Tutoring at University in the current context of Higher Education  
*Narciso García Nieto*..... 21

Conceptual assessment and analysis of different types of university  
tutorials in the european Higher Education area  
*Pedro R. Álvarez Pérez y Miriam C. González Afonso* ..... 49

Academic Tutoring in the european Higher Education area  
*Manuel Álvarez González* ..... 71

Tutorial action plan at universities: the role of the tutor-university teacher  
*Luis Sobrado Fernández* ..... 89

Qualitative differences between tutorial experiences for university  
learning options  
*Ángel J. Lázaro Martínez*..... 109

|  |     |
|--|-----|
| Tutorials at the UNED facing the new challenges of the european convergence<br><i>Santiago Castillo Arredondo</i> .....  | 139 |
| The university tutorial: greek students' development of intercultural competences<br><i>Georgios Nikolaou</i> .....  | 165 |
| Organizational model for the planning and development of the university tutorship in the frame of the process of european Higher Education Convergence (E.H.E.A.)<br><i>Rufino Cano González</i> ..... | 185 |
| <b>Authors</b> .....   | 207 |
| <b>Notes for Contributors</b> .....  | 213 |

## **EDITORIAL**

### ***La tutoría universitaria***

La atención orientadora y la acción tutorial universitaria no han sido, ciertamente, una *pre-ocupación* surgida *ex novo* durante esta última década como consecuencia del compromiso adquirido en su momento, junto con una cuarentena de países europeos, partícipes, todos ellos, de un Espacio Común y Europeo de Educación Superior originado por la Declaración de la Sorbona, firmada en París en 1998, por Alemania, Francia, Italia y Reino Unido.

La acción tutorial universitaria, activada de múltiples maneras, con diferentes formatos, siempre ha estado presente en el ser y en la historia de vida de todas las universidades, incluso desde sus inicios más remotos, allá por los siglos XII y XIII, con más o menos protagonismo y relevancia según los compromisos y propósitos que cada época iba otorgando a la institución universitaria. Así, podríamos hablar de distintos modelos de Universidad (medieval, napoleónico, anglosajón) y, en consecuencia, distintos modelos de tutoría entre profesores y alumnos reflejados en aspectos relacionados con su peculiar estilo de vida y convivencia universitaria hacia la búsqueda de la verdad mediante el conocimiento, con la creación científica a través de la investigación y profundización en distintas temáticas, con la formación de profesionales cualificados y altamente competentes, con la tutoría como forma de máxima relevancia para el acompañamiento y seguimiento de la formación de los estudiantes.

Con el paso del tiempo, los cambios legislativos que se han ido sucediendo en el conjunto del sistema educativo español (universitario y no universitario), como la *Ley General de Educación*, de 1970, la *Ley de Reforma Universitaria*, de 1983, la *Ley Orgánica del Derecho a la Educación*, de 1985, la *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo*, de 1990, la *Ley Orgánica de Educación*, de 2006 y la *Ley Orgánica de Universidades*, de 2001, modificada en 2006, plantean, con más o menos ilusión, la acción tutorial en ambos contextos y, a su vez, el rol reservado al Profesor Tutor, tanto en los centros de Enseñanza Secundaria como en la Universidad, aunque en este escenario lo hayan hecho de una forma bastante etérea y superficial al quedar restringida, en realidad, a la función académica,

eludiendo, de hecho, aquellas otras referencias propias de la orientación personal y profesional de los estudiantes, lo que, sin duda alguna, apoya la tesis de que en la legislación universitaria española aún se siga hoy echando en falta la existencia de un documento marco ambicioso que sienta las bases clave de la orientación universitaria y, en consecuencia, también de la acción tutorial.

Los nuevos aires que se nos avecinan de la mano del proceso de Convergencia Europea de la Educación Superior parecen decididos a apostar por un cambio en la dirección e intensidad del viento, que sopla favorable. Sin duda, este momento puede ser una buena oportunidad, si sabemos y queremos aprovecharla, para replantearnos, con seriedad y con instinto académico, el papel relevante que ha de desempeñar la tutoría en el ámbito de la Educación Superior, sin dar la espalda a Europa y decididamente a favor de su definitiva institucionalización y organización docente-curricular.

En este gran sistema universitario europeo, de profundos y necesarios cambios, la *Tutoría* reaparece como uno de los mimbres a tener en cuenta en el tejido de la nueva Universidad; como un elemento inherente y consustancial a la función docente; como un factor de concreción práctica de la actividad orientadora de carácter integral; en definitiva, como un elemento de calidad y excelencia de la Educación Superior enunciado en términos de unificar criterios y actuaciones más complejas a fin de mejorar la calidad de la enseñanza universitaria, transformar profundamente los procedimientos centrados en el aprendizaje de los estudiantes de cara a proporcionarles, a lo largo de su paso por la institución, una formación tan completa como sea posible y, por supuesto, favorecer su inserción profesional en el mundo laboral desde la plataforma de un *Modelo Organizativo de Orientación Universitaria y de Acción Tutorial* formalmente institucional.

No son pocos los profesores, y no digamos los alumnos, que están insatisfechos con el rol inamovible que, hasta el presente, se le viene asignando al ejercicio de la tutoría universitaria. Frecuentemente, la tutoría se ha venido entendiendo, por parte de los alumnos, únicamente como una posibilidad de *auxilio final* donde acudir la semana anterior al examen a fin de resolver dudas concretas relacionadas con temas académicos, problemas o prácticas de la asignatura. Rara vez se han empleado para interesarse por asuntos relacionados con la Orientación Académica y Profesional, el asesoramiento personal o la inserción laboral. Todo ello nos debe llevar a considerar que la acción tutorial en la Universidad no puede ser algo incidental, apendicular, improvisado o dejado únicamente a la buena voluntad de cada profesor. Cada vez más, debe concebirse como una actividad sistemática, intencional, correctamente articulada y programada. Para ello se requiere dotarla de una estructura de funcionamiento y concederle un lugar destacado en la programación de las actividades académicas propias del quehacer de la Universidad. Sólo así puede llegar a ser un elemento importante de calidad.

La tutoría, en fin, deberá ser entendida como una parte de la responsabilidad docente en la que se establece una interacción personalizada entre el profesor y el estudiante con el objetivo de guiarle en su aprendizaje, adaptándolo a sus condiciones individuales y a su estilo de aprender, de modo que pueda alcanzar el mayor nivel de dominio y competencia educativa posible. Y, por su parte, haciéndonos eco de las palabras del profesor Angel Lázaro (2003), al tutor le deberemos ver como el *“profesor que tutela la formación humana y científica de un estudiante, y le acompaña en sus procesos de aprendizaje”*. Es aquel profesor que, a la vez y en paralelo a las funciones de docencia, lleva a cabo, además, un conjunto de actividades de tipo orientador y formativo procurando el mejor desarrollo posible de los estudiantes en los aspectos cognitivos, personales, académicos y profesionales. Es *“aquel que tiene especialmente encomendando a un estudiante (o grupo de estudiantes) para asesorarlo y ayudarlo en su proceso educativo, como medio de contribuir al desarrollo de las competencias genéricas y disciplinares definidas para cada titulación; es el profesor que, a la vez y en convergencia con las funciones de la docencia, lleva a cabo un conjunto de actividades orientadoras y formativas, procurando que el estudiante alcance el máximo desarrollo en lo cognitivo, lo personal, lo académico y lo profesional”* (GARCÍA ET AL., 2005).

A construir, fomentar y generalizar esta visión de la tutoría como un aspecto de la labor docente y formativa, se dedica este monográfico en el que ocho profesionales de otras tantas universidades plantean, en sus artículos, algunos de los retos que deberán afrontar las instituciones universitarias en esta nueva etapa que se abre, a fin de ir cambiando, poco a poco, el concepto y la cultura acumulada durante décadas por profesores y estudiantes en relación a la práctica de la acción tutorial. Sobre todo, y en primer lugar, será necesario definir qué se entiende por tutoría y establecer con claridad qué tipo de tutoría es la más adecuada o la que mejor encaja en el nuevo modelo formativo de la Convergencia.

### **El Consejo de Redacción**



---

MONOGRAFÍA:

**LA TUTORÍA UNIVERSITARIA  
EN EL MARCO DE LA CONVERGENCIA**

***Coordinador:***

***Rufino Cano González***

---





## **PRESENTACIÓN**

---

### ***La tutoría universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior***

Rufino CANO GONZÁLEZ  
(Coordinador)

Universidad de Valladolid

**E**l nuevo escenario, común, convergente y europeo, de Educación Superior en el que está inmerso y participando activamente, desde hace una década, un numeroso grupo de países desde la plataforma de una nueva oferta de propuestas innovadoras, comúnmente consensuadas, ciertamente interesantes y, finalmente, esperemos que académicamente bien articuladas, va a suponer, y ya está suponiendo en estos momentos, entre otras ventajas, no solamente una serie de profundos cambios y de finos reajustes como anticipo, aparición y posterior concreción de una nueva oferta de titulaciones (Grado, Máster, Doctorado) sino, también y de una forma integrada, la disposición y puesta en práctica de diferentes metodologías activas y básicas para profundizar en los procesos de construcción, personalización y disposición del aprendizaje de los alumnos, considerado básicamente necesario para la adquisición de una formación académica e intelectual de calidad, para una mejor y más ajustada intervención, día a día, en los diferentes contextos de acción en los que se va a ver implicado y, finalmente, para el desarrollo responsable y compensado de la práctica de la profesión para la que se ha formado, cualesquiera que sea su perfil académico-social.

La Universidad española actual, como es lógico, no es ajena a estos procesos de reajuste, ni vive a espaldas de los cambios que se están produciendo, a veces vertiginosamente, en sus estructuras académica y organizativa, ni permanece muda ante este nuevo reto. Apuesta decididamente por incrementar y favorecer, visible y cualitativamente, la calidad y excelencia de la enseñanza y, al mismo tiempo, la eficiencia y eficacia de los aprendizajes social y laboralmente válidos. Para ello, cada universidad habrá de desarrollar y poner en práctica, entre otras acciones, una serie de estrategias que posibiliten, favorezcan e incrementen los nuevos argumentos y resoluciones que convierten al alumnado, aunque no exclusivamente, en uno de los pilares más importantes de este cambio que, querámoslo o no, hemos de gestar entre todos y para todos.

En el momento actual, la LOU nos insta, y así nos lo recuerda en su artículo 46, a dar contenido *de facto* al derecho que asiste a todos los estudiantes a ser atendidos y orientados por sus profesores mediante un sistema de tutorías, adaptado a las nuevas necesidades y la nueva coyuntura creada por la Convergencia Europea, reconduciendo los modelos exclusivos de *Tutoría Burocrática* hacia otras modalidades de asesoramiento y acompañamiento al alumnado, más integradoras e integrales, contemplando al estudiante en su totalidad y complejidad como persona en formación.

Entre la gran variedad de estrategias, *a priori* favorecedoras de esta nueva concepción de la Enseñanza Superior, la oferta de una de Tutoría Universitaria innovadora puede ser una buena y eficaz herramienta para la construcción guiada del aprendizaje y de su desarrollo autónomo, bien abonado mediante la adquisición, integración y uso de un conjunto de las competencias (generales y específicas) para la acción, que han de poseer y practicar todos los estudiantes universitarios como certificación de su capacidad, formación y valía profesional.

A reflexionar sobre el significado de la razón de ser de la Tutoría Universitaria (la acción tutorial del profesorado universitario), en términos asesoramiento académico y de orientación personal, como un quehacer relevante del profesor y estudiante universitario; a analizar las distintas contribuciones aportadas por los diferentes modelos de tutoría desarrollados hasta el momento; a profundizar en el alcance que su proyección puede tener desde la perspectiva de una formación más completa e integral de los estudiantes, inmersos en una sociedad basada en el conocimiento y en la información, sin apartar la vista de aquellos objetivos que apuntan hacia su inserción laboral y profesional; a mejorar las prácticas y experiencias de las que todos somos testigos y jueces; a proponer nuevas modalidades de organización institucional; a facilitar nuevos enfoques metodológicos de intervención tutorial; a construir y asumir, entre todos, nuevas y eficaces fórmulas de inclusión docente en una propuesta mucho más amplia, como puede ser el currículo, mediante la creación de redes o servicios de orientación y planes estructurados de acción tutorial en todas las universidades y para todas las titulaciones..., responde el contenido de los ocho artículos de este número monográfico que, con el tema genérico de *La Tutoría Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*, dan forma y contenido a varios centenares de páginas que hemos elaborado distintos profesionales universitarios implicados en esta temática, y que la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado pone a disposición de todos sus lectores, profesores y alumnos universitarios, para su sensibilización y nuevas propuestas de acción conjunta.

Parece, pues, oportuno y muy conveniente abrir un espacio para la reflexión y el diseño de propuestas en relación al nuevo rol que ha de desempeñar todo docente en calidad de tutor y guía de la formación de los estudiantes, en un contexto de Educación Superior que nos ha de trasladar más allá de la simple atención a las dudas del alumnado en el horario de tutoría, que solamente se puede entender y practicar consustancialmente vinculado a la función docente, como el nivel más cercano y próximo al estudiante en el ejercicio concreto de la orientación que ha de llevar a término todo el profesorado a través de un Plan de Acción Tutorial previamente consensuado e institucionalmente aceptado, que responda a las necesidades reales de la formación de los estudiantes universitarios y que tenga vocación de permanencia.

Tal vez hoy se nos presente, más cierta que nunca, la necesidad ineludible de una reflexión en tiempo real que nos permita renovar y, consecuentemente, redefinir la misión y el modelo de Universidad que deseamos en términos de educación-formación-investigación, tomando como punto de partida el papel relevante que ha de protagonizar en esta tarea la orientación y la acción tutorial universitaria, ambas complementarias y entendidas actualmente como una modalidad propiamente organizativa de la enseñanza (guiada) y del aprendizaje (autónomo), conceptos estrechamente vinculados a los nuevos métodos y técnicas que reclama la Universidad europea del siglo XXI.

Todo ello va a demandar la presencia ineludible de la Tutoría como elemento básico de la excelencia educativa, en sus distintas formas (académica, personal y profesional) y manifestaciones (individual, en grupo, entre iguales), todas ellas complementarias, como elemento fundamental y anexo al ejercicio de la función docente del profesorado, cuya finalidad o propósito se concreta en ayudar a los estudiantes a conseguir los objetivos y competencias propios de la profesión para la que se están formando.

Desde esta perspectiva podemos, pues, definir la Tutoría Universitaria como *“una actividad de carácter formativo que incide en el desarrollo integral de los estudiantes universitarios en su dimensión intelectual, académica, profesional y personal”* (FERRER, 2003); como *“la actividad del profesor tutor encaminada a propiciar un proceso madurativo permanente, a través del cual el estudiante universitario logre obtener y procesar información correcta sobre sí mismo y su entorno, dentro de planteamientos intencionales de toma de decisiones razonadas: integrar la constelación de factores que configuran su trayectoria vital; afianzar su autoconcepto a través de experiencias vitales en general y laborales en particular; desplegar las habilidades y actitudes precisas, para lograr integrar el trabajo dentro de un proyecto de vida global”*.

Mediante la Tutoría Universitaria, siguiendo el discurso empleado por el profesor García Nieto en su artículo, se puede contribuir a aportar información y orientación al estudiante en múltiples vertientes:

- *Académica*. Referida a aspectos de la vida universitaria, como planes de estudios, elección de asignaturas, selección de vías de especialización, grados universitarios, postgrados, másteres, cursos de especialización...
- *Profesional*. Más relacionada con la preparación y desempeño de un puesto de trabajo, implica, por ejemplo, asesoramiento y ayuda en materia de inserción socio-laboral, facilitación del tránsito desde la Universidad hacia la vida activa, estudio de ofertas y demandas de empleo, ejercitación de prácticas en empresas...
- *Personal*. Relacionada con problemas personales, familiares, psicológicos, emocionales, afectivos... que pueden afectar directa o indirectamente al aprendizaje del estudiante y a su desarrollo personal y profesional.
- *Social*. Destinada a cuestiones como información sobre ayudas y servicios universitarios disponibles de fundaciones privadas o públicas; de organismos nacionales, europeos o internacionales; consecución de becas; estancias en el extranjero e intercambio de estudiantes; movilidad estudiantil, etc.
- *Administrativa*. Referida a temas como información sobre requisitos administrativos, matriculación, convalidaciones, uso de bancos de datos, biblioteca, servicios sociales, ayudas al estudiante...

Todo ello, continúa el profesor García Nieto, nos debe llevar a considerar que la acción tutorial en la Universidad no puede ser algo incidental, apendicular, improvisado o dejado únicamente a la buena voluntad de cada profesor. Cada vez más, debe concebirse como una actividad sistemática, intencional, correctamente articulada y programada. Para ello se requiere dotarla de una estructura de funcionamiento y concederle un lugar destacado en la programación de las actividades académicas propias del quehacer de la Universidad. Sólo así puede llegar a ser un elemento importante de calidad.

En síntesis, este trabajo pretende ser una sencilla aportación al papel que ha de jugar la Tutoría Universitaria en el EEES que estamos construyendo, resaltando su carácter nuclear e institucional desde una perspectiva orientadora, y haciendo hincapié, con palabras del profesor Castillo Arredondo, en que “*hay otra forma de enseñar... porque hay otra forma de aprender*”.

## ***La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior***

Narciso GARCÍA NIETO

Correspondencia

Narciso García Nieto

Facultad de Educación, Dpto.  
de Métodos de Investigación y  
Diagnóstico en Educación  
Universidad Complutense de  
Madrid.

Tel.: 91 394 6113

E-Mail: nargar@edu.ucm.es

Recibido: 19/07/07

Aceptado: 14/09/07

### **RESUMEN**

La Convergencia Europea de Educación Superior supone unos cambios estructurales, metodológicos y técnicos muy importantes para la vida universitaria. La acción tutorial del profesorado universitario va a ser uno de los aspectos que será preciso readaptar y revitalizar. En el presente trabajo se define y justifica la tutoría como un quehacer relevante del profesor universitario. Se analizan, justifican y proponen las contribuciones y modelos de la tutoría en la Universidad, tomando como referencia y contextualizándolo en el espacio y el tiempo en el que se halla inmersa la Universidad actual, que no son otros que el Espacio Europeo de Educación Superior y la Sociedad del Conocimiento y de la Información. El rol tutorial que, de una u otra forma, siempre ha estado presente en la Universidad, es hoy especialmente demandado para responder a las nuevas necesidades y características del actual alumnado. Parece oportuno reflexionar sobre él subrayando toda su riqueza y significado en el actual contexto de la Educación Superior.

**PALABRAS CLAVE:** *Tutoría, Tutoría universitaria, Función tutorial en la Universidad, Modelos de tutoría universitaria.*

## ***Tutoring at University in the current context of Higher Education***

### **ABSTRACT**

The European Higher Education Convergence implies some important structural, methodological and technical changes in university life. The mentoring process of university

teachers is going to be one of the aspects that will need to be re-adapted and revitalized. In this paper the tutorship is defined and justified as a relevant occupation of the university teacher. The contributions and models of tutorship at university are analyzed, justified and proposed, taking the corresponding frame as reference and including them into it as well as considering the space and the time in which the current university is immersed: the European Higher Education Area and the Society of the Knowledge and of the Information respectively. The tutorial-role, which, one way or another, has always been present at university, is today claimed to answer the new needs and features of current students. It seems appropriate to reflect on it, underlining all its wealth and meaning in the current context of higher education

**KEY WORDS:** *Tutoring, University Tutoring, Mentoring process at University, University Tutoring Models.*

## **1. La tutoría en el ámbito universitario**

Se disponía el apuesto Odysseus, más conocido como el héroe griego Ulises, a marchar a la Guerra de Troya, en la que tantas y tantas batallas habría de librar; tantas y tantas peripecias tendría que superar. Al acometer tan ardua empresa, este mítico héroe mitológico y legendario rey de Ítaca, hijo de Laertes y de Anticlea, escuchando los requerimientos de su corazón, de esposo y padre, cae en la cuenta de la situación de desamparo en que, por su ausencia, iban a quedar su mujer Penélope y, sobre todo, su hijo Telémaco. Es entonces cuando designa a su amigo Méntor como protector (*mentor*) de su esposa y de su hijo. Había nacido el concepto, latinizado, de tutoría, paralelo al originario, anglosajón, de *mentoría*. Así de lejanas son sus raíces (SHEA, 1992); así de actual su necesidad cuando se trata de asignar a una persona –experimentada, de confianza y con solvencia– que pueda hacer de consejera y guía, estando dispuesta a prestar ayuda a quien la necesita, bien por su inexperiencia o bien por las condiciones personales de indefensión que, más o menos temporalmente, puedan afectarle.

El término *tutor*, del latín *tutor*, proviene del verbo *tueor*, algunos de cuyos significados son: *mirar por, representar a, tener bajo protección a alguien, defender, velar por, tener encomendado y bajo la propia responsabilidad a otra persona...*, con lo que puede comprobarse que, ya desde su etimología, un tutor es *quien representa a alguien, quien cuida, protege, vela o tiene bajo su responsabilidad a otro*. En definitiva, un tutor es *quien guía a alguien*, dado que la *tutoría*, en cualquier caso, supone siempre tutela, guía, asistencia, apoyo y ayuda a una persona mediante la orientación y el asesoramiento.

En el ámbito educativo, el profesor-tutor es aquél que tiene especialmente encomendado a un estudiante (o grupo de estudiantes) para asesorarlo y ayudarlo

en su proceso de formación. Es aquel profesor que, a la vez y en paralelo a las funciones de docencia, lleva a cabo, también y además, un conjunto de actividades de tipo orientador y formativo, procurando el mejor desarrollo posible de un estudiante en los aspectos cognitivos, personales, académicos y profesionales.

La tutoría debe ser entendida como una parte de la responsabilidad docente en la que se establece una interacción personalizada entre el profesor y el estudiante con el objetivo de guiar el aprendizaje de éste, adaptándolo a sus condiciones individuales y a su estilo de aprender, de modo que cada estudiante alcance el mayor nivel de dominio y competencia educativa posible. De entre las diferentes funciones encomendadas a la Universidad y al profesor universitario, docencia, investigación y formación de profesionales (RAGA, 2003), nos fijaremos aquí en esta última: *La formación de profesionales por parte de la Universidad*. Es aquí donde vemos entroncada perfecta e inevitablemente la función tutorial del profesor universitario. En este sentido, podemos definir al tutor como el “*profesor que tutela la formación humana y científica de un estudiante y le acompaña en sus procesos de aprendizaje*” (LÁZARO, 2003).

Este aprendizaje, por otra parte, debe ser *integral*, esto es, debe ir más allá de la mera adquisición de conocimientos, por lo que se deben trabajar ámbitos cognoscitivos, pero no sólo, ya que se convierte en prioritario el desarrollo de competencias que implican, además, destrezas, habilidades y actitudes.

Cualquier tipo de educación, en cualquiera de sus niveles, también en el universitario, debe prestar atención por igual a dos facetas que deben ir inseparablemente unidas: la *faceta instructiva* o dimensión de la enseñanza, entendida como transmisión de cultura, conocimientos, disciplinas y programas; y la *faceta formativa* o desarrollo y transformación de actitudes, valores, hábitos, comportamientos... Cada una de estas dos facetas debe apoyarse, de alguna forma, en la tutoría, aunque en un caso tenga una orientación más académica o científica y en otro adopte, más bien, una perspectiva más personal y orientada al desarrollo de la carrera del estudiante. En cualquier caso, la tutoría puede constituir el punto de encuentro de esas dos mencionadas facetas, dándoles sentido de unidad.

Podemos definir, pues, la *tutoría universitaria* como “*una actividad de carácter formativo que incide en el desarrollo integral de los estudiantes universitarios en su dimensión intelectual, académica, profesional y personal*” (FERRER, 2003). Más explícitamente, Echeverría (1997) concibe la tutoría universitaria como:

*“La actividad del profesor tutor encaminada a propiciar un proceso madurativo permanente, a través del cual el estudiante universitario logre obtener y procesar información correcta sobre sí mismo y su entorno, dentro de planteamientos intencionales de toma de decisiones razonadas: integrar la constelación de factores que configuran su trayectoria vital; afianzar su autoconcepto a través de experiencias vitales en general y laborales en particular; desplegar las habilidades y actitudes precisas, para lograr integrar el trabajo dentro de un proyecto de vida global.”*

Mediante la tutoría universitaria se puede contribuir, con la ayuda y en estrecha relación con otros estamentos universitarios (Centros de Orientación e Información para el Empleo, Servicios de Orientación Universitaria, Departamentos de Orientación, etc.) a aportar una información y orientación al estudiante en múltiples vertientes:

- *Académica.* Referida a aspectos de la vida universitaria, como planes de estudios, elección de asignaturas, selección de vías de especialización, grados universitarios, postgrados, másteres, cursos de especialización...
- *Profesional.* Más relacionada con la preparación y desempeño de un puesto de trabajo, implica, por ejemplo, asesoramiento y ayuda en materia de inserción socio-laboral, facilitación del tránsito desde la Universidad hacia la vida activa, estudio de ofertas y demandas de empleo, ejercitación de prácticas en empresas...
- *Personal.* Relacionada con problemas personales, familiares, psicológicos, emocionales, afectivos... que pueden afectar directa o indirectamente al aprendizaje del estudiante y a su desarrollo personal y profesional.
- *Social.* Destinada a cuestiones como información sobre ayudas y servicios universitarios disponibles de fundaciones privadas o públicas; de organismos nacionales, europeos o internacionales; consecución de becas; estancias en el extranjero e intercambio de estudiantes; movilidad estudiantil, etc.
- *Administrativa.* Referida a temas como información sobre requisitos administrativos, matriculación, convalidaciones, uso de bancos de datos, biblioteca, servicios sociales, ayudas al estudiante...

En síntesis, se podría afirmar que la tutoría universitaria debe contribuir al logro de los grandes fines y objetivos de la Orientación Educativa, dentro de la cual se inscribe, y que son, sintéticamente enunciados: informar, formar, prevenir y ayudar a tomar decisiones.



La contribución específica de la función tutorial a la educación universitaria reside en que puede ser un valioso medio para:

- El proceso educativo del universitario, evitando que se fragmente en partes y especializaciones sin ningún o con poco sentido de unidad.
- Armonizar el desarrollo de las diferentes facetas implicadas en la educación de un universitario (conocimientos, actitudes, competencias, hábitos, destrezas...), para que ésta llegue a ser una verdadera educación integral.
- Conceder a la acción educadora un sentido de globalidad en el que se contemplen todas las facetas y necesidades que configuran la realidad total del alumnado universitario. Se trata de velar, de alguna manera, por el desarrollo global de la persona del estudiante universitario.
- Garantizar una adecuada formación académica, científica y técnica del estudiante.
- Encaminar al alumno hacia la madurez personal y el crecimiento intelectual y científico.
- Favorecer la formación de un verdadero espíritu, estilo y perfil universitario.
- Asesorar, guiar y orientar el proceso educativo.
- Apoyar y favorecer o corregir sus estilos y modos de aprendizaje.
- Servir, en cierto modo, de referente y apoyo para que el estudiante pueda tener en el profesor un maestro, guía y modelo a seguir e imitar por su grado competencia, coherencia y equilibrio personal.

Todo ello nos debe llevar a considerar que la acción tutorial en la Universidad no puede ser algo incidental, apendicular, improvisado o dejado únicamente a la buena voluntad de cada profesor. Cada vez más, debe concebirse como una actividad sistemática, intencional, correctamente articulada y programada. Para ello se requiere dotarla de una estructura de funcionamiento y concederle un lugar destacado en la programación de las actividades académicas propias del quehacer de la Universidad. Sólo así puede llegar a ser un elemento importante de calidad. Por tanto, la tutoría universitaria ha de ser considerada como:

- Una actividad intencional, con objetivos claros y debidamente programados.

- Debe disponer de los medios y recursos suficientes para poder llevarse a cabo con un *mínimum* de eficacia.
- Ha de estar inserta en la actividad docente, en coordinación con el resto de las demás actividades científicas y formativas que supone la actividad académica.
- Se debe considerar como un proceso continuo, coherente y acumulativo que acompaña toda la trayectoria curricular del alumno.
- Supone un modo de intervención educativa, diferenciada e integral, que tenga en cuenta las necesidades y peculiaridades de cada alumno.
- Debe estar comprometida y apoyada por los diferentes agentes y estamentos de orientación universitaria como Centros de Orientación e Información para el Empleo, Servicios de Orientación Universitaria, Departamentos de Orientación, Servicios de Asesoramiento Psicológico, etc.
- Procurará implicar activamente al alumno en su formación y en la vida universitaria.
- Ha de basarse en el respeto y la aceptación mutua profesores-estudiantes.
- Debe garantizar protagonismo y libertad personal al alumno, situándole en un camino de autoaprendizaje y autoformación.
- Requiere y supone un adecuado clima de relaciones interpersonales satisfactorias.

La tutoría universitaria no debe entenderse, en modo alguno, como un remedio mágico para cubrir todos los objetivos del aprendizaje universitario; sin embargo, puede constituir un valioso medio para desarrollar, de una manera más eficaz, algunas competencias más generales y difíciles de conseguir con el trabajo docente del aula, como la autonomía en el aprendizaje, la búsqueda activa de información, el trabajo en equipo, etc.

Esta función tutorial ha estado siempre presente, de una forma u otra, en la historia y la vida universitaria. Se le ha concedido más o menos relevancia según los cometidos que cada época ha asignado a la institución universitaria. La universidad medieval llevaba a cabo la función tutorial mediante la diaria y estrecha convivencia, en un mismo campus, entre los profesores y los alumnos, a quienes se les transmitía un peculiar estilo de vida universitaria, mientras profesores y alumnos, ambos, pretendían con todo ahínco la búsqueda de la verdad.

La universidad napoleónica que, sobre todo, postulaba un compromiso casi exclusivamente y más escorado hacia la docencia, y cuya máxima pretensión era la transmisión rigurosa del conocimiento científico, dotó a la función tutorial de una tonalidad, más bien, burocrático-administrativa.

El modelo de universidad preconizado por Humboldt, en Alemania, sitúa el quehacer de la Universidad, sobre todo, en la creación científica, que es consecuencia de la investigación. Se sirve de la tutoría para iniciar a los estudiantes en la investigación y profundización de los temas científicos.

Finalmente, el modelo de universidad de corte anglosajón, que pone su acento en la formación de un profesional altamente competente y cualificado, portador de una formación y estilo universitario peculiar, va a conceder una máxima relevancia a la tutoría entendida como forma de acompañamiento y seguimiento de la formación del estudiante.

De lo dicho se desprende que la función tutorial, de una u otra forma, ha estado presente y ha acompañado el quehacer de la Universidad por ser uno de sus elementos sustantivos. Pueden haber variado las formas de llevarla a cabo, pero siempre ha sido demandada como uno de los medios importantes para responder a las necesidades de los estudiantes. Los tiempos que se nos avecinan, la Convergencia Europea de la Educación Superior, parecen indicar una nueva andadura para la Universidad. Puede ser este momento una buena oportunidad para replantearse el ineludible papel que debe desempeñar la función tutorial en el ámbito de la Educación Superior.

## ***2. Demanda de la función tutorial en la Universidad actual***

En España, la incorporación de la tutoría universitaria como actividad docente, bien podría afirmarse que es relativamente reciente y carece de la tradición que esta función tiene en las universidades de corte anglosajón, como son las americanas y británicas. No obstante, las grandes transformaciones que se han producido durante el siglo XX, que han llevado a la incorporación de nuestras universidades al Espacio Europeo de Educación Superior (E.E.E.S.), nos parece que obligan a un replanteamiento de la tutoría en la Universidad.

Los factores que confluyen y que nos llevan a la consideración de que la dimensión orientadora y tutorial es un elemento crucial en el actual contexto universitario se pueden sintetizar en los hechos siguientes:

- En la Universidad se ha ampliado el número de alumnos hasta llegar, en muchos casos, a la masificación, en la que el alumno se siente un tanto desatendido y despersonalizado al pertenecer a una gran masa humana de estudiantes en la que corre el riesgo de diluirse su identidad. El estudiante necesita a alguien –un tutor– como interlocutor válido y representante de la institución ante quien dirigirse en sus problemas y necesidades.
- La Universidad se ha convertido en una institución muy compleja en todos los órdenes: en su organización y estructura; en las titulaciones que ofrece; en sus planes de estudio... Esta complejidad puede aumentar con la nueva estructuración de los estudios en grados y postgrados que se deriva de la Convergencia con Europa. Ante esta situación, el estudiante, con frecuencia, se siente un tanto perdido entre todo este *maremagnum* y necesita alguien que le oriente y ayude a entender, a ubicarse en el marco universitario y a elegir convenientemente.
- El currículum universitario actual es un tanto abierto y susceptible de itinerarios formativos alternativos (con múltiples asignaturas troncales, obligatorias, optativas, de libre elección, genéricas) ante los que es preciso optar y elegir acertadamente y con rigor, lo que se hace muy difícil sin el asesoramiento y tutela del experto.
- La Universidad española, como es bien sabido, adolece de un fracaso universitario de los mayores de Europa. Efectivamente, es elevado el número de alumnos que comienzan y no terminan sus estudios universitarios; también son muchos los estudiantes que cambian de carrera, los que repiten curso y los que no finalizan sus estudios en el tiempo inicialmente previsto y oficialmente estipulado para ello. En la base de estos hechos se dan diversidad de factores, entre ellos destacamos éste: en general, el universitario no elige estudios con conocimiento de causa y no es orientado académicamente de una forma adecuada. Un buen régimen tutorial podría paliar esta situación.
- El estudiante universitario-tipo es un joven que, aunque ha llegado ya a la mayoría de edad oficialmente establecida, no siempre dispone del nivel de *madurez* y *autonomía* necesario para poder caminar, por sí mismo y con pie seguro, por los intrincados senderos de la vida social y por los estrechos atajos que surcan la sociedad actual. Requiere, en muchos momentos, de orientación y guía para que sus pasos sean firmes y no vacilantes.
- A la Universidad actual se le va a exigir competir en una sociedad que le pide que alcance unas determinadas cotas de calidad, entendida no sólo como eficacia, sino también como eficiencia y funcionalidad. Difícilmente

una organización puede ser acreedora de calidad si en ella no se contempla la satisfacción y estima del cliente, en este caso el estudiante universitario, cosa difícil si en ella no se dan unas adecuadas relaciones interpersonales y de cercanía, de buena acogida, ayuda y comunicación. En ello puede ser de capital importancia una función tutorial bien llevada a cabo.

- El universitario actual, como fiel hijo de su época, está sometido a serios riesgos y problemas de los que ni las mismas personas adultas se ven libres: consumo de estupefacientes, sida, tensiones y abandonos familiares, dificultades de inserción laboral, crisis emocionales y afectivas... Ante ello, pueden ser necesarios nuevos canales de comunicación y la existencia de profesionales que en un momento dado aporten el consejo acertado, la ayuda oportuna y la compañía cercana.
- El perfil del estudiante medio de la Universidad española está cambiando sustancialmente en los últimos años, como consecuencia del incremento del número de mujeres que acceden a la Universidad, con la incorporación de estudiantes de más edad (RODRÍGUEZ ESPINAR, 2004) que compatibilizan sus estudios con el trabajo y las tareas familiares, y con el acceso a la misma de inmigrantes o hijos de inmigrantes que han elegido nuestro país como lugar para vivir. Esta diversidad se incrementará a medida que el *life long learning* (L.L.L.) y la movilidad de los estudiantes en el EEES se conviertan en la realidad diaria a la que se aspira, y supone que el conocimiento y ajuste de los procesos de enseñanza-aprendizaje a las características diferenciales de los estudiantes cobre un gran protagonismo.
- La concepción del crédito europeo ECTS (*European Credits Transfer System*) como una especie de unidad de valoración o medida del trabajo total del estudiante, teórico y práctico, demanda el apoyo para un aprendizaje que, en gran parte, ha de ser autónomo, y que sin la debida orientación, por parte del profesorado, puede llevar al desaprovechamiento o falta de optimización del tiempo de estudio.

Las razones señaladas parecen más que suficientes para justificar un verdadero régimen tutorial universitario, en el que el alumno se sienta acogido, escuchado, apoyado, orientado y asesorado en su formación. En el consejo ponderado, en la opinión razonada, en la ayuda cercana del profesor experto, conocedor riguroso, por formación y experiencia, del medio universitario y social, esto es, en un verdadero tutor, puede encontrar la mejor de las ayudas en su proceso formativo.

Ante estos planteamientos, la tutoría en la Universidad española, hasta ahora muchas veces infrutilizada como medio para estimular, guiar, apoyar y evaluar

el aprendizaje y desarrollo integral del estudiante, se convierte en una necesidad y en un elemento clave de calidad de la Educación Superior para los tiempos actuales.

### **3. *La figura del profesor universitario en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior***

La Universidad no se mueve en el vacío. Educa en un lugar y en un tiempo concreto. Cada época ha tenido y tiene los suyos. Actualmente, el lugar en que se desenvuelve la Universidad es el denominado Espacio Europeo de Educación Superior, perfilado por las máximas autoridades gubernamentales de los estados miembros en las reuniones de la Sorbona en 1998; Bolonia, 1999; Praga, 2001; Berlín 2003; Bergen, 2005; y la prevista en Londres para 2007. Y el tiempo por el que discurre la Universidad, en la actualidad, no es otro que el que le ofrecen las coordenadas de la sociedad del conocimiento y de la información.

Las circunstancias que caracterizan a la sociedad actual, y por ende a la Universidad, junto con las nuevas concepciones sobre el aprendizaje del alumnado universitario, están demandando cambios en todos los órdenes: en las titulaciones, en los actuales currícula universitarios, en los objetivos de la enseñanza superior y, cómo no, en la metodología y roles del profesor y del estudiante universitario.

Convencionalmente, el profesor universitario era considerado como casi la única fuente del saber. Era un profundo, habilidoso y competente transmisor de cultura y contenidos. Desempeñaba en sus clases, con erudición y brillantez, un tipo de disertación magistral en el que la expresión oral y la transmisión de información, rigurosa y clara, era su principal cometido. Se consideraba un buen profesor al que poseía una amplia cultura y sabía comunicarla con pericia y brillantez; es decir, a quien sabía mucho y sabía enseñarlo bien. Lo importante era la capacidad para enseñar.

Actualmente, en cambio, se concede más importancia al aprendizaje del alumno que a la enseñanza del profesor, subrayando la necesidad de pasar: del profesor que enseña al alumno que aprende; del programa al currículum; del docente, como única fuente del saber, al docente como un experto y gestor del aprendizaje; del saber transmitido al saber elaborado... Por lo demás, hoy, desde los hallazgos de la psicología del aprendizaje y la instrucción, se invoca insistentemente la conveniencia de un aprendizaje activo, significativo, cooperativo, vivencial y contextualizado.

Por otro lado, el desarrollo científico y tecnológico de la sociedad actual ha afectado a todos los profesionales que, en mayor o menor medida, se han visto obligados a actualizarse y a introducir cambios en sus formas de trabajo. También los profesores, de todos los niveles educativos pero especialmente en el universitario, se han visto desbordados, sobre todo, por el desarrollo de la informática y las telecomunicaciones que han propiciado unos nuevos recursos y herramientas, aunque también unos nuevos y dificultosos retos. En este sentido estamos de acuerdo con Guerrero Castro (2000) cuando afirma:

*“El cambio de función en la institución educativa, propiciado por las potencialidades de las TIC, ofrece implicaciones sociológicas, metodológicas, etc. Pero sobre todo, lleva consigo cambios en los profesionales de la enseñanza y, entre éstos, el cambio del rol del profesor es uno de los más importantes. También el alumno, o mejor, el usuario de la formación superior, comienza a ser distinto. Como persona y como alumnos llegan con referentes de la sociedad de la información, de la era digital, y ello obliga al profesor a adaptar su discurso y sus estrategias... La universidad y el profesor dejan de ser fuentes de todo conocimiento. El profesor pasa a actuar de guía de los alumnos para facilitarles el uso de recursos y herramientas que necesitan para explorar y elaborar nuevos conocimientos y destrezas, a actuar como gestor de la pléyade de recursos de aprendizaje y a acentuar su papel de orientador.”*

Indudablemente que el proceso político de armonización europea no puede ser ajeno a la realidad social, científica y tecnológica en la que nos encontramos. Quiere contribuir a un cambio en esta línea en la función docente y discente porque, desde los nuevos planteamientos, se espera que el papel de profesor universitario vaya más allá de la explicación del programa, del temario o de la clase convencional, ya sea ésta teórica o práctica, y se convierta en una ayuda para el aprendizaje del estudiante que, actualmente, adquiere un verdadero protagonismo en su tarea formativa. En este contexto, el profesor universitario, sobre todo, deberá ser un buen estructurador de la materia y los conocimientos que imparte; un motivador del alumnado, que le haga saborear lo que aprende; un guía-tutor-orientador en los procesos de aprendizaje, así como en la maduración y desarrollo global del estudiante; y un evaluador de los procesos y los productos educativos.

Por tanto, en opinión del mencionado autor Guerrero Castro (2000): *“El docente ha dejado de ser fuente del conocimiento para desarrollar funciones de guía, orientador, asesor y facilitador de recursos y herramientas de aprendizaje”*.

En este contexto, parece conveniente que los profesores sean capaces de:

*“Guiar a los alumnos en el uso de las bases de la información y el conocimiento. Potenciar la actividad de los estudiantes en el aprendizaje autodirigido. Asesorar y gestionar convenientemente el ambiente de aprendizaje de los alumnos. Tener acceso fluido al trabajo del estudiante en consistencia con la filosofía de las estrategias de aprendizaje empleadas y con el nuevo alumno-usuario descrito.” (GUERRERO CASTRO, 2000).*

Todo ello conlleva unas nuevas responsabilidades y modos exigentes de hacer. Ahora, el profesor universitario:

*“No sólo debe estar al día de los descubrimientos en su campo de estudio, debe atender al mismo tiempo a las posibles innovaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en las posibilidades de las tecnologías de la información y la comunicación. Debe prepararse para un nuevo rol de profesor como guía y facilitador de recursos que orienten a alumnos activos que participan en su propio proceso de aprendizaje”. Esto hace que: “además de tener la responsabilidad del contenido, el profesor haya de participar en el proceso de diseño y elaboración de los materiales de aprendizaje, en los procesos de distribución de los mismos y en los procesos interactivos de intercambio de información, opiniones y experiencias o en las tutorías, así como en la actualización y mejora de los materiales...” (SALINAS, 2000).*

De lo expuesto anteriormente, se desprende un nuevo perfil de profesor universitario de quien se espera que:

- Por supuesto, sea un experto en el conocimiento y uso de las fuentes de la disciplina que imparte.
- Disponga de criterios válidos para seleccionar los materiales de enseñanza-aprendizaje adecuados en cada momento y para cada tipo de estudiante.
- Supervise y oriente el trabajo del alumno.
- Diseñe y organice adecuadamente las secuencias de aprendizaje.
- Ofrezca informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas, competencia comunicativa (ZABALZA, 2003).
- Maneje convenientemente las tecnologías de la información y la comunicación.
- Evalúe no sólo conocimientos, sino capacidades y competencias.
- Reflexione e investigue sobre la enseñanza.



- Se identifique con la institución y sea capaz de trabajar en equipo.

Por otra parte, como consecuencia de los compromisos adquiridos por España en el marco europeo, en nuestro sistema educativo (REAL DECRETO 1125/2003) se ha impuesto, como ya hemos mencionado, *el crédito ECTS*, que representa la cantidad de trabajo que el estudiante deberá realizar para cumplir los objetivos del programa de estudios, y que corresponde a la superación de cada una de las materias que integran los planes de estudio de las diversas enseñanzas conducentes a la obtención de títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. En esta unidad de medida se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del correspondiente plan de estudios.

Este importante cambio supone una adaptación, incluso una nueva concepción de la función del profesor universitario, en la que la tutoría (académica, personal o profesional) alcanza especial relevancia. Como consecuencia, al listado de competencias anterior habría que añadir, como sostiene Zabalza (2003), que el profesor sepa comunicarse y relacionarse con los estudiantes, creando un clima de clase positivo, manifestando sensibilidad hacia las necesidades y problemas que pueda plantear cada estudiante en su proceso de aprendizaje; permitiéndole los márgenes necesarios de autonomía; estimulándole en su proceso formativo; tutelando adecuadamente a los estudiantes para conseguir el máximo aprovechamiento de sus potencialidades y recursos.

No quisiéramos cerrar esta reflexión sin hacer una mínima mención a otro tipo de razones, muy singulares y específicas, que, en nuestra opinión, definen, tal vez como ninguna otra, a nuestra época actual en la que la Universidad se encuentra inmersa. Nos referimos, expresamente, a la Sociedad de la Información y la Sociedad del Conocimiento, aquí mencionadas intencionadamente de una forma única por razones de brevedad, propiciadas por los extraordinarios avances de la tecnología de la información y la comunicación. Si la sociedad del consumo, la opulencia y el bienestar era uno de los aspectos diferenciales de la denominada postmodernidad, quizás debemos traer aquí otro término que más claramente define la época actual: *La Sociedad de la Información y la Sociedad del Conocimiento*.

En opinión de Dennis (1996):

*“El fin de la Guerra Fría y el desarrollo de las nuevas configuraciones geopolíticas, económicas y sociales en todo el globo, han dado paso a descubrir una nueva fuerza, un nuevo marco de organización potencial*

*correspondiente prácticamente a toda la vida humana, esto es lo que se ha dado en llamar ‘sociedad de la información’, ‘edad de la convergencia’, ‘aldea global’, ‘era audiovisual’, o más recientemente ‘superautopista de la información’ cuya característica fundamental es el ‘networking global’.*”

Sin lugar a dudas, navegar por las truculentas y procelosas aguas de la información se ha erigido en la actividad estelar de la sociedad actual. Estamos inmersos en la nueva época de la comunicación y la información. Nuestra época es la época de la información como la época medieval lo fue de la religión. En ella la producción del conocimiento se está viendo beneficiada e impulsada por una verdadera revolución, llevada a cabo mediante la tecnología informática, la digital y la telemática. Medios todos ellos que han realizado el milagro de establecer circuitos de comunicación cada vez más globalizados a través de la digitalización de los canales y el desarrollo de la interactividad, conectando en el mismo momento a los más lejanos internautas en los variados campos del saber y por los medios más rápidos. Cada vez más, la información llega a más gente por más medios, en más sitios y con mayor rapidez. La información en la actualidad puede considerarse similar a cualquier otro producto o mercancía manufacturada: se elabora, se empaqueta e, incluso, se vende y distribuye al por mayor.

Dejando al margen otras, sin duda, apasionantes consideraciones, nos fijaremos en los numerosos nexos destacables de este tipo de sociedad con una clara incidencia en la Educación Superior. Cinco aspectos, al menos, nos parecen especialmente resaltables por su especial repercusión en la educación universitaria:

- La importancia concedida al conocimiento como un factor clave para conseguir la prosperidad, el progreso y una amplia calidad de vida en las sociedades modernas.
- La globalización, también y sobre todo, de la información, de la actual sociedad.
- El aumento exponencial del volumen de información que se produce y transmite a diario en todo el mundo, capaz de desbordar hasta las mentes más preclaras.
- La disposición e intercambio de esa información, cada vez más rápida y generalizada, propiciada por la nueva tecnología de la información, telecomunicaciones, computadores, equipos multimedia, Internet...

- La existencia y establecimiento de redes informales entre individuos y grupos de distinto tipo con un alto nivel de interacción y con una gran capacidad para aglutinar fuerzas, generalizar criterios, actitudes y costumbres...

Como puede verse, la clave de todo lo expuesto reside en la información cuyo volumen, al decir de algunos, se duplica cada diez años. Es espectacular el aumento de la cantidad de información que, a diario, se produce y transmite en el mundo entero. Se afirma que en los cinco últimos años se ha generado más información que en los cinco mil anteriores. Alguien nos recuerda que un sólo ejemplar de una edición dominical del periódico *New York Times* contiene más información de la que podía adquirir en toda su vida un europeo del siglo XVII. En un solo día se produce, elabora y distribuye un volumen de datos mucho mayor que el que una persona puede asimilar o analizar a lo largo de toda su vida. Finalmente, hoy se habla de los tres grandes poderes que están presentes en la sociedad actual, que son por este orden: el económico, el de los medios de comunicación y el político. Proliferan por doquier y se han generalizado términos como: *CD-ROM*, *DVD*, *equipos multimedia*, *hipertexto*, *hipermedia*, *autopistas de la información*, *interactividad*, *Internet*...

Los actuales niños menores de diez años pueden considerarse como la primera generación nacida y amamantada, culturalmente, en la llamada Sociedad de la Información. Esta nueva generación aprende, cada vez, más cosas fuera de la Escuela a través del uso de las distintas tecnologías audiovisuales e informáticas. Cada día los jóvenes acceden a más educación fuera del contexto escolar a través de soportes multimedia, de software didáctico, de televisión digital, de redes informáticas, de programas audiovisuales para vídeo, etc. (ÁREA MOREIRA, 1998). Personas cultas y bien preparadas, profesional y técnicamente, incluidos muchos profesores, se ven inmersas y rodeadas de todo este mundo que ni conocen ni entienden y que les cuesta comprender hasta dónde puede llegar y conducir.

En sociedades cultas, como puede ser la nuestra, aparece un nuevo concepto del analfabetismo que, hasta no hace mucho, se entendía como no saber leer ni escribir. Hoy se habla de un nuevo analfabetismo, dado que en la actualidad el sólo dominio de la lectura y escritura parecen insuficientes por permitir únicamente acceder a una pequeña parte de la información, si se tiene en cuenta que otra gran parte de la información hoy es vehiculada, no por el lenguaje escrito ni los libros, sino por un lenguaje digital. Bien se podría afirmar hoy que una persona tecnológicamente analfabeta es la que se queda al margen de la red comunicativa que ofrecen las nuevas tecnologías. Estamos de acuerdo con Área Moreira (1998) cuando afirma que:

*“En un futuro inmediato aquellos ciudadanos que no sepan desenvolverse en la cultura y tecnología digital de un modo inteligente (saber conectarse y navegar por redes, buscar la información útil, analizarla y reconstruirla, comunicarla a otros usuarios) no podrán acceder a la cultura y el mercado de la sociedad de la información. Es decir, aquellos ciudadanos que no estén cualificados para el uso de las NN. TT. tendrán altas posibilidades de ser marginados culturales en la sociedad del siglo XXI.”*

Pero es preciso no dejarse llevar por un desbordante entusiasmo ni permitir ser encantados, ingenuamente, por la omnipotencia y omnipresencia de la información. No todo en la Sociedad de la Información es un camino llano sin inconvenientes ni recovecos. Puede presentar y, de hecho, presenta serios problemas. Hay quienes se revelan contra los grandes mitos de la tecnología de la información que, con frecuencia, se presentan ante la sociedad como modelos utópicos y señuelos con una indiscutible capacidad de atracción, pero que, muchas veces, están movidos por fuerzas ocultas del más variado *marketing*. Así, bajo las etiquetas de la *transparencia*, la *instantaneidad*, la *novedad*, la *interactividad*, la *globalidad* y la *ubicuidad*, etc., pueden esconderse intereses de la más compleja procedencia e intención. Así lo expresa Díaz Nosty (1992), cuando afirma:

*“Frente a los discursos críticos, casi publicitarios, sobre el maná tecnológico, donde el posibilismo descubre el cuerno de la abundancia, del que también aflora la interactividad, la democracia electrónica, la participación global de las autopistas inteligentes, etc., aparecen voces, cada vez más numerosas en las Universidades que asumen la acción crítica como base del trabajo académico y como compromiso de responsabilidad social.”*

La Universidad ha de ser, forzosamente, un lugar privilegiado para gestionar la información y el conocimiento. Para ello se ha de enseñar antes a los alumnos a reunir información, analizarla, filtrarla, elaborarla, comprenderla, criticarla, asimilarla, digerirla, recrearla..., que es tanto como decir convertirla en conocimiento. Tarea nada fácil y objetivo educativo de máxima exigencia, si se tiene en cuenta que la gestión de la información supone una gradación de progresiva dificultad y exigencia: empieza con los datos, continúa con la información, pasa por el conocimiento, se integra en la cultura y culmina en la sabiduría (ALONSO CANO, 2000).

Ante la importancia y magnitud de estas impresionantes fuerzas, presentes en la sociedad actual, la Universidad debe saber encararlas y estar a la altura de las circunstancias, sabiendo enfrentarse a ellas con un tipo de curriculum nuevo, con un tipo de aprendizaje diferente al hasta ahora acostumbrado y con un nuevo cuerpo

de profesores que deben caminar al ritmo que los hechos imponen encarnando unos nuevos roles. Es decir, con la necesidad de dotar al profesorado de un nuevo perfil profesional y humano, dado que se le van a exigir competencias, tareas y roles distintos, para los que no cabe la improvisación ni la buena voluntad, casi siempre necesaria pero nunca suficiente en Educación.

Parece claro, pues, que emerge una nueva enseñanza universitaria que supone unas nuevas competencias y roles en el profesor. Entre esta serie de roles y competencias sobresalen, de una manera especial y en consonancia con los aires que provienen del Espacio Europeo de Enseñanza Superior, aquellas que apuntan hacia el tutor-orientador y asesor del alumnado.

Las características de la sociedad actual impiden seguir formando al universitario del siglo XXI con los objetivos y métodos de la universidad medieval o la del siglo XVIII. El profesor universitario debe atender a los cambios sociales y a las demandas de la *nueva* sociedad y del *nuevo* estudiante. Lo que, a nuestro juicio, requiere incorporar, de manera sistemática e intencional, la tutoría como tarea que ha de formar parte, cada vez más, del quehacer universitario. En consecuencia, entendemos que el profesor universitario ante el EEES ha de añadir a sus funciones convencionales, como docente e investigador, un tercer cometido como es el de tutor, para el que parecen fundamentales tres grandes funciones asociadas a este rol: una función instructiva, relacionada con la transmisión del saber; una función investigadora, mediante la que debe contribuir al avance de la ciencia y la búsqueda de verdades científicas y nuevos saberes; y una función formativa o tutorial, mediante la cual debe cultivar la formación de los estudiantes en cuanto a sus actitudes, hábitos, competencias y eso que, con cierta imprecisión, se denomina *el estilo universitario* (LÁZARO, 2003).

En la LOU, en el artículo 46, se hace explícito que los estudiantes tendrán derecho a orientación e información por parte de la Universidad sobre las actividades de la misma que les afecten. Concretamente, en el apartado e) se reconoce su derecho a “*el asesoramiento y asistencia por parte de profesores y tutores en el modo en que se determine*”.

Es cierto, como indica Raga (2003), que sería un error considerar que la tutoría es una función nueva del profesor universitario, puesto que se viene desarrollando en la Universidad como tarea de acompañamiento del estudiante desde sus orígenes como institución. Sin embargo, no es menos real que se incorpora de manera explícita a la Universidad española a partir de las últimas décadas. En la actualidad, debido a que el acento recae más en el aprendizaje del estudiante que en la enseñanza del profesor, es cuando se hace más necesaria. El escenario en

que actualmente se desenvuelve la vida universitaria demanda y acentúa, sin duda alguna, el rol tutorial del profesorado.

#### **4. Modelos de tutoría universitaria**

No es posible justificar y situar la función tutorial de la Universidad al margen de las otras funciones y cometidos que, en un momento concreto, le son asignadas. Durante el último siglo, caracterizado por grandes transformaciones sociales y rápidos avances científicos y tecnológicos, la función de la Universidad, con frecuencia, ha tenido que adaptarse y replantearse. Especialmente, desde la década pasada, se ha generado en la sociedad en general, y en el ámbito universitario en particular, una inquietud y preocupación por intentar clarificar la misión que está llamada a desempeñar la Universidad de nuestros tiempos.

Al reflexionar sobre la Universidad actual, salen al paso posturas encontradas y opiniones controvertidas sobre aspectos diferentes, como por ejemplo: cuál ha de ser el papel de la Universidad; qué funciones le corresponden específicamente; a qué tipo de necesidades ha de dar respuesta; qué metodología de trabajo ha de poner en práctica; qué roles y funciones han de desempeñar en ella el estudiante y el profesorado universitario, etc.

En la actualidad, la Universidad, como institución, dispone de tres grandes brazos de acción que, en verdad, no parecen distar mucho de los planteamientos que ya hacía Ortega y Gasset, refiriéndose a la enseñanza, la investigación y el servicio a la sociedad. Raga (2003), en consonancia con el filósofo, identifica tres cometidos distintivos que deben caracterizar a la Universidad actual, si quiere mantenerse fiel a sus orígenes y evolución a través de los siglos: la docencia, la investigación y la formación de profesionales.

Esta última dimensión, que algunos definen como una *función profesionalizante*, va más allá de los planteamientos de un mero adiestramiento en el ejercicio de una profesión, puesto que el objetivo de la Universidad deber ser la formación integral de personas con un determinado perfil que les llene de respeto por el saber, de curiosidad intelectual y de generosidad en el compartir y transmitir conocimientos. A la Universidad se le pide que forme personas que ocupen un rol profesional valioso para ellos mismos y para la sociedad en la que viven. En este sentido, entendemos que los principales objetivos de un programa de acción tutorial deberían tener muy presente:

- La formación integral del estudiante, no sólo como un futuro profesional, sino, también, como una persona con capacidad de búsqueda y análisis

crítico de la información, ya que vivimos en la era de las telecomunicaciones, en la sociedad de la información y del conocimiento; preparada para la toma de decisiones y con conciencia de los derechos y deberes que tiene para consigo mismo y con los demás, puesto que convivimos con unos determinados ideales de democracia y libertad.

La Universidad tiene una clara responsabilidad en la profesionalización de los estudiantes que educa para el ejercicio de una profesión. No obstante, este carácter formativo ha de ir más allá; no solamente se ha de preocupar en desarrollar unas específicas *competencias profesionales*, sino, también, otras más genéricas o trasversales que contribuyan a su conformación como profesional y como persona.

- El fomento de la autonomía del estudiante, que le permita seguir aprendiendo durante toda su vida y adaptándose a las nuevas situaciones, puesto que nos encontramos ante una sociedad cambiante, a veces a ritmos vertiginosos, en la que algunos saberes y prácticas se quedan obsoletos rápidamente y se nos plantea el reto de aprender otros nuevos. Derivadas del EEES y el aprendizaje a lo largo de toda la vida, el perfil que demanda la nueva universidad es la de estudiantes que sean capaces de tomar decisiones, autónomos e implicados en su aprendizaje, motivados hacia el estudio y el mundo social, con hábitos de estudio y estrategias de aprendizaje más eficaces. Pero son estrategias que deberán ir ejercitando a lo largo de su vida universitaria puesto que, principalmente los estudiantes que provienen del bachillerato, están acostumbrados a prácticas de enseñanza más dirigidas y estructuradas. Las demandas que el nuevo EEES plantea se convierten, de esta manera, en necesidades para lograr un aprendizaje más eficiente y objetivos que deberán ser desarrollados para aquellos que no han tenido la oportunidad y no tienen dichas competencias asimiladas al llegar a las instituciones superiores.

Una idea fundamental parece hoy abrirse paso en la sociedad y es que la Universidad prepare a los estudiantes para el aprendizaje a lo largo de la vida, y ello podríamos vincularlo al aprendizaje autodirigido. Es decir, que el estudiante asuma la responsabilidad de su aprendizaje, lo que supone autonomía y desarrollo personal.

Lograr un aprendizaje autodirigido conlleva una serie de destrezas en el bagaje del estudiante relacionadas con la independencia, el interés, la actitud positiva hacia el aprendizaje, la comunicación y la capacidad para trabajar de forma individual y en equipo, además de la capacidad para asumir la toma

de decisiones. El estudiante que posea estas competencias estará preparado para el aprendizaje autodirigido, pudiendo asumir la responsabilidad en la planificación, realización y evaluación del proceso de aprendizaje. En caso contrario, el tutor deberá ser quien asuma esa responsabilidad en los inicios del proceso para, progresivamente, mediante estrategias adecuadas, ir preparando al estudiante para que sea él quien tome una mayor autodirección.

Un aprendizaje autodirigido que lleve a la adquisición de competencias necesarias para tener éxito en la sociedad, planteada en el EEES, supone un proceso interactivo entre las competencias del tutelado y las del tutor en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje. La disposición para que los alumnos estudien y funcionen independientemente no es innata sino que debe aprenderse y su desarrollo exige práctica.

- El ajuste educativo a las necesidades individuales de cada estudiante, entendiéndolo que éste es un objetivo que se necesita trabajar en una sociedad como la actual, caracterizada por ser plural, multiétnica y multicultural. En ella, cada persona tiene unos requerimientos distintos, de la misma manera que cada persona puede hacer aportaciones diferentes. Estaríamos hablando de la necesidad de la atención individualizada como medio de apoyar a cada estudiante, en lo que necesita, para lograr su mayor desarrollo académico y profesional. Se trataría de aprovechar al máximo las potencialidades de cada persona. Europa es consciente de que su verdadera riqueza está en sus ciudadanos. La Universidad debe contribuir a *rentabilizar este capital*, que es tan importante que no podemos permitirnos el lujo de malgastarlo.

La enseñanza individualizada supone una relación docente-discente muy cercana y requiere de la tutoría, si bien se puede decir que la enseñanza individualizada se centra, principalmente, en los objetivos curriculares. La individualización resalta el papel del estudiante, prescribiendo procedimientos y orientándole para facilitarle la consecución de los objetivos planificados. Es de advertir que, en muchos programas de individualización, intereses curriculares e intereses individuales se conjugan.

Las formas de individualizar la enseñanza deben tener en cuenta:

- Diferenciar el ritmo de la enseñanza manteniéndose idénticos los objetivos y los medios de aprendizaje avanzando cada uno a su ritmo. Supone una organización institucional flexible y, en muchos casos, no graduada.



- Diferenciar los materiales de la enseñanza según las diferentes necesidades, estilos de aprendizaje y/o preferencias de los alumnos. Es decir, para lograr un mismo objetivo, los estudiantes trabajan de diferente manera. La Teoría Adaptativa recomienda que, en función de las aptitudes de los estudiantes, se prescriban métodos directivos o materiales programados para los estudiantes de menor aptitud y métodos de descubrimiento o materiales poco secuenciados para los de mayor aptitud.
- Diferenciar los objetivos de la enseñanza según las necesidades individuales, variando la secuencia o el tipo de objetivos, lo que supone planes individuales y, en consecuencia, resultados diferentes vinculados a los objetivos.

En la larga trayectoria por la que ha pasado la Universidad, según épocas y lugares, los expertos en el tema distinguen varios modelos de tutoría. Cuatro serían los más frecuentes y resaltables:

- a) *Tutoría burocrática o funcionaria*. Propia de una Universidad de tradición napoleónica. El profesor tutor se limita a desempeñar funciones burocrático-administrativas: papeleo, calificaciones, revisión de exámenes, reclamaciones, problemas, quejas, certificaciones, cumplimentación de actas y documentos oficiales, etc.
- b) *Tutoría académica*. Es aquella que se centra en el ámbito académico, circunscribiéndose al ámbito científico. El tutor universitario asesora respecto a: estudios y asignaturas, bibliografías y fuentes de documentación, elaboración de trabajos de curso, realización de investigaciones o trabajos de campo, etc.
- c) *Tutoría docente*. De tradición anglosajona. Pretende un tipo o forma de docencia especial que complete y amplíe la ofrecida en las clases convencionales: docencia en pequeños grupos, realización de seminarios, profundización en algún tema monográfico, realización de debates sobre cuestiones problemáticas, trato/relación especial (participación, estilo dialogante), etc.
- d) *Tutoría como asesoría personal*. Procura ofrecer una atención personalizada al alumno, globalmente considerado, en todos sus aspectos y necesidades intelectuales, sociales, académicas y personales...; transmisión de información, orientación, asesoramiento académico, personal, social y vocacional; atención a cualquier problema o ámbito intelectual, afectivo, social, familiar y profesional. Supone la aceptación mutua profesor/alumno;

transmisión de valores, actitudes y estilo de la institución como filosofía de vida, convicciones, referentes axiológicos, etc.

Para Rodríguez Espinar (2004), en la actualidad coexisten tres grandes modelos de tutoría asociados a los principales modelos de Universidad:

- a) *Modelo académico*. Más vinculado a la tradición continental, en el que la acción docente se restringe a informar u orientar sobre la asignatura en un ambiente de máxima autonomía y libertad de todos los miembros de la comunidad universitaria.
- b) *Modelo de desarrollo personal*. Más relacionado con el modelo anglosajón, en el que el objetivo es el desarrollo integral del estudiante y, por tanto, la acción tutorial abarca ámbitos más allá del estrictamente académico, para adentrarse en cuestiones profesionales y personales.
- c) *Modelo de desarrollo profesional*. En el que la figura del tutor en la Universidad se ve complementada por la del tutor en el lugar de trabajo, donde se desarrollan las prácticas en situaciones reales y en las que el principal objetivo es el desarrollo de destrezas y competencias personales, académicas y profesionales, para que el perfil del estudiante se ajuste, al máximo, a los requerimientos del puesto profesional que se va a ver obligado a desempeñar.

## **5. Requisitos para el desempeño de la función tutorial en la Universidad**

Poner en marcha un plan o régimen de acción tutorial universitario supone, en primer lugar, que la universidad, las distintas facultades y los diferentes departamentos estén convencidos de su conveniencia y sensibilizados con su necesidad. Esto no se puede conseguir ni por Real Decreto ni por imperativo estatutario, sino mediante la mentalización, la convicción y el compromiso del profesorado que, como ha ocurrido en otros niveles del sistema educativo, puede resistirse a admitir este rol o encarnarlo de mala gana si simplemente lo vive como una nueva exigencia más que le viene impuesta.

La nueva organización universitaria que se vislumbra dentro del proceso de convergencia europea parece decantarse por un nuevo modelo de Universidad, lo que supone un nuevo tipo de quehacer docente que puede chocar, a veces frontalmente, con lo que hasta ahora algunos profesores e instituciones de Educación Superior venían haciendo.

Los compromisos con Europa van a suponer cambios muy importantes en los títulos, en los programas, en el cómputo y concepto de créditos y, como no puede ser de otra manera, también en el uso de una nueva metodología de enseñanza-aprendizaje. En este contexto la tutoría está llamada a ocupar un lugar muy destacado y, como hemos avanzado anteriormente, se puede convertir en una de las claves e indicadores de la calidad universitaria que se pretende.

Un primer reto, pues, es la *mentalización del profesor universitario*. Como condición *sine qua non* para la adaptación al nuevo modelo de Universidad, el profesor universitario debe romper radicalmente con la convicción, por otra parte bastante generalizada, de que su función empieza y termina con la explicación o desarrollo de un temario, en transmitir los conocimientos de un programa o en la exposición de los contenidos de una asignatura o área de saber. Ahora se le pide al profesor que sea educador y formador, por lo que la actividad tutorial ha de entrar a formar parte de manera inseparable de su trabajo como profesor. En esta idea insiste Salinas (1999) cuando afirma:

*“La universidad y el profesor dejan de ser fuentes de todo conocimiento y el profesor pasa a actuar de guía de los alumnos para facilitarles el uso de recursos y herramientas que necesitan para explorar y elaborar nuevos conocimientos y destrezas, pasa a actuar como gestor de la pléyade de recursos de aprendizaje y a acentuar su papel de orientador”.*

Sin duda, este cambio de rol va a exigir un esfuerzo personal de reflexión sobre la función docente, de convencimiento sobre la necesidad de un cambio hacia la mejora y de preparación para ella en aquellos aspectos en los que se necesita un mayor entrenamiento y actualización. Entendemos que nuestros usos, costumbres y tradiciones han llevado a la definición de un rol de profesor universitario que, en la sociedad del siglo XXI y por los compromisos adquiridos con Europa, se hace necesario que evolucione y cambie, y es bien sabido que en la profesión docente los cambios no resultan fáciles de asimilar. El cambio de rol docente y la incorporación de la tutoría universitaria como una actividad importante y valiosa es un proceso que va a requerir tiempo y ha de contar con la participación activa de todos los profesionales.

Por otra parte, somos conscientes de que hasta llegar a asimilar mayoritariamente la nueva figura de profesor-tutor, capaz de desempeñar un adecuado régimen tutorial y orientador, en la Universidad española han de superarse también muchas dificultades personales, materiales y formales. En suma, podrían enumerarse como principales dificultades, a las que nos debemos enfrentar en el proceso de cambio hacia el nuevo modelo tutorial que nos ocupa, las siguientes:

- Aquellas que se derivan de las actuales circunstancias coyunturales que están sometiendo a la Universidad a cambios muy seguidos y, para muchos, muy rápidos, lo que supone adaptaciones, a veces muy importantes, ante las que las instituciones no reaccionan siempre con la diligencia adecuada y ante las que el profesorado se siente inseguro y, en ocasiones, responde con poca sintonía y con falta de confianza en el éxito de las mejoras supuestamente pretendidas.
- Las que surgen de las características personales del tutor universitario que, entre otros requisitos, debe reunir unas condiciones y cualidades específicas muy peculiares y ha de mostrar determinadas actitudes, como aprender y desarrollar técnicas y metodologías concretas para llevar a cabo eficazmente su labor tutorial, en las que nadie le ha preparado.
- Las que provienen de la diversidad de los estudiantes, que son diferentes en aptitudes, intereses, procedencia cultural y socioeconómica... y de las necesidades que plantean, tan plurales que entrar en ellas supone algunos conocimientos específicos, además de tacto y competencia profesional.
- Las derivadas de las dificultades institucionales y organizativas a superar para implantar la función tutorial de una forma eficiente y eficaz.
- Las que proceden del ámbito de actuación específico de la tutoría, en la que cabe casi todo, con el consiguiente riesgo de convertirse paradójicamente en una actividad carente de un contenido concreto.

Hasta no hace demasiado tiempo, como ya se ha señalado, la idea generalizada de buen profesor universitario estaba ligada a la de aquél que impartía una buena enseñanza. Se aceptaba el supuesto de que el estudiante que ingresaba en la Universidad contaba con las habilidades, destrezas, valores y conocimientos mínimos y necesarios, siendo la misión de ésta ampliar dichos conocimientos. Nos hallábamos, y puede que todavía nos hallemos, ante un paradigma más centrado en la enseñanza que en el aprendizaje. En la actualidad, a cualquier profesor universitario se le van a exigir, entre otras, tres competencias: transmitir el conocimiento y desarrollar destrezas sobre una determinada parcela del saber (función instructiva); contribuir a la búsqueda de nuevos saberes (función investigadora); y estimular la formación de actitudes positivas hacia la ciencia y la profesión (función tutorial) (LÁZARO, 2003). Ello supone, como mínimo, ser un especialista en los contenidos que hay que enseñar, sentir curiosidad científica y respeto por el rigor metodológico y querer y saber ayudar a quien aprende. Con palabras de Raga (2003), no cabe docencia sin vocación, no cabe investigación sin respeto al saber y no cabe tutoría sin interés por la persona.

En el rol tutorial entran en juego otras muchas características que implican facetas y aspectos de muy diversa índole. Simplificando podríamos decir que el perfil deseable para el profesor y tutor universitario requiere disponer de unos cuantos bloques de competencias:

- *Competencia cultural (dominio de conocimientos)*. Supone que el profesor domine la materia o disciplina que imparte poseyendo, ampliamente, los conocimientos exigibles por ser propios del campo de su especialización.
- *Competencia pedagógica (saber enseñar)*. Supone, además, que posea habilidades didácticas para transmitir los conocimientos que posee, procurando que estos sean adecuadamente aprendidos por los estudiantes, lo que le exige, en cierta medida, el conocimiento del estudiante.
- *Competencia investigadora*. Relacionadas con la profundización, ampliación, recreación y depuración del conocimiento, de la que deberá hacer partícipe al alumnado, iniciándole en este campo y suscitándole su interés hacia él.
- *Competencia tecnológica*. Traducida en habilidades instrumentales de dominio y uso de los nuevos recursos y lenguajes (audiovisual, informático, digital...) que han surgido y siguen surgiendo del desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
- *Competencia interpersonal*. Entendida como la posesión de unas adecuadas características de la personalidad, como puedan ser: un alto grado de madurez, autoestima, empatía, equilibrio emocional, capacidad de relación interpersonal, etc.

El adecuado desempeño de la función tutorial, entendida como un seguimiento y una ayuda propiciada al alumno dentro de un clima satisfactorio de relaciones interpersonales, que garantice una mejor formación universitaria y un amplio desarrollo personal y científico del universitario, implica el dominio de la mayor parte de las competencias citadas en función del tipo de tutoría a realizar.

Los países que conforman la Unión Europea se han propuesto atender a las necesidades emergentes de sus sociedades y de los ciudadanos que las constituyen de una manera conjunta y armónica, de modo que se consigan niveles máximos de calidad, eficacia y funcionalidad. De la incorporación de las universidades españolas al Espacio Europeo de Educación Superior se van a derivar cambios estructurales. Sin duda, la armonización europea supondrá unas grandes repercusiones organizativas que afectarán a las diferentes facetas de la vida universitaria y a sus principales agentes, entre los que ocupan un lugar destacado

los estudiantes y los profesores que, inevitablemente, se van a ver inmersos en un adecuado régimen tutorial, al que será preciso ir prestándole la máxima atención si se quiere evitar la improvisación o que la realidad nos sorprenda sin, al menos, haberla previsto.

### **Referencias bibliográficas**

- ALCON, E. ET AL. (2003). *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad*. Madrid: CAM-Cátedra UNESCO.
- ALONSO CANO, C. (2000). *Las nuevas funciones docentes y los nuevos medios*. Barcelona: Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona.
- ÁREA MOREIRA, M. (1998). "Una nueva Educación para un nuevo siglo". En Revista *NETDIDÁCTICA@*, núm. 1, octubre.
- ÁLVAREZ PÉREZ, P. (2002). *La función tutorial en la Universidad. Una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza*. Madrid: EOS.
- ÁLVAREZ ROJO, V. & A. LÁZARO (coords.) (2002). *Calidad de las Universidades y orientación universitaria*. Málaga: Aljibe.
- AUTMENDI ET AL. (2003). *Cómo diseñar materias y realizar tutorías en la formación "on line"*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- BENITO, A. & A. CRUZ (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- BRICALL, J. (coord.) (2000). *Informe Universidad 2000*. Madrid: Patronato de la Conferencia de Rectores.
- BROCKETT, R. G. & R. HIEMSTRA (1993). *El aprendizaje autodirigido en la educación de adultos. Perspectivas teóricas, prácticas y de investigación*. Barcelona: Paidós educador.
- CEBRIÁN, M. (2003). *Enseñanza virtual para la Innovación Universitaria*. Madrid: Narcea.
- DENNIS, E. (Coord.) (1996). *La sociedad de la información. Amenazas y oportunidades*. Madrid: Editorial Complutense.
- DÍAZ NOSTY, B. (1996). "El mito tecnológico y la sociedad democrática avanzada". En DENNIS, E. (coord.), *La sociedad de la información. Amenazas y oportunidades*. Madrid: Editorial Complutense.
- ECHEVERRÍA, B. (1997). "Los servicios universitarios de orientación". En APODACA, P. & C. LOBATO (eds.), *Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes.

- FERRER, J. (2003). "La acción tutorial en la universidad". En MICHAVILA F. & J. GARCÍA DELGADO (eds.), *La Tutoría y los Nuevos Modos de Aprendizaje en la Universidad*. Madrid: CAM-Cátedra UNESCO.
- GARCÍA NIETO, N. (1996). "Los contenidos de la Función Tutorial". *Revista Complutense de Educación*, 7, 1.
- GARCÍA NIETO, N., L. OLIVEROS, M. GARCÍA, C. RUIZ & A. VALVERDE (2004). *Red de Estudiantes Mentores en la Universidad Complutense*. Proyecto de Innovación Educativa UCM. PIE 2003/40.
- GARCÍA NIETO, N. ET AL. (2005). "El papel de la tutoría en el Espacio Europeo de Educación Superior". En CHAMORRO PLAZA, M. C. & P. SÁNCHEZ DELGADO (2005), *Iniciación a la docencia universitaria. Manual de ayuda*. Madrid: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense.
- GROS, B. & T. ROMANÁ (2004). *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.
- GUERRERO CASTRO, F. (2000). En: [fco.guerrero@codetel.net.do](mailto:fco.guerrero@codetel.net.do). Consulta, junio 2004.
- HANNAN, A. & H. SILVER (2005). *La innovación en la Enseñanza Superior. Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales*. Madrid: Narcea.
- HERNÁNDEZ DE LA TORRE, M. E. & D. DOMÍNGUEZ LÓPEZ (1998). "La Nueva Acción Tutorial en la Enseñanza Universitaria". *Revista de Enseñanza Universitaria*, 13.
- LÁZARO, A. (2003). "Competencias Tutoriales en la Universidad". En F. MICHAVILA & J. GARCÍA DELGADO (eds.), *La Tutoría y los Nuevos Modos de Aprendizaje en la Universidad*. Madrid.
- MICHAVILA, F. & J. GARCÍA DELGADO (eds.) (2003). *La Tutoría y los Nuevos Modos de Aprendizaje en la Universidad*. Madrid: CAM-Cátedra UNESCO.
- KNIGHT, P. T. (2006). *El profesorado de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- OLIVEROS, L., M. GARCÍA, C. RUIZ & A. VALVERDE (2004, en prensa). "Innovación en la Orientación Universitaria, una experiencia: Red de Estudiantes Mentores en la UCM. Contextos educativos". *Revista de Educación*. Universidad de La Rioja.
- RAGA, J. T. (2003). "La Tutoría, Reto de una Universidad Formativa". En F. MICHAVILA & J. GARCÍA DELGADO (eds.), *La Tutoría y los Nuevos Modos de Aprendizaje en la Universidad*. Madrid.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (coord.) (2004). *Manual de tutoría universitaria*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.

- SALINAS, J. (1999). "Rol del profesorado universitario ante los cambios de la era digital". *Primer Encuentro Iberoamericano de Perfeccionamiento Integral del Profesor Universitario*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- SALINAS, J. (2000). "El rol del profesorado en el mundo digital". En DEL CARMEN, L. (ed.), "Simposio sobre la formación inicial de los profesionales de la educación". Universitat de Girona.
- SHEA, G. F. (1992). *Mentoring*. London: Kogan Page.
- VALCÁRCEL, M. (coord.) (2003). *La Preparación del Profesorado Universitario Español para la Convergencia Europea en Educación Superior*. Proyecto EA2003-0040. Programa de Estudios y Análisis destinado a la Mejora de la Calidad de la Enseñanza Superior y de la Actividad del Profesorado Universitario (convocatoria: 27 Enero 2003; BOE: 7 Febrero 2003) (Resolución: 13 Mayo 2003).
- ZABALZA, M. A. (2004). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- ZABALZA, M. A. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.



# **Análisis y valoración conceptual sobre las modalidades de tutoría universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior**

Pedro R. ÁLVAREZ PÉREZ  
Miriam C. GONZÁLEZ AFONSO

## Correspondencia

Pedro R. Álvarez Pérez,  
Departamento de Didáctica e  
Investigación Educativa.  
Universidad de La Laguna, 922  
319111  
E-Mail: palvarez@ull.es

Miriam C. González Afonso,  
Departamento de Didáctica e  
Investigación Educativa.  
Universidad de La Laguna, 922  
319070  
E-Mail: mcglez@ull.es

Recibido: 19/07/07  
Aceptado: 14/09/07

## **RESUMEN**

La Universidad española actual, sometida a procesos de reajustes y de cambios continuos en pos de una mayor calidad educativa, se enfrenta ahora a un nuevo reto: el de organizarse para formar parte del Espacio Común Europeo de Educación Superior. Para ello deben ponerse en marcha medidas y articularse estrategias que posibiliten avanzar en las líneas maestras trazadas en los acuerdos de Bolonia. Entre esas estrategias, la tutoría universitaria aparece como una de las acciones importantes para promover el aprendizaje autónomo del alumnado y el desarrollo de competencias transferibles para la vida y para el desarrollo profesional. Dada la relevancia de esta estrategia, es importante clarificar el significado de los distintos términos con los que se denominan estas actividades tutoriales, los enfoques a desarrollar en cada institución, el tipo de prácticas que se derivan de los mismos y los modelos que mejor encajan con la propuesta educativa de la Convergencia Europea.

**PALABRAS CLAVE:** *Orientación universitaria, Tutoría universitaria, Funciones del profesor tutor.*

## **Conceptual assessment and analysis of different types of university tutorials in the european Higher Education area**

### **ABSTRACT**

The Spanish university, under the process of readjustment and constant change aimed to achieve higher educational quality, faces nowadays a new challenge: its restructuration

to become part of the Common European Higher Education Area. To face that challenge universities have to take actions and propose strategies that make it possible to advance along the main lines of the Bologna agreements. Among these strategies, university tutoring appears as one of the most valuable in order to promote students' autonomous learning and the development of transferable competences for their life and professional development. Given the relevance of this strategy it is important to clarify the meaning of the different terms used to name these tutoring activities and to analyze the approaches to be taken by each institution, the type of practices that stem from these approaches and the models which better fit the educational philosophy of the European Convergence.

**KEY WORDS:** *University guidance, University tutoring, Teachers' tutorial functions.*

## **Introducción**

La acción orientadora en el ámbito universitario no es una línea de actuación que surge ahora derivada del proceso de Convergencia Europea. Ya en la Ley General de Educación de 1970 se hacía mención a la necesidad de establecer un régimen de tutorías para ayudar a los estudiantes a resolver las dificultades que tenían que ver con su proceso formativo y madurativo. A pesar del tiempo transcurrido desde estas primeras referencias recogidas en la normativa legal, hay que convenir que el verdadero desarrollo de la acción orientadora en el contexto de la enseñanza superior ha tenido lugar en las últimas décadas. Los motivos son muchos y de diversa naturaleza: la competencia entre las universidades por captar alumnado, los altos índices de fracaso y abandono que se producen en los primeros cursos, las dificultades para adaptarse a la dinámica y exigencias del sistema de la Educación Superior, la escasa información y orientación con la que llega el alumnado a la Universidad, las dificultades para abordar las tareas académicas, la dificultad para recorrer los itinerarios formativos, la desinformación sobre salidas profesionales, etc. Todos estos problemas se han venido dejando sentir con más o menos intensidad a lo largo del tiempo, por lo que han ido aumentando las experiencias orientadoras encaminadas a paliar sus efectos.

En este devenir histórico, nos situamos en el momento actual en el que se sigue reconociendo en la LOU (artículo 46) el derecho que tienen los estudiantes a ser atendidos y orientados por sus profesores mediante un sistema de tutorías. Sin embargo, sí que se introducen ahora matices distintivos que derivan, en buena medida, de los acuerdos de Bolonia, puesto que se deja mayor autonomía para que cada universidad organice el tipo de tutorías que considere más adecuado. Esto ha traído consigo que se hable de distintos agentes orientadores (profesores, tutores...) y que existan tantos tipos o modalidades de tutorías. De ahí que tanto los servicios de orientación como los modelos de tutoría que se desarrollen deban

ser revisados en cada universidad a la luz de las nuevas necesidades y la nueva coyuntura creada por la Convergencia Europea. Sobre todo, habrá que reconducir los modelos de tutoría burocrática hacia otras estrategias donde las acciones de asesoramiento y acompañamiento al alumnado formen parte o se relacionen estrechamente con el proceso de aprendizaje del alumnado.

Pero no sólo las leyes que regulan el sistema universitario se han preocupado de la acción formativa y tutorial, sino que, también, otros organismos se han hecho eco de las necesidades de los jóvenes. Así, el Industrial Research and Development Advisory Committee of the Comisión of the European Communities (IRDAC, 1994) resalta una serie de competencias y habilidades que se deben desarrollar en el alumnado universitario y que, sin duda, tienen vinculación con el ámbito de la tutoría: competencias creativas en la resolución de conflictos, desarrollo del sentido de la identidad, autoestima y responsabilidad, desarrollo de la madurez emocional, empatía y capacidad de liderazgo, capacidad crítica para valorar los aprendizajes adquiridos y trazarse nuevas metas formativas, etc. También la UNESCO (1998), en la *“Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI”*, insiste en que una de las importantes responsabilidades que el profesorado universitario debe asumir es la de ofrecer, cuando se crea necesario, orientación y consejo, cursos de apoyo educativo y recuperación, estrategias para el estudio y el aprendizaje y otras formas de asesoramiento y ayuda al alumnado que permitan mejorar su situación y sus condiciones de vida. Por último, la American College Personnel Association (ACPA, 1996) establece que una persona educada en la Universidad debería poseer una serie de competencias amplias, entre las que podríamos resaltar: la capacidad para aplicar los aprendizajes a situaciones prácticas surgidas en los distintos ámbitos de la vida, capacidad de toma de decisiones, capacidad para enfrentar conflictos, capacidad de reflexión y pensamiento crítico, capacidad para reconocer y valorar las diferencias individuales, capacidad de identidad y responsabilidad como ciudadano, etc.

Sin duda, en todas estas aportaciones encontramos una clara y directa relación con el ámbito de la tutoría, puesto que a través de las acciones de tutela se puede contribuir al desarrollo de todas estas competencias, lo que hace de la función tutorial una estrategia fundamental en el modelo educativo de la Convergencia Europea. En este despegue y revitalización de la tutoría universitaria ha habido una considerable proliferación de términos, enfoques, modelos y prácticas que han llevado a una cierta confusión conceptual y metodológica en este campo. Se emplean distintos términos para referirse al mismo tipo de tutoría, se habla de distintas prácticas que responden a un mismo modelo de actuación, parece que se habla de distintos agentes cuando en realidad estamos hablando de los mismos profesionales, etc.

Concretamente, en el plano conceptual, la diversidad de términos al uso para referirse a las actividades de tutoría es casi interminable: tutoría de acompañamiento, tutoría académica, tutoría de itinerario, tutoría curricular, tutoría de aprendizaje, tutoría de pares, tutoría personalizada, tutoría telemática, tutoría entre iguales, tutoría profesional, tutoría de asignatura, etc. Igualmente cuando se nombra al *tutor* nos encontramos con distintas acepciones del término: persona que ejerce la tutela, interlocutor, representante del alumno, asesor, mentor, guía, encargado de orientar a los alumnos, acompañante, consejero, etc. Y se habla del tutor de prácticas, del tutor de asignatura, del tutor de carrera, del tutor académico, del tutor virtual, del tutor de curso, del tutor personal, del tutor de especialidad, del tutor profesional, etc.

Ante esta situación, se hace necesario clarificar, desde una vertiente teórico-práctica, el campo de la tutoría universitaria, de modo que se introduzca un cierto orden en los conceptos y en las modalidades de tutoría que, en el momento actual y en el marco del proceso de Convergencia Europea, tienen mayor relevancia. Este es precisamente el objetivo de este artículo, con el que hemos querido arrojar un poco de luz al entramado y complicado mundo de la tutoría universitaria, sus conceptos, sus modelos y sus prácticas, que sirva de referencia a los planes de tutoría que se pongan en marcha. Con ello se pretende también ayudar al profesorado universitario a situarse ante esta nueva dimensión de la docencia, clarificando el rol y las funciones que deben acometerse en las modalidades de tutoría que más se ajustan al nuevo modelo europeo de educación.

## **1. La tutoría en el modelo de la Convergencia y las funciones del profesor tutor**

En relación al proceso de Convergencia y como sucede muchas veces cuando empieza algo nuevo, se viene observando cierto confusiónismo al referirse al término “*Espacio Europeo de Educación Superior*”, ya que parece que al hablar del modelo europeo de aprendizaje se alude a un único modelo, cuando en realidad este concepto se refiere a una gran variedad de propuestas siguiendo una misma idea dentro de un espacio común sin fronteras (ALBA, 2005). Un espacio que todavía está definiéndose y para el que se proponen cambios didácticos y organizativos acordes con el modelo educativo que se quiere implantar (BENITO & CRUZ, 2005). Uno de los actores principales de este proceso será el profesorado universitario, quien deberá llevar a la práctica diaria una enseñanza centrada en el alumnado.

Al poner en un plano destacado el proceso de aprendizaje, se ha empezado a pensar de qué modo el profesorado podrá lograr que los estudiantes se impliquen de forma activa en dicho proceso. Para algunos serán las nuevas tecnologías las que facilitarán el trabajo docente (MAGALEY & ÁLVAREZ, 2005; DE PABLOS & VILLACIERVOS, 2005; PARCERISA, 2005; ÁLVAREZ & GONZÁLEZ, 2006), para otros el cambio metodológico será el elemento clave (ZABALZA, 2002; MONEREO & POZO, 2003; LÓPEZ, 2005) y para otros será la acción tutorial la que favorezca el logro de los objetivos que se plantean (RODRÍGUEZ ESPINAR, 2004; GARCÍA ET AL., 2004; ÁLVAREZ & GONZÁLEZ, 2005A).

De reproductor de conocimientos, el profesorado universitario pasa, en el modelo de la Convergencia, a ser un orientador del aprendizaje, buscando con ello no sólo que los estudiantes asimilen contenidos, sino, también y sobre todo, que aprendan a buscar, procesar y aplicar lo aprendido. Y aunque el alumnado se convierte en el protagonista de su propio aprendizaje, no se trata de un modelo *monológico* sino de una escena en la que participan otros actores (profesores tutores, alumnos tutores, etc.). La tutoría, por tanto, se presenta como una estrategia con la que se pretende apoyar y asesorar a los estudiantes en su proceso de adaptación, de desarrollo y de formación. Pretende potenciar las capacidades de cada alumno y ayudarles a superar las dificultades que van apareciendo a lo largo del proceso educativo. Por ello, la tutoría se sitúa en un espacio en íntima conexión con la enseñanza, puesto que ambas acciones confluyen en el aprendizaje significativo del alumnado y desembocan en el dominio de las competencias generales y específicas que se requieren para insertarse en la vida social activa de forma satisfactoria. A las funciones docentes, el profesorado universitario ha de incorporar aquellas que se relacionan con esa otra parcela del desarrollo académico, personal y social del alumnado, de modo que se den mejores respuestas a las necesidades que se viven en cada realidad educativa y se evite la desorientación que a menudo se produce en los centros universitarios. Esta visión integrada de las funciones docentes y orientadoras las recogen García *et al.* (2005) al definir al nuevo profesor tutor universitario como:

*“...aquel que tiene especialmente encomendando a un estudiante (o grupo de estudiantes) para asesorarlo y ayudarlo en su proceso educativo, como medio de contribuir al desarrollo de las competencias genéricas y disciplinares definidas para cada titulación. Es el profesor que, a la vez y en convergencia con las funciones de la docencia, lleva a cabo un conjunto de actividades orientadoras y formativas, procurando que el estudiante alcance el máximo desarrollo en lo cognitivo, lo personal, lo académico y lo profesional.”*

Sin embargo, esta visión de la tutoría como un aspecto de la labor docente y formativa no está ni mucho menos generalizada. Una breve mirada a la opinión de los profesores muestra que para algunos la tutoría es una tarea de obligado cumplimiento en la que, a petición del alumnado, se atienden dudas o se resuelven consultas de notas o exámenes (ÁLVAREZ & GONZÁLEZ, 2005A). Por ello, uno de los retos que deben afrontar las instituciones universitarias en esta nueva etapa que se abre será cambiar el concepto y la cultura del profesorado en relación a la tutoría. Sobre todo, será necesario definir qué se entiende por tutoría y establecer con claridad qué tipo de tutoría es la más adecuada o la que mejor encaja en el nuevo modelo formativo de la Convergencia.

## **2. Clarificación conceptual en torno a la tutoría universitaria**

La importancia y la atención que se le viene prestando a la tutoría universitaria, al ser considerada un elemento de calidad importante para la institución universitaria, no ha estado exenta de cierta confusión terminológica en tanto cada autor, cada organismo y cada institución han aportado su manera particular de concebir y definir la acción orientadora. Son muchos los autores que, en un intento de clarificar qué se entiende por tutoría universitaria, han ofrecido una descripción de lo que significa y supone este tipo de acción orientadora. Muestra de esta variedad y amplitud de términos y conceptos que se han empleado para referirse al tema de la tutoría universitaria son las definiciones recogidas en el Cuadro 1:

Cuadro 1: Definiciones generales de tutoría universitaria

|                      |  |
|----------------------|--|
| Alañón (2000)        | Tutoría es aquella acción formativa y orientadora que el profesor ejerce con sus alumnos, a la vez y en paralelo con sus tareas instructivas.  |
| Almajano (2002)      | La tutoría persigue que el profesor tutor escuche a sus alumnos y a partir de lo que oye pueda ayudarles a ejercer su libertad, sugiriéndole caminos y valorando para cada uno de ellos las ventajas y las dificultades.   |
| Coriat & Sanz (2005) | Mediante la tutoría el profesor tutor facilita al estudiante una ayuda, basada en una relación personalizada, para conseguir sus objetivos académicos, profesionales y personales a través del uso de la totalidad de recursos institucionales y comunitarios.   |
| Gallego (1997)       | La tutoría o acción tutorial es aquel proceso orientador en el cual el profesor tutor y el alumno se encuentran en un espacio común para que, de acuerdo con un marco teórico referencial y una planificación previa, el primero ayude al segundo en los aspectos académicos y/o profesionales y juntos puedan establecer un proyecto de trabajo conducente a la posibilidad de que el alumno pueda diseñar y desarrollar su proyecto profesional. El tutor tiene a su cargo el desarrollo cognitivo, personal y profesional de un número determinado de estudiantes, los cuales lo han de tomar como referente. |

|                          |  |
|--------------------------|--|
| García et al. (2005)     | La tutoría es una actividad formativa realizada por el profesor tutor encaminada al desarrollo integral (intelectual, profesional y humano) de los estudiantes universitarios. Se pretende que los estudiantes vayan adquiriendo no sólo saberes sino además competencias que le permitan autodirigir su proceso de aprendizaje a lo largo de la carrera y durante su ejercicio profesional. |
| Lázaro (2002)            | El tutor es un profesor que atiende personalmente a los alumnos en sus problemas científicos y académicos (de inserción en la comunidad universitaria, por ejemplo), atendiendo a sus problemas de desarrollo personal y profesional (...). El tutor es un garante que acompaña científicamente al estudiante, orientándole y asesorándole.  |
| López & Oliveros (1999)  | La función tutorial abarca diversos aspectos entre los que se encuentran la aproximación al saber, la motivación y guía de los aprendizajes para asegurar el dominio del currículo y las competencias del futuro profesional, el trazado de itinerarios formativos coherentes, el despertar la curiosidad por la ciencia y el interés por la actividad investigadora.                        |
| Rodríguez Espinar (2004) | La tutoría universitaria se entiende como una acción de intervención formativa destinada al seguimiento académico de los estudiantes, desarrollada por profesores como una actividad docente más, si bien con el apoyo, coordinación y recursos técnicos facilitados por el profesorado especializado o personal técnico.  |
| Sancho (2002)            | El conjunto de todas las actividades, actitudes, procesos, intercambios personales y profesionales que caracterizan la relación entre el docente y los estudiantes.  |
| Villar & Alegre (2004)   | El profesor como tutor será un acompañante en el proceso de enseñanza-aprendizaje y un facilitador del logro de capacidades, será quien estimule y proponga aprendizajes autónomos, mientras que asesorará en la selección de materiales y fuentes, organizará situaciones de aprendizajes, etc.   |
| Zabalza (2003)           | Los profesores son formadores y ejercen esa tutoría (una especie de acompañamiento y guía del proceso de formación) del alumnado. La tutoría adquiere así un contenido similar al de <i>función orientadora</i> o <i>función formativa</i> de la actuación de los profesores.  |

Una primera consideración a tener en cuenta, después de realizar esta aproximación al término de tutoría universitaria y revisar las distintas definiciones ofrecidas, hace referencia a la relación que se establece entre la docencia y la tutoría. Al respecto hay que señalar que mientras algunos autores consideran la tutoría como un conjunto de acciones orientadoras y paralelas a la práctica instructiva (ALANÓN, 2000), otros la entienden como una acción que forma parte de las actuaciones del propio docente y que, por tanto, es inherente a la función educativa (RODRÍGUEZ ESPINAR, 2004). Eso hace que algunos autores se refieran al docente cuando hablan de la tutoría universitaria (SANCHO, 2002) mientras que otros nombran de forma específica al *profesor tutor* cuando hacen mención a estas labores de asesoramiento (ALMAJANO, 2002). Esto, sin duda, se corresponde con los modelos que se emplean para trasladar al terreno de la práctica las distintas acciones tutoriales. En este mismo sentido, si atendemos al contenido de las definiciones, el alcance de la intervención varía puesto que, si bien algunos autores se centran más en los aspectos académicos y formativos (SANCHO, 2002), otros amplían el espectro a otros ámbitos del desarrollo personal, social y profesional (CORIAT & SANZ, 2005). Esto tiene mucha relación con el proceso de Convergencia

Europea, ya que algunos autores ponen el acento en la importancia que tiene el desarrollo de competencias para el futuro profesional (GALLEGO, 1997; LÓPEZ & OLIVEROS, 1999). En esta línea, insisten algunos autores en que lo importante no es ayudar o enseñar a acumular saberes, sino desarrollar competencias que sean de utilidad para el desarrollo profesional en el futuro (GARCÍA ET AL, 2005).

Un aspecto también interesante hace referencia al tipo de relaciones entre profesor-tutor alumno. Si bien algunos autores no profundizan en esta relación, otros resaltan el carácter personalizado y de acompañamiento que tiene que presidir esta relación. Se rompen las jerarquías en este proceso de tutela que se ve como un lugar de encuentro no ya físico, sino relacional, destinado a promover la libertad y la autonomía, de modo que el alumnado pueda establecer un proyecto profesional, un proyecto de vida (GALLEGO, 1997). El término *acompañamiento* que recogen algunos autores (LÁZARO, 2002; VILLAR & ALEGRE, 2004; ZABALZA, 2003) constituye una de las características básicas que debe contemplar el proceso de asesoramiento en el modelo educativo de la Convergencia, sobre todo en aquel tipo de actividades que tienen que ver con el proceso de aprendizaje autónomo y que aparece perfectamente contemplado en algunas de las definiciones de tutoría universitaria. Otros autores (RODRÍGUEZ ESPINAR, 2004) resaltan la necesidad de contar con recursos y medios de apoyo para el desarrollo de la función tutorial. Es importante señalar al respecto que la acción tutorial del profesorado universitario no debería ser una acción voluntarista, sino un proceso planificado y sistemático en el que se integren las acciones complementarias de distintos servicios y agentes y que tenga como finalidad última la optimización del sistema formativo y el éxito del alumnado. Concretamente, nosotros abogamos por un sistema de orientación universitario en el que se contemplen distintos niveles de actuación que han de funcionar en la práctica de manera coordinada: a nivel de aula (tutoría académica), a nivel de titulación (tutoría de carrera), a nivel de facultad (servicios de información y formación complementaria al alumnado).

Además de estas definiciones que hablan de la tutoría universitaria de manera genérica, en la revisión realizada hemos encontrado otras en las que los autores especifican de manera concreta el tipo de tutoría que proponen. Este segundo grupo de definiciones aparece recogido en el Cuadro 2:



Cuadro 2: Definiciones sobre modalidades de tutoría

|                                |   |   |
|--------------------------------|---|---|
| Álvarez (2002)                 | - Tutoría académica   | Centrada en la labor de apoyo y seguimiento del proceso de aprendizaje que el profesor realiza con los estudiantes de su asignatura.  |
|                                | - Tutoría de carrera  | Amplía y complementa la tutoría académica y formativa, potenciando aspectos del desarrollo personal, académico y profesional de los estudiantes a lo largo de su itinerario formativo.  |
|                                | - Tutoría personalizada   | Una intervención individualizada y especializada para afrontar dificultades que trascienden de las competencias del profesor tutor y que afectan al rendimiento académico del alumnado.   |
| Boronat, Castaño & Ruiz (2005) | - Tutoría legal o funcional   | Consiste en la labor de atención que el profesor realiza en las seis horas semanales de atención al alumnado.   |
|                                | - Tutoría académica   | Dedicada estrictamente al ámbito científico y académico, como una asesoría respecto al contenido del programa, orientación sobre trabajos, facilitación de fuentes bibliográficas y documentales.   |
|                                | - Tutoría docente   | La acción tutorial ligada a la docente, en la cual se trabaja mediante seminarios, la preparación y el seguimiento de las prácticas de un grupo de estudiantes.   |
|                                | - Tutoría entre iguales o “ <i>peer tutoring</i> ”                            | Labor de ayuda entre estudiantes dentro de una misma titulación.  |
|                                | - Tutoría personalizada   | Ayuda centrada en el ámbito personal o profesional, para atender las necesidades básicas y expectativas de los estudiantes y facilitar orientación sobre estudios y profesiones.  |
|                                | - Tutoría colegiada   | Ayuda que brindan los profesores universitarios al colectivo de estudiantes, haciendo un seguimiento de los grupos constituidos.  |
|                                | - Tutoría virtual   | Labor de apoyo que realiza el profesorado apoyándose en un entorno formativo telemático.  |
| Del Rincón (2000)              | - Tutoría de enseñanza-aprendizaje y personal                                 | El objetivo es apoyar los procesos de aprendizaje e investigación, enfatizando las estrategias de estudio propias de cada asignatura. En los espacios de asesoramiento surgen diálogos espontáneos que se refieren a cuestiones laborales, personales, académicas, etc., cuyo alcance supera los contenidos temáticos de los programas. |
|                                | - Tutoría interdisciplinar (seminarios transversales y tutoría personalizada) | Seminarios en los que se profundiza en un determinado tema o ámbito científico y en los que se realiza un intercambio entre los alumnos y el profesor.  |
|                                | - Tutoría de prácticum y tutoría personalizada                                | Asesoramiento que se ofrece al alumnado cuando éste se encuentra en un centro de trabajo realizando prácticas formativas.   |
|                                | - Tutoría entre iguales   | Alumno que realiza labores de tutela con sus propios compañeros.  |

|                           |  |   |
|---------------------------|--|---|
| García et al. (2004)      | - Tutoría burocrática o funcional  | Labor tutorial que se limita a funciones burocrático-administrativas: revisión de exámenes, reclamaciones, certificaciones, cumplimentación de actas y documentos oficiales, etc.   |
|                           | - Tutoría académica  | Está centrada en el ámbito académico y el ámbito científico, asesorando sobre: estudios y asignaturas, bibliografía, fuentes de documentación, elaboración de trabajos de curso, realización de investigaciones, etc.   |
|                           | - Tutoría docente  | Pretende un tipo de docencia especial que complete y amplíe la ofrecida en las clases convencionales a través de: enseñanza en pequeños grupos, realización de seminarios, profundización en algún tema monográfico, realización de debates sobre cuestiones problemáticas, etc.  |
|                           | - Tutoría como asesoría personal   | Consiste en una atención personalizada al alumno globalmente considerado, en todos sus aspectos y necesidades (intelectuales, sociales, académicos, personales).  |
|                           | - Mentoría o tutoría entre iguales   | Sistema de tutoría que se lleva a cabo entre un estudiante experimentado y conocedor del medio universitario por experiencia personal, y otros alumnos nuevos y sin experiencia por ser recién llegados a la universidad o estar en los primeros cursos.  |
|                           | - Teletutoría  | Uso de tecnología a distancia para desarrollar las relaciones tutor-estudiante.   |
| Hernández & Torres (2005) | - Tutoría personal   | Consiste en las tareas de orientación personal y académico-curricular que se realizan durante la carrera, proporcionado al alumnado las informaciones y experiencias que faciliten una buena integración. Esta ayuda trasciende los aspectos más puramente académicos y abarca otros ámbitos del crecimiento personal y profesional.  |
|                           | - Tutoría docente  | Se ocupa principalmente de la orientación para el estudio en una materia concreta, acompañando al estudiante en su proceso de enseñanza aprendizaje para facilitar el logro de capacidades. El profesor será quien estimule y proponga aprendizajes autónomos desde esta tutoría docente proactiva y preventiva (...) que se encuentra inmersa en el proyecto docente de la asignatura. |
|                           | - Tutoría para la inserción profesional y la transición universidad-empleo | Se ofrece a lo largo de toda la carrera y se dirige a facilitar al estudiante el acceso a un empleo de su interés acorde con su formación profesional, planificar su formación continua y de postgrado y diseñar su proyecto profesional.   |

|                     |   |  |
|---------------------|---|--|
| Lázaro (1970, 2002) | - Tutoría burocrática-funcional   | Atención que realiza el profesor en el despacho en relación a tareas que tienen que ver con la revisión de exámenes, actas, etc. Tiende a convertirse en una mera relación cordial de cumplimento burocrático.   |
|                     | - Tutoría académica   | Se centra estrictamente en el ámbito científico (asesoría de estudios, fuentes bibliográficas y documentales, comunicación y relación con el centro, asesoramiento sobre trabajos de la asignatura, etc.   |
|                     | - Tutoría docente   | Es una labor especial de la docencia en la que el tutor trabaja y asesora a un pequeño grupo de estudiantes.   |
|                     | - Asesoría personal<br>a. Informativa-profesional<br>b. Íntima-personal | <i>Tutoría personal (informativa-profesional)</i> : atiende a las expectativas y orientaciones sobre estudios e intereses de los estudiantes.<br><br><i>Tutoría personal (íntimo-personal)</i> : abarca cualquier problema del alumno (intelectual, afectivo, social, académico, profesional, institucional, etc.). Este tipo de tutoría supone un compromiso mayor para el profesor y para el estudiante y no puede ser impuesto.   |
| Lobato (2003)       | - Tutoría individualizada (modelo inglés)                               | Se les asigna a todos los estudiantes, en el momento de ingresar en la universidad, un tutor para toda la carrera que se encargará, una vez a la semana, de trabajar distintos aspectos relacionados con el proceso formativo. Los objetivos son: facilitar la asimilación de los aprendizajes, la integración de los diferentes contenidos de las asignaturas, analizar la metodología que utilizan para elaborar los trabajos, desarrollar habilidades de expresión oral y argumental, e incentivar para el aprendizaje y la motivación.   |
|                     | - Tutoría de grupo ( <i>mainstreaming counseling</i> )                  | En esta modalidad la labor tutorial no la realizan profesores que imparten materias ordinarias, sino tutores que tienen una preparación específica para desempeñar sus funciones. El equipo de tutores trabaja de forma grupal dos horas semanales, con el fin de enseñar habilidades y estrategias, desarrollar planes de trabajo, fomentar la participación, etc. El principal objetivo es prevenir el fracaso escolar. Para ello se busca crear en el alumnado el deseo de aprender y la adquisición de un compromiso por lograrlo, dotándolo de habilidades y estrategias propias del trabajo universitario, así como de habilidades sociales y de comunicación. |
|                     | - Tutoría de iguales ( <i>peer y cross-age tutoring</i> )               | Proceso por el que un alumno, con un mínimo de entrenamiento especializado y bajo la dirección de un profesor, sirve de ayuda a uno o más estudiantes que aprenden una destreza específica.  |
|                     | - Tutoría de asignatura   | Tutoría que realiza cada profesor con el grupo de alumnos a los que imparte docencia durante las seis horas semanales de permanencia en su despacho. La tutoría es individual o en grupos reducidos y es una prolongación de las tareas desarrolladas en el aula, a las que acude el alumnado voluntariamente. La finalidad es asesorar al alumnado en la comprensión de la materia, revisión de exámenes y en la elaboración de trabajos.   |

|                                  |   |  |
|----------------------------------|---|--|
| Rodríguez Espinar (coord., 2004) | - Tutoría de materia  | El tutor se ocupa de orientar al estudiante sobre temas relativos a los contenidos disciplinares que el profesor presenta en clase o sobre temas de trabajo relacionados con la materia.   |
|                                  | - Tutoría de carrera o de itinerario académico                          | Se refiere a un seguimiento del estudiante a lo largo de los estudios universitarios, en cuestiones generales relativas a los cursos de los estudiantes.   |
|                                  | - Tutoría de asesoramiento personal                                     | Corresponde a una tutoría especializada para el tratamiento ante determinadas circunstancias personales de algunos estudiantes y que es responsabilidad de profesores expertos o de servicios especializados de la propia universidad.   |
| Zabalza (2003)                   | - Tutoría como componente básico de la función docente (1º nivel)       | El profesor-tutor atiende todas aquellas cuestiones ligadas a la formación de los estudiantes en las seis horas semanales de tutoría en el despacho.   |
|                                  | - Tutoría complementaria a la función docente (2º nivel)                | El profesor tutor atiende las deficiencias detectadas en <i>técnicas de estudio</i> o sistema de trabajo.  |
|                                  | - Tutoría independiente o diferenciada de la función docente (3º nivel) | La tutoría deja de ser un componente sustantivo de la función docente y pasa a ser un componente complementario de dicha función. Sería el profesor que representa a un grupo de alumnos, tratando aquellos temas que les incumben pero que no están relacionados directamente con las clases. |
|                                  | - Tutoría de prácticum (4º nivel)                                       | El profesor tutor atiende a los alumnos en periodo de prácticas en empresas o instituciones.   |

Como se puede apreciar, la diversidad de términos es amplia y muy variada, por lo que sería conveniente una clasificación en la que se agrupen aquellos conceptos que se refieren al mismo tipo de acciones. Por ello proponemos la siguiente clasificación integradora, teniendo como marco de referencia el Espacio Europeo de Educación Superior y las modalidades de tutoría que mejor encajan en el modelo educativo que ahora se intenta desarrollar:

a) *Tutoría académica o formativa.*

Este término se emplea para referirse a la labor informativa y formativa que realiza el profesorado en el marco de su asignatura, con el objeto de realizar un seguimiento del proceso formativo de cada alumno o grupo de alumnos a los que imparte docencia. De forma más específica, podríamos definirla como un proceso de intercambio continuo entre el docente y el discente para el asesoramiento y seguimiento del proceso de aprendizaje en un ámbito de estudio concreto.

Para poder desempeñar esta función tutorial en el marco de la Convergencia Europea, será necesario un cambio de concepción en el tipo de atención y

asesoramiento que se realiza con el alumnado. Dicho cambio pasa por considerar la tutoría como parte de la docencia, con el fin de desarrollar acciones encaminadas al seguimiento y asesoramiento académico del estudiantado. Si no se produce este cambio y el profesorado se limita a cumplir las horas de atención al alumnado, se seguirá reproduciendo la tutoría que algunos denominan tutoría burocrática funcional (LÁZARO, 1997, 2002; GARCÍA ET AL., 2005), tutoría legal o funcional (BORONAT, CASTAÑO & RUIZ, 2005), tutoría de asignatura (LOBATO, 2003) o tutoría de emergencia (MEDWAY, 1991). El inconveniente de desarrollar sólo este tipo de tutoría es que la acción orientadora queda a voluntad del alumnado, quien decidirá cuándo acudir para resolver sus dudas o solicitar información relativa a la materia que imparte el docente. La experiencia indica que no acuden o lo hacen sólo para temas burocráticos-evaluativos (revisión de exámenes, reclamación de actas, asesoramiento en la elaboración de trabajos, etc.) (DOMÉNECH, 1999; ÁLVAREZ ROJO, 2003; ZABALZA, 2003).

Compartimos con Zabalza (2003) que uno de los componentes básicos de la función docente es el seguimiento y asesoramiento del alumnado. Por ello no se puede dejar en manos de los estudiantes la posibilidad de hacer este seguimiento, puesto que con ello se perdería una oportunidad básica para la formación y el aprendizaje. Por ello, todo el profesorado debe organizar y planificar este espacio de la tutoría académica, verdadero complemento y contrapunto de la docencia. Esta modalidad de tutoría académica o formativa ha recibido diferentes etiquetas: tutoría de curso (MEDWAY, 1991), tutoría de asignatura (FERRER, 1994), tutoría académica (LÁZARO, 1997, 2002; BORONAT, CASTAÑO & RUIZ, 2005; GARCÍA ET AL., 2005), tutoría académica-formativa (ÁLVAREZ, 2002), tutoría de asignatura (RODRÍGUEZ ESPINAR, 2004) o tutoría docente (HERNÁNDEZ & TORRES, 2005).

Mientras que algunos autores entienden que la finalidad de la tutoría académica es el ámbito científico y proponen actividades relacionadas con la formación académica y la promoción de los estudiantes (asesorar sobre los estudios, facilitar fuentes bibliográficas y documentales, asesorar sobre los trabajos de la asignatura, etc.) (LÁZARO, 2002), otros abarcan más aspectos al considerar que la tutoría debería ser también un espacio para explicaciones adicionales de la materia (MEDWAY, 1991) o para atender a las deficiencias detectadas en técnicas de estudio o sistemas de trabajo (ZABALZA, 2003).

En nuestro caso, concebimos esta modalidad de tutoría como un espacio y un tiempo destinado a la adquisición y asimilación de aprendizajes, de forma que ésta debe estar integrada en el diseño y desarrollo de la docencia (ÁLVAREZ & JIMÉNEZ, 2003). Para insertar la tutoría académica en la docencia es imprescindible dotarla de contenido, de forma que se convierta en un espacio importante para

el aprendizaje de competencias, en el que el alumnado encuentre respuestas a las dificultades que le surgen en su proceso de aprendizaje y pueda ser asesorado por el profesor a través del seguimiento que éste realiza.

Esta visión de la tutoría integrada en la docencia es compartida por autores que han resaltado esta unión utilizando la denominación de tutoría docente (LÁZARO, 1997, 2002; BORONAT, CASTAÑO & RUIZ, 2005; GARCÍA ET AL., 2005) o tutoría de enseñanza y aprendizaje (DEL RINCÓN, 2000). Este tipo de tutoría tiene sentido cuando se desarrolla como una estrategia dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, donde el profesorado planifica los espacios tutoriales para trabajar con el alumnado de un modo más individualizado en la comprensión de la materia, la resolución de las dificultades de aprendizaje y el logro de una mayor autonomía en los estudiantes (DEL RINCON, 2000).

El desarrollo de esta modalidad de tutoría académica formativa puede ser de forma presencial o virtual, a través de los múltiples recursos que proporcionan las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Lo fundamental es conseguir establecer un espacio para la comunicación entre el profesorado y el alumnado (utilizando distintos recursos como chat, foro, diálogo, etc.) que no se limite sólo a *responder* a las consultas de los estudiantes, sino que, con la misma perspectiva integradora comentada anteriormente, el profesor tutor sea un dinamizador y gestor del proceso de aprendizaje acompañado de los estudiantes. Aunque algunos autores otorgan el carácter de modalidad a este tipo de tutoría, denominándola tutoría *on-line* (URBANEJA, 2003), tutoría virtual (BORONAT, CASTAÑO & RUIZ, 2005) o teletutoría (GARCÍA ET AL., 2005), nosotros consideramos que las TIC constituyen un recurso de apoyo para el desarrollo de las distintas modalidades de tutoría.

Por último, señalar que hemos encontrado otras denominaciones de tutoría que podrían ser incluidas en este apartado y corresponden a actuaciones de tutela en un contexto formativo muy específico: tutoría de prácticum (DEL RINCÓN, 2000; ZABALZA, 2003; LOBATO, 2003) y tutoría de doctorado (LOBATO, 2003).

#### *b) Tutoría de carrera o de itinerario*

Esta modalidad corresponde a un planteamiento más integral de la intervención tutorial en la Universidad, donde la labor orientadora de los docentes no se restringe puramente a lo académico y al desarrollo de su asignatura, sino que se extiende más allá, haciendo un seguimiento del proceso educativo en su globalidad, estimulando la madurez personal y profesional del alumnado. En este caso, el tutor de carrera realiza una labor de acompañante y guía de un estudiante

o grupo de estudiantes desde su ingreso en la Universidad hasta que termina los estudios (ÁLVAREZ, 2005).

Para esta modalidad, algunos autores han utilizado denominaciones como tutoría de carrera o ciclo (FERRER, 1994), tutoría de carrera (ÁLVAREZ, 2002), tutoría de carrera o de itinerario académico (RODRÍGUEZ ESPINAR, 2004), tutoría personal (HERNÁNDEZ & TORRES, 2005) o tutoría colegiada (BORONAT, CASTAÑO & RUIZ, 2005). Como apuntan Hernández & Torres (2005), el tutor se convierte en un mediador entre las necesidades de los alumnos y las oportunidades y recursos que la institución universitaria le proporciona.

Dentro de esta modalidad, algunos autores hablan de la tutoría de itinerario curricular (ZABALZA, 2003; VILLAR & ALEGRE, 2004), en la que el tutor realiza no sólo una labor de intermediación entre el grupo y el profesorado, sino que también lleva a cabo una coordinación con los demás docentes del curso y la titulación. La dificultad en este caso es establecer la estructura organizativa que proporcione el espacio y el tiempo para dicha coordinación. En algunos casos se ha resuelto con la creación de comisiones de curso, formadas por los profesores que imparten docencia en dicho curso y los tutores de carrera.

Las actividades de información y formación que desarrolla el tutor de carrera con su grupo de estudiantes dependerán del momento o curso en el que se encuentren sus tutelados, de forma que en el momento de ingresar en la institución se trabajan principalmente temas que les ayuden a la incorporación y adaptación a la Universidad, en los cursos intermedios se prosigue trabajando aspectos del itinerario curricular y en los últimos cursos aspectos más vocacionales y de transición e incorporación al mundo laboral. Por esta diferenciación de temas, algunos autores prefieren hablar de tutoría de transición (para alumnado de primero), tutoría de seguimiento (alumnos de curso intermedio) y tutoría al finalizar los estudios (alumnos de último curso). En otros casos se establece una distinción en función del tiempo en que se tutela al alumnado, diferenciándose entre el tutor de ciclo y el tutor de carrera. En nuestro caso, abogamos por el término tutor de carrera cuya relación con el alumno tutelado dura el tiempo que éste cursa la titulación, garantizando con ello la continuidad del proceso de tutorización a lo largo de un periodo de tiempo amplio que se corresponde con un tramo de estudios o ciclo (ÁLVAREZ, ÁLVAREZ & GONZÁLEZ, 2001; ÁLVAREZ, GONZÁLEZ & PÉREZ, 2005).

### *c) Tutoría personal*

Esta modalidad de tutoría es la menos desarrollada en la enseñanza universitaria y está centrada en el estudio y resolución de problemas personales de índole fundamentalmente psicológico y relacional que afectan al rendimiento académico del alumnado. La progresiva implantación en los contextos universitarios de la figura del profesor tutor (de carrera o formativo) ha propiciado que los estudiantes se abran más y saquen a la luz muchos problemas que, sin ser de tipo académico, tienen un efecto directo en el rendimiento académico de éstos.

Los conflictos afectivos, los trastornos de personalidad, los problemas motivacionales o de autoestima constituyen tan sólo una muestra de algunos de los obstáculos con los que se encuentran muchas veces los estudiantes universitarios y que, sin duda, requieren de algún tipo de ayuda para poder enfrentarlos. Los autores que se han ocupado de esta modalidad de tutoría la han denominado tutoría como asesoría personal (LÁZARO, 1997; 2002; GARCÍA ET AL., 2005), tutoría de asesoramiento personal (RODRÍGUEZ ESPINAR, 2004) o tutoría personalizada (ÁLVAREZ, 2002; BORONAT, CASTAÑO & RUIZ, 2005).

Algunos autores, al tratar esta modalidad de asesoría personal, consideran que los aspectos relacionados con el ámbito profesional deben ser abordados por el profesor tutor (LÁZARO, 1997, 2002; BORONAT, CASTAÑO & RUIZ, 2005). Otros, sin embargo, entienden que el centro de atención deben ser los problemas personales del alumnado (ÁLVAREZ, 2002). Por su parte, Lázaro (1997, 2002) distingue dos tipos tutoría dentro de la personal: la tutoría personal informativa-profesional (cuando el profesor tutor trata las expectativas y orientaciones sobre estudios e intereses del alumnado) y la tutoría personal íntimo-personal (cuando el tema que se trabaja abarca cualquier problema intelectual, afectivo, social, profesional, institucional, etc. de los estudiantes).

El desarrollo de esta modalidad de tutoría supone, en algunos casos una dificultad, puesto que los docentes no siempre tienen la formación necesaria para atender este tipo de demandas del alumnado. Por ello, algunos autores (ÁLVAREZ, 2002; RODRÍGUEZ ESPINAR, 2004) recomiendan que las universidades cuenten con servicios con personal especializado que pueda realizar este tipo de asesoría.

### *d) Tutoría de iguales*

Consiste en la labor desempeñada por estudiantes del mismo curso o de cursos superiores que guían, asesoran o ayudan en su adaptación, integración y aprendizaje a otros estudiantes en distintos momentos de su formación universitaria.



Esta modalidad de tutoría ha recibido diferentes denominaciones: tutoría entre iguales (DURÁN & VIDAL, 2004; BORONAT, CASTAÑO & RUIZ, 2005; DEL RINCÓN, 2000; ÁLVAREZ, 2002; ÁLVAREZ & GONZÁLEZ, 2005B) o mentoría (GARCÍA ET AL., 2005). Asimismo, para denominar a estos *agentes orientadores* se han empleado distintos términos: mentores, alumnos-tutores, compañeros-tutores, *peer tutoring*.

La premisa que guía la utilización de esta modalidad de tutoría es, por un lado, que se trata de un asesoramiento entre iguales, entre compañeros, lo que reduce la distancia y refuerza la empatía; y por otro lado, el conocimiento que tiene el alumnado veterano de la institución, de la carrera y del profesorado. En general, los estudiantes de últimos cursos conocen la universidad, conocen al profesorado, incluyendo el tipo de trabajo y evaluación, por lo que pueden ofrecer su experiencia para facilitar la adaptación y resolución de problemas de distinta naturaleza que tienen otros compañeros. Debido al potencial que tiene, esta modalidad de tutoría se puede desarrollar asociada a otros tipos de tutoría (tutoría académica y tutoría de carrera) (ÁLVAREZ & GONZÁLEZ, 2003, 2005B).

### **3. Conclusiones**

La puesta en práctica de los distintos tipos de tutoría que acompañen al modelo educativo de la Convergencia requiere, como hemos visto, la creación de condiciones favorables, tanto en el plano institucional como en el plano personal-profesional del docente. Y después de este recorrido que hemos realizado por distintos aspectos conceptuales y metodológicos de la tutoría universitaria, quisiéramos resaltar, a modo de conclusiones, los siguientes aspectos:

- El nuevo enfoque de la Educación Superior que emana del proceso de Convergencia requiere la clarificación y potenciación de la tutoría. Y decimos clarificación porque con bastante frecuencia los docentes universitarios tienen una visión sesgada de esta actividad, que se traduce en expresiones como “*bupeizar la universidad*”, “*la tutoría es para estudiantes con problemas psicológicos*”, “*no se puede llevar de la mano al alumnado*”, “*los estudiantes universitarios ya son adultos*”, “*el paternalismo no tiene cabida en la universidad*”, etc. Frente a esta visión reduccionista, se debe difundir y avanzar en la idea de una tutoría con sentido preventivo y continuo, integrada en el proceso educativo y con una proyección hacia el desarrollo integral del alumnado. Y frente al modelo consultivo que ha prevalecido hasta ahora, el profesor tutor tendría que desarrollar una tutoría formativa, con contenidos propios, donde se trabajen aspectos de la asignatura (en el caso de la tutoría

académica) o contenidos extracurriculares relacionados con el desarrollo personal, social y profesional (en el caso de la tutoría de carrera).

- Si conseguimos que el profesorado universitario comprenda y asuma que las actividades tutoriales deben ser una prolongación de las actividades del aula, estaríamos logrando un verdadero avance en el sentido establecido en los acuerdos de Bolonia. Y decimos esto porque, a pesar de que con frecuencia se afirma que la tutoría es un apartado más de la enseñanza, la realidad diaria pone de manifiesto que hay barreras que diferencian claramente ambos espacios.
- Si queremos que la tutoría llegue a ser un espacio activo que revierta positivamente en el proceso de aprendizaje y en la madurez de los estudiantes, es preciso hacerles entender el verdadero sentido que tiene la misma. Uno de los problemas más grandes con los que se vienen tropezando los docentes universitarios es la falta de participación del alumnado en las actividades tutoriales. Hacerles ver la importancia que tienen las actividades tutoriales (en cualquiera de sus modalidades), ayudarles a que establezcan la relación que tienen dichas actividades con su proceso formativo, hacerles entender que la formación universitaria no consiste sólo en aprender contenidos, animarles a que aprovechen este espacio formativo, etc., son algunas de las cuestiones que habría que trabajar con el alumnado con vistas a su implicación en la acción tutorial y orientadora.
- Si queremos que la tutoría llegue a ser un elemento integrado en la enseñanza universitaria, será necesario atender las demandas de formación que plantea el profesorado universitario para poder participar en el desarrollo de esta función. Por tanto, como señalan algunos autores (PÉREZ GÓMEZ, 1992; IMBERNÓN, 1994) hay que comenzar a diseñar modelos para formar a los futuros profesores universitarios que desarrollen el modelo educativo de la Convergencia. Esta formación debe abarcar los distintos ámbitos del desempeño docente, incluyendo la tutoría y la clarificación de lo que supone el desarrollo de esta función.

## **Referencias bibliográficas**

ALAÑÓN, M<sup>o</sup> TERESA (2000). *Un modelo de acción tutorial en la Universidad Politécnica de Madrid*. Madrid: Rugarte.

AMERICAN COLLEGE PERSONNEL ASSOCIATION (ACPA) (1996). *The student learning imperative: Implications for student affairs*. Washington, DC.: Autor

- ALBA, CARMEN (coord.) (2005). "Presentación del monográfico: La universidad española en el EEES, el profesorado universitario y las TIC en el proceso de convergencia europea". *Revista de Educación*, 337, 7-11.
- ALMAJANO, M<sup>o</sup> PILAR (2002). "Experiencias previas de tutoría". En MOISÉS CORIAT (Ed.), *Jornadas sobre tutorías y orientación*. Granada: Editorial Universidad de Granada, 223-236.
- ÁLVAREZ ROJO, VÍCTOR (2003). "Las tutorías: otra forma de enseñar en la universidad". *Materiales de Formación del Profesorado Universitario. Guía III*. Córdoba: UCUA, 447-497.
- ÁLVAREZ, PEDRO, DANIEL ÁLVAREZ & MIRIAM GONZÁLEZ (2001). "Evaluación de la implantación de un plan de tutoría en la universidad". Comunicación presentada al X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa: "Investigación y evaluación educativa en la sociedad del conocimiento". A Coruña.
- ÁLVAREZ, PEDRO (2002). *La función tutorial en la Universidad; una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza*. Madrid: EOS.
- ÁLVAREZ, PEDRO & MIRIAM GONZÁLEZ (2003). "La tutoría de iguales en la enseñanza superior: un estudio realizado en la Universidad de La Laguna". Comunicación presentada al XI Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa: "Investigación y Sociedad", Granada.
- ÁLVAREZ, PEDRO & HERIBERTO JIMÉNEZ (2003) (comp.). *Tutoría Universitaria*. Tenerife: Servicio de Publicaciones de la ULL.
- ÁLVAREZ, PEDRO (2005). "La tutoría universitaria en la nueva coyuntura de la enseñanza superior: el programa VELERO". *Revista Contextos Educativos*, 8-9, 281-293.
- ÁLVAREZ, PEDRO, MIRIAM GONZÁLEZ & FRANCISCO PÉREZ (2005). "El alumnado y la tutoría universitaria: un estudio en la Facultad de Educación". Comunicación presentada al XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa: *Investigando en Innovación Educativa*. Tenerife.
- ÁLVAREZ, PEDRO & MIRIAM GONZÁLEZ (2005A). "La Tutoría Académica en la Enseñanza Superior; una estrategia docente ante el nuevo reto de la Convergencia Europea". Comunicación presentada al XI Congreso de Formación del Profesorado, Segovia. Consultado el 5 de octubre de 2006 en <http://www.aufop.org/xi-congreso/documentos/m4comu1.doc>
- ÁLVAREZ, PEDRO & MIRIAM GONZÁLEZ (2005B). "La tutoría entre iguales y la orientación universitaria: una experiencia de formación académica y profesional". *Educar*, 36, 107-128.

- ÁLVAREZ, PEDRO & MIRIAM GONZÁLEZ (2006). "El alumnado en la enseñanza virtual: estrategias para fomentar su participación". Comunicación presentada al Congreso Internacional "Docencia Universitaria e Innovación". Barcelona.
- BENITO, ÁGUEDA & ANA CRUZ (coord.) (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- BORONAT, JULIA, NIEVES CASTAÑO & ELENA RUIZ (2005). "La docencia y la tutoría en el nuevo marco universitario". Comunicación presentada al IX Congreso de Formación del Profesorado: "Europa y Calidad Docente ¿Convergencia o Reforma Educativa?". Segovia, Consultado el 30 de noviembre de 2006 en <http://www.aufop.org/xi-congreso/documentos/m5comu11.doc>
- CORIAT, MOISÉS & RAFAEL SANZ (eds.) (2005). *Orientación y tutoría en la Universidad de Granada*. Granada: Universidad de Granada.
- DE PABLOS, JUAN & PATRICIA VILLACIERVOS (2005). "El Espacio Europeo de Educación Superior y la Comunicación: percepciones y demandas del profesorado". *Revista de Educación*, 337, 99-125.
- DEL RINCÓN IGEA, BENITO (2000). *Tutorías personalizadas en la universidad*. Castilla la Mancha: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- DOMÉNECH, FERNANDO (1999). *Proceso de enseñanza/aprendizaje universitario: aspectos teóricos y prácticos*. Castellón de la Plana: Publicaciones de la Universidad de Jaime I.
- DURAN, DAVID & VINYET VIDAL (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Graó.
- FERRER I CERVERÓ, VICENTE (1994). *La metodología didáctica a l'ensenyament universitari*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- GALLEGRO, SOFÍA (1997). "Las funciones del tutor universitario". Comunicación presentada a la VIII Jornadas Nacionales de la Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía. *La Orientación Educativa la Intervención Psicopedagógica integradas en el curriculum*. Valencia.
- GARCÍA, NARCISO, INMACULADA ASENSIO, RAFAEL CARBALLO, MERCEDES GARCÍA & SOLEDAD GUARDIA (2004). *Guía para la labor tutorial en la universidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Consultado el 30 de noviembre de 2006 en <http://www.ucm.es/info/mide/docs/informe.htm>
- GARCÍA, NARCISO, INMACULADA ASENSIO, RAFAEL CARBALLO, MERCEDES GARCÍA & SOLEDAD GUARDIA (2005). "La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea". *Revista de Educación*, 337, 189-210.

- HERNÁNDEZ, VICENTE & JORGE TORRES (2005). *La acción tutorial en la universidad. Informe Técnico*. Universidad Pontificia Comillas de Madrid. Consultado en 30 de noviembre de 2006 en [http://www.upcomillas.es/innovacioneducativa/Documentos/informe\\_acci%C3%B3n\\_tutorial.pdf](http://www.upcomillas.es/innovacioneducativa/Documentos/informe_acci%C3%B3n_tutorial.pdf)
- IMBERNÓN, FRANCISCO (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.
- IRDAC (Comité Asesor de I+D de la Comisión Europea) (1994). *Quality and Relevance, Bruselas. (Versión en castellano) Calidad e Innovación. Optimizar el capital humano de Europa, reto de los sistemas de Educación y Formación*. Madrid: Consejo Superior de Cámaras.
- LÁZARO, ÁNGEL (1997). "La acción tutorial de la función docente universitaria". En P. APOCADA & C. LOBATO, *Calidad en la Universidad: orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes, 71-101.
- LÁZARO, ÁNGEL (2002). "La acción tutorial de la función docente universitaria". En VÍCTOR ÁLVAREZ ROJO & ÁNGEL LÁZARO (coords.), *Calidad de las universidades y orientación universitaria*. Málaga: Ediciones Aljibe, 249-282.
- LOBATO, CLEMENTE (2003). "Estrategias y recursos para el desarrollo de la acción tutorial en la Universidad". En PEDRO ÁLVAREZ & HERIBERTO JIMÉNEZ (eds.) *Tutoría Universitaria*. Tenerife: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna, 51-77.
- LÓPEZ, ELOÍSA & LAURA OLIVEROS (1999). "La Tutoría y la Orientación en la Universidad". *REOP*, 10 (17), 83-98.
- LÓPEZ, FERNANDO (2005). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea.
- MAGALEY, LEONOR & JUAN MANUEL ÁLVAREZ (2005). "La formación al profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración al Espacio Europeo en Educación Superior". *Revista de Educación*, 337, 51-70.
- MEDWAY, F. J. (1991). "Tutoría como método de enseñanza". En T. HUSEN & T. NEVILLE, *Enciclopedia internacional de educación*. Madrid: Vicens Vives-Ministerio de Educación.
- MONEREO, CARLES & JUAN POZO (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid: Síntesis.
- PARCERISA, ARTUR (2005). *Materiales para la docencia universitaria*. Barcelona: Octaedro.
- PÉREZ GÓMEZ, ÁNGEL (1992). "La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas". En GIMENO SACRISTÁN & ÁNGEL PÉREZ GÓMEZ, *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 398-429.

- RODRÍGUEZ ESPINAR, SEBASTIÁN (coord.) (2004). *Manual de tutoría universitaria*. Barcelona: Octaedro-ICE.
- SANCHO, JUANA (2002). "El sentido y la práctica de las tutorías de asignaturas en la enseñanza universitaria". En MOISÉS CORIAT (ed.), *Jornadas sobre tutorías y orientación*. Granada: Editorial Universidad de Granada, 17-36.
- UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*.
- URBANEJA, LOURDES (2003). "La aplicación de las nuevas tecnologías de la comunicación a la función tutorial en los sistemas de educación a distancia". En PEDRO ÁLVAREZ & HERIBERTO JIMÉNEZ (eds.), *Tutoría Universitaria*. Tenerife: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna, 123-136.
- VILLAR, JOSÉ MIGUEL & OLGA ALEGRE (2004). *Manual para la excelencia en la enseñanza superior*. Madrid: McGraw Hill.
- ZABALZA, MIGUEL (2002). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- ZABALZA, MIGUEL (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

## ***La tutoría académica en el Espacio Europeo de la Educación Superior***

Manuel ÁLVAREZ GONZÁLEZ

Correspondencia

Manuel Álvarez González

Universidad de Barcelona  
Departamento de Métodos de  
Investigación y Diagnóstico en  
Educación

Edifici Llevant, Segona planta  
Passeig de la Vall d'Hebron, 171  
08035 Barcelona

Tel.: 93.4035206

Fax 93.4035011

E- Mail: alvarez.m@ub.edu

Recibido: 19/07/07

Aceptado: 14/09/07

### **RESUMEN**

El nuevo escenario de la Educación Superior en el Espacio Europeo va a suponer, entre otros aspectos, una docencia más centrada en el aprendizaje del alumnado. Es decir, una organización de la enseñanza en función del aprendizaje del alumnado; una mejora y adecuación de las metodologías más participativas y reflexivas y una optimización de los sistemas de evaluación, adaptados al logro de competencias (evaluación de los aprendizajes). Todo esto va a requerir de la presencia de la tutoría, especialmente de la tutoría académica como elemento fundamental de la función docente del profesorado. En definitiva, este trabajo pretende ser una sencilla aportación al papel que ha de jugar la tutoría académica en el EEES.

**PALABRAS CLAVE:** *Tutoría, Tutoría de docencia o asignatura, Tutoría académica, Espacio Europeo de la Educación Superior.*

## ***Academic Tutoring in the european Higher Education area***

### **ABSTRACT**

The new scene of the European Higher Education Area is going to imply, among other aspects, a type of teaching more centred on the students' learning. In other words, an organization of education based on the students' learning, an improvement and adjustment of participative and reflective methodologies and an optimization of the evaluation systems

adapted to the achievement of competences (evaluation of learning). All this is going to require some tutoring, specially some academic tutoring as a key element of them university teachers' educational function. In all, this paper is a contribution to the role that academic tutoring is to play in the EHEA.

**KEYWORDS:** *Tutoring, Teaching or course tutoring, Academic tutoring, European Higher Education Area.*

## **Introducción**

La Universidad europea está reforzando las acciones orientadoras y tutoriales para mejorar el acceso y adaptación de los estudiantes de nuevo ingreso al inicio de los estudios; el acompañarles en sus procesos de aprendizaje y ayudarles en sus elecciones curriculares durante los estudios y el proporcionarles aquellos aspectos para afrontar adecuadamente los procesos de inserción laboral y la formación continuada al final de los estudios.

Como consecuencia de los procesos de evaluación institucional de los planes de estudio, se comienzan a plantear una serie de acciones para mejorar la atención a los estudiantes a través de un seguimiento más personalizado de su proceso formativo y se recomienda, entre otros aspectos, la potenciación de la acción tutorial como un factor de calidad de la educación. Todo esto ha servido para plantear la acción tutorial como un servicio de atención a los estudiantes para facilitarles información, formación y orientación en su desarrollo personal, académico y profesional, de forma individual y grupal.

Por otro lado, el proceso de convergencia europeo que nos está tocando vivir (la movilidad del profesorado y alumnado, la organización de la enseñanza en función del aprendizaje del alumnado, el trabajo autónomo, la acreditación y certificación, el aprendizaje a lo largo de la vida) va a requerir de la tutoría, especialmente de la tutoría académica, como elemento dinamizador y facilitador de la función docente del profesorado.

Este trabajo pretende ser una sencilla aportación al papel que ha de jugar la tutoría académica en el EEES como una pieza básica de la función docente. Su contenido se estructura en una serie de apartados: en primer lugar, se señalan las características que definen el nuevo escenario educativo, se destacan algunos de los nuevos retos que ha de asumir el profesorado, se hace hincapié en la importancia de una docencia de calidad y en la necesidad de la acción tutorial para dinamizar todo ello. En segundo lugar, se afronta la tutoría académica como la modalidad de tutoría que mejor se adecua con el EEES y se señalan las principales funciones. Y,



en tercer lugar, se presenta una iniciativa de innovación basada en la evaluación de los aprendizajes como una función prioritaria de la tutoría académica.

## **1. Punto de partida. La Educación Superior en el EEES**

### **1.1. Características del nuevo escenario de la Educación Superior**

Diferentes estudios (RODRÍGUEZ ESPINAR, 1997; LÁZARO, 1997, 2002; ÁLVAREZ GONZÁLEZ & RODRÍGUEZ ESPINAR, 2000; RODRÍGUEZ ESPINAR ET AL., 2004; ÁLVAREZ GONZÁLEZ & FITA, 2005) han puesto de manifiesto algunas de las características que definen el nuevo escenario de la Educación Superior:

- a) La educación a lo largo de la vida como un imperativo legal que va a permitir al alumnado una construcción continuada de sus conocimientos y competencias.
- b) La necesidad de la actualización de conocimientos y competencias profesionales en un mundo en constante transformación (necesidad de innovar, de adaptarse al cambio, y el desarrollo de competencias profesionales de forma permanente).
- c) La rotación de los periodos de trabajo y formación con unas trayectorias educativas menos lineales.
- d) La ruptura de fronteras en la formación que supone, entre otros aspectos, la necesidad de integrar nuestro sistema universitario en el Espacio Europeo de la Educación Superior.

En definitiva, esta nueva realidad de la Educación Superior en el EEES va a suponer: una docencia centrada en el estudiante, en su aprendizaje, donde el papel del profesorado será el de gestor de ese proceso de aprendizaje; una formación a lo largo de la vida, orientada a la consecución de competencias y el relevante papel que van a tener las nuevas tecnologías en los procesos de aprendizaje del alumnado. Todo ello va a implicar, entre otros aspectos, la presencia de la acción tutorial como un factor de calidad.

### **1.2. Los nuevos retos del profesorado**

El profesorado tiene ante sí nuevos retos que se podrían concretar en: 1) afrontar la diversidad del alumnado universitario; 2) el acompañarle en sus procesos de aprendizaje, y 3) el facilitarle un desarrollo integral que le prepare para

la vida. Esto sólo se puede conseguir si el profesorado asume la función tutorial como una parte de su función docente e investigadora. Éste ha de desarrollar una doble función: la docente e investigadora y la tutorial. No se trata de convertir a los docentes en orientadores, sino de hacer más explícita la función que cada profesor desarrolla, de forma espontánea, como guía y facilitador del proceso de aprendizaje del alumnado y de su desarrollo personal y profesional.

- *Docencia de calidad*

Estos retos pasan por la mejora e innovación de la docencia, es decir, por una docencia de calidad. Esta calidad se podría concretar en:

- Dotar de competencias pedagógicas al profesorado, con una docencia centrada en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y en el desarrollo de competencias académicas y profesionales.
- Promover la capacidad para innovar y estar en constante adaptación con la nueva realidad. Se ha de estimular e incentivar la innovación docente a través de proyectos de innovación concretos.
- Familiarizarse con el uso de las nuevas tecnologías que faciliten la interacción y el intercambio de ideas y materiales entre el profesorado, alumnado y alumnado entre sí (aprendizaje cooperativo).
- Intentar afrontar el fracaso escolar de una forma comprensiva, y dotar al alumnado de competencias para aprender a aprender.
- Adoptar un compromiso firme con la evaluación para mejorar aquellos aspectos que son susceptibles de mejora.
- Potenciar la acción tutorial en los estudiantes y en la institución en general, como un elemento fundamental de la docencia.

La nueva educación universitaria ha de estar centrada en el aprendizaje y en el logro de las competencias académicas y profesionales, y el principal papel del profesorado se centra más en motivar y posibilitar el aprendizaje del alumnado que en transmitir contenidos.

La acción docente centrada en la actividad del alumnado va a suponer todo un cambio de concepción de la función docente, más centrada en el aprendizaje del alumnado que en la enseñanza del profesorado; igualmente, va a requerir una mejora y adecuación de las metodologías de aprendizaje, más participativas y reflexivas, y una optimización de los sistemas de evaluación, adaptados al logro

de competencias; y, finalmente, va a comportar el desarrollo y potenciación de la acción tutorial como un elemento dinamizador de la función docente. Esta acción docente se operativiza en los créditos europeos (ECTS) que van a implicar una formación del profesorado orientada a la mejora docente y a la adaptación al EEES (un modelo de formación basado en la interacción de las necesidades del contexto externo e interno); un diseño de nuevos planes de estudio a partir de las competencias académicas y profesionales de la titulación (perfil de formación); y un nuevo diseño curricular de las asignaturas a partir de la planificación de la actividad del alumnado (plan docente de la asignatura).

- *Importancia de la acción tutorial*

La importancia de la acción tutorial no sólo se ha de analizar desde el alumnado, sino también desde el profesorado y desde la propia institución universitaria.

- Desde el alumnado, la acción tutorial se convierte en un servicio de atención que le va a proporcionar información, formación y orientación sobre su proceso formativo. Concretamente va a jugar un papel relevante en los procesos de aprendizaje y en su desarrollo de competencias académicas y profesionales, especialmente en la elaboración y maduración de su proyecto de desarrollo personal. En definitiva, la acción tutorial se va a convertir en una pieza básica en su formación integral.
- Desde el profesorado tutor, la acción tutorial le va a proporcionar información para optimizar su práctica docente y a cuestionar muchas de las prioridades y modos de trabajo (dinámica de clase, metodologías, productos de evaluación, etc.), además de disponer de una información privilegiada y global del plan de estudios. La tutoría es un observatorio preferente que aporta información privilegiada y le pone en situación de poder participar en las tomas de decisiones curriculares de la titulación.
- Desde la propia institución, la acción tutorial permite detectar las necesidades, los déficits, las insuficiencias, los solapamientos que se producen en el plan de estudios. También las carencias que muestra el alumnado en su desarrollo personal y profesional.

Una de las recomendaciones de los comités de evaluación de planes de estudios ha sido la necesidad de potenciar la tutoría. Ésta no es una cuestión de *marketing*, sino toda una necesidad para dar respuesta a situaciones que el alumnado se va encontrando en su proceso formativo. La forma de llevar a cabo esta acción tutorial es a través del *Plan de Acción Tutorial (PAT)*, que se concreta

en un conjunto de acciones destinadas a orientar al estudiante en su proceso de desarrollo personal, académico y profesional desde el inicio de los estudios hasta el final de los mismos.

## **2. La tutoría académica**

Revisada la bibliografía sobre el tema (FERRER, 1994, 2004; LÁZARO, 1997, 2002; RODRÍGUEZ MORENO, 2002; GAIRIN ET AL., 2003; RODRÍGUEZ ESPINAR ET AL., 2004; PÉREZ BOULLOSA, 2006; entre otros) y haciendo un trabajo de síntesis se puede concluir, como señala Rodríguez Espinar (2005), que son tres las modalidades o tendencias de la tutoría y la orientación universitaria:

- a) La tutoría de docencia o de asignatura (*teaching*).
- b) La tutoría y orientación académico-profesional (*Academia and Career Advising*).
- c) La tutoría de asesoramiento personal (*Counseling*).

Estas tres modalidades, aunque han surgido en momentos históricos distintos, en la actualidad pueden responder perfectamente a las tres principales tendencias de la acción tutorial, no como compartimentos estancos sino como diferentes niveles de intervención que tienen una cierta permeabilidad entre ellos.

Estas modalidades coinciden con lo expuesto en otros trabajos (RODRÍGUEZ ESPINAR ET AL., 2004) cuando nos referíamos a que el profesional de la educación debería asumir su función tutorial y ésta se podría concretar en torno a tres roles:

- 1) El rol de tutor académico con funciones dirigidas al desarrollo académico del alumnado, concretamente a sus procesos de aprendizaje.
- 2) El rol de tutor de la carrera con funciones orientadas a ayudar al alumnado a elegir sus itinerarios académicos y profesionales.
- 3) El rol de tutor de asesoramiento personal con funciones centradas en la atención al bienestar y desarrollo personal del alumnado. En este apartado se hará hincapié en la tutoría académica.

Este nuevo escenario de la Educación Superior en el EEES trae consigo nuevas situaciones, como la movilidad de los estudiantes, su trabajo autónomo y el aprendizaje a lo largo de la vida, entre otras. Y, en todo ello, la tutoría, en especial la tutoría académica, adquiere un papel relevante en la función docente

del profesorado. Como señalan González & Wagenaar (2003), se reclama una atención más personalizada en los procesos de aprendizaje e integración de los diferentes contenidos curriculares a lo largo del itinerario formativo, tanto en la dimensión académica como profesional. En efecto, se requiere una función de acompañamiento y de apoyo al estudiante en su proceso de personalización de los aprendizajes, de desarrollo de las competencias y metodologías activas, que definen su perfil de formación.

La tutoría se convierte en un espacio de consulta personal y académica imprescindible en el proceso de aprendizaje (UPF, 2005). Se trata simplemente de hacer más explícita y sistemática la función que cada profesor desarrolla de forma espontánea como guía y facilitador del proceso de aprendizaje de su alumnado, tanto a nivel individual como grupal. Ahora bien, se ha de superar la pura transmisión que constituía la enseñanza tradicional del profesorado (*lección-apuntes-exámenes*) y convertirla en *autoestudio-tutoría-trabajo-evaluación-satisfacción* (GAIRÍN ET AL., 2004). El rol del profesorado se centrará más en el aprendizaje que en la enseñanza, en el acompañamiento de los aprendizajes que en la impartición de unos saberes.

Como señalaban estos mismos autores, el cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje que requiere la convergencia europea debería ir acompañado de un cambio en el proceso tutorial. En este nuevo contexto todo profesor tiene que ser tutor de la asignatura.

### **2.1. ¿En qué consiste la tutoría académica?**

Es una tutoría de apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje y surge históricamente de las prácticas formativas que se realizaban en los talleres medievales y de la figura del maestro que tenía a su cargo a uno o varios aprendices. El maestro no sólo transmitía los conocimientos del oficio, sino las habilidades y las actitudes para la práctica profesional (LARA, 2002). Más tarde, la tutoría académica tomará carta de naturaleza en la formación universitaria.

Una vez consultada la bibliografía sobre el tema (FERRER, 1994; LÁZARO, 2002; RODRÍGUEZ ESPINAR ET AL., 2004; PARICIO, 2005; entre otros), se podría definir la tutoría académica como “*un proceso de acompañamiento de tipo personal y grupal, dirigido al desarrollo académico del estudiante, concretamente a sus procesos de aprendizaje para la mejora de su rendimiento y de su proyecto personal*”.

El tutor ha de facilitar todo aquello que el estudiante necesite para optimizar su propio aprendizaje, desarrollar su propio potencial y, en consecuencia, mejorar su

rendimiento académico. En definitiva, el tutor ha de involucrarse en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, siendo partícipe de dicho proceso (PARICIO, 2005).

La tutoría académica contribuye a la innovación curricular como algo inherente a la función docente. Ésta permite optimizar el proceso de aprendizaje del estudiante en una disciplina o área disciplinar concreta.

## **2.2. ¿Qué funciones desarrolla?**

Hay una serie de funciones que son específicas de la tutoría académica y que se podrían concretar en las siguientes:

- *El proceso de aprendizaje del alumnado.* La tutoría como facilitadora de los procesos de aprendizaje del alumnado, para que éste sea cada vez más autónomo en su aprendizaje. Se trata de guiarle en el desarrollo de sus estrategias de aprendizaje para la mejora de su rendimiento.
- *Las dificultades de aprendizaje.* La tutoría como diagnosticadora de las dificultades que pueda tener el alumnado en su aprendizaje, y para poner los medios para subsanarlas. La tutoría académica ha de estar presente en aquellos momentos críticos del aprendizaje donde el alumnado reclama una mayor presencia del tutor, estimulando y motivando para evitar el desaliento y las dificultades que puedan surgir.
- *La metodología de trabajo de las asignaturas.* La tutoría como orientadora de la metodología de trabajo más adecuada para las asignaturas. Ésta ha de ser diversa, activa y colaborativa. Se pueden plantear diferentes estrategias metodológicas que van desde la lección magistral hasta las prácticas (de aula, de laboratorio, de campo), pasando por el análisis de documentos, estudio de casos, seminarios, resolución de problemas, aprendizaje por proyectos, simulaciones, etc. De unas estrategias más expositivas a otras más reflexivas y colaborativas (GAIRÍN ET AL., 2004; DE MIGUEL ET AL., 2006).
- *La elaboración de productos de evaluación de los aprendizajes.* La tutoría ha de garantizar la coherencia entre los productos de evaluación de los aprendizajes que se pide al alumnado y los objetivos competenciales propuestos en las asignaturas. En este sentido, se presenta en el siguiente apartado un proyecto de innovación docente sobre la evaluación de los aprendizajes (ÁLVAREZ GONZÁLEZ ET AL., 2000).

- *Trabajos de investigación.* La tutoría como soporte académico a los trabajos de investigación o de curso en sus dos objetivos: a) el saber trabajar en equipo; y b) el desarrollar un adecuado trabajo de investigación.
- *La búsqueda de fuentes documentales.* La tutoría como facilitadora de la búsqueda documental y el manejo de las nuevas tecnologías, que hacen más autónomo al alumnado en su proceso de aprendizaje. El aprendizaje está ligado al desarrollo personal del sujeto, convirtiéndose en agente principal del aprendizaje y construyendo los conocimientos, habilidades y actitudes en su interacción con el medio. El profesorado, desde esta perspectiva, ha de actuar como agente, como creador de las situaciones y condiciones, ya sean presenciales o bien virtuales, desde el acceso a las redes telemáticas hasta cualquier base de datos. No es suficiente con la información como acumulación de datos, sino que se ha de tener el conocimiento necesario para saber analizar, integrar, dar significado y reformular esa información (metacognición de la información). Estos sistemas de redes globales de información y comunicación permiten avanzar hacia unas formas de trabajo más flexibles y autónomas.
- *La resolución de problemas.* La tutoría como estimuladora del aprendizaje autónomo en sus diferentes variantes: aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en proyectos y contratos de aprendizaje, entre otros. Concretamente el aprendizaje basado en problemas, como su nombre indica, parte de un problema presentado por el profesor y que el estudiante ha de resolver para la adquisición de una serie de competencias (PÉREZ BOULLOSA, 2006).
- *La dimensión profesional de las asignaturas.* La tutoría como potenciación de la dimensión profesional de las asignaturas. El alumnado ha de ver en cada asignatura no sólo la dimensión académica (curricular), sino, también, la dimensión profesional. Es decir ¿qué aporta esta asignatura a mi proyecto personal y profesional y, en definitiva, a mi perfil de formación? En palabras de Aparicio (2005), “*el hecho es que la mayor parte de nuestros estudiantes asume la sucesión de asignaturas como algo dado por obligación sin comprender el sentido de las mismas en su formación ni su trascendencia para el futuro profesional*”. Esto hará que el alumnado no vea a las asignaturas como compartimentos estancos, sino como piezas del puzzle que van a componer su proyecto de desarrollo personal.

Todas estas funciones van a requerir un cambio de rol del profesorado más centrado en el aprendizaje del estudiante, que va a suponer, entre otras: una mayor

implicación y motivación por el cambio, una mayor variedad y combinación de estrategias metodológicas que exigen la implicación activa de los estudiantes, nuevas formas de evaluación, el aprendizaje como trabajo cooperativo, el trabajo autónomo, el uso de medios tecnológicos y de recursos variados, y la resolución de problemas vinculados con el aprendizaje, entre otros.

### **3. Una iniciativa de innovación: la evaluación de los aprendizajes**

Esta experiencia de innovación intentaba responder a tres cuestiones: ¿Cómo surge la experiencia? ¿Qué se pretende con ello? ¿A dónde se quiere llegar? Igualmente, pretende dar respuesta a una de las funciones de la tutoría académica, anteriormente citada: “la elaboración de productos de evaluación de los aprendizajes” (ÁLVAREZ GONZÁLEZ ET AL., 2000).

#### **3.1. ¿Cómo surge esta iniciativa?**

Hay una serie de razones que justificaron dicha iniciativa:

- a) La evaluación que hace el alumnado denuncia lagunas en el aprendizaje, reiteraciones en los contenidos y competencias a adquirir, cierto solapamiento de los productos de evaluación que se le pedían, disociación entre lo que se planteaba en clase y lo que se exigía en la evaluación.
- b) La insatisfacción por parte del profesorado en cómo se estaban afrontando las estrategias de evaluación.
- c) La afinidad, la sintonía y el interés de los componentes del grupo por la innovación docente: profesorado que imparte asignaturas obligatorias en la titulación de psicopedagogía; y
- d) La necesidad de dar respuesta a la nueva realidad de la Educación Superior en el EEES. Esta innovación se puede considerar como un adelanto de lo que está siendo el funcionamiento de los créditos europeos (ECTS).

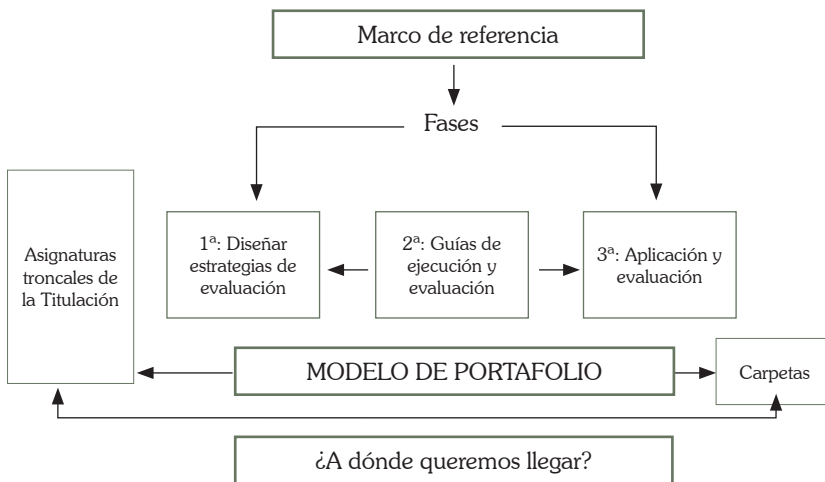
#### **3.2. ¿Qué se pretende?**

Este proyecto de innovación pretende diseñar, ejecutar y evaluar estrategias de evaluación aplicables a cinco asignaturas obligatorias (Diseño, desarrollo e innovación del currículum, Educación especial, Modelos de orientación e intervención psicopedagógica, Diagnóstico en educación y Orientación profesional), ubicadas en el primer y segundo semestre de la titulación de Psicopedagogía.



Esta modalidad de evaluación tendrá el referente del *modelo de portafolio*: definición y explicitación (guía de ejecución) de las demandas (ejecución) al alumnado y sus criterios evaluativos, así como la elaboración del registro acumulativo de sus resultados en las carpetas (portafolios) individualizadas que permitirán tener a la vista tanto la materialidad de sus ejecuciones como la mejora de la calidad de los mismos. Para el uso del portafolio como desempeño docente en Educación Superior, se han tenido en cuenta los siguientes referentes: CENTRA (1994); WAYNE (1996); BALTIMORE ET AL. (1996); SANCHO & HERNÁNDEZ (1996); CARNEY, COBIA & SHANNON (1996); BORDAS & CABRERA (2001); STANLEY (2001); BARRIOS (2002); WOODWARD & NANLOHY (2004). En la Figura 1 se resumen los aspectos que se han tenido en cuenta en esta iniciativa de innovación.

Figura 1: Estructura del proyecto de innovación.



### 3.2.1. Justificación de la innovación

Se parte de dos marcos de referencia que han sido fuente de motivación a la hora de afrontar este proyecto de innovación:

- El convencimiento de que la mejora de la calidad de la educación universitaria reclama otorgar una mayor importancia al análisis de la calidad del aprendizaje del alumnado. Es decir, la mejora de las estrategias y procedimientos de evaluación contribuirá positivamente a la calidad de los aprendizajes del alumnado.
- La necesidad de coordinación de las demandas de evaluación que las diferentes asignaturas obligatorias realizarán de forma simultánea en un

determinado periodo lectivo. El diagnóstico previo realizado en el marco de las cinco asignaturas que integran este proyecto ha puesto de manifiesto reiteraciones, lagunas, inadecuaciones y ausencias de formas de evaluar adecuadas para valorar el logro de un aprendizaje de calidad en el que el dominio de habilidades y procedimientos de trabajo ha de ser un objetivo fundamental.

- **Objetivos**

El objetivo general de la innovación es el de diseñar y aplicar adecuadas estrategias de evaluación, que no sólo permitan la calidad del modo de certificar la suficiencia o no de las asignaturas, sino introducir nuevas demandas más acordes con el desarrollo de habilidades y procedimientos de trabajo. Para ello, se ha adoptado el marco referencial del modelo portafolio.

- **Objetivos específicos:**

- a) Analizar las lagunas y discrepancias entre los objetivos de las asignaturas y las estrategias de evaluación que se utilizan para su evaluación.
- b) Mejorar el diseño de las estrategias utilizadas e introducir otras nuevas en virtud del anterior análisis. Redistribución de las demandas de evaluación y elaboración del mapa de estrategias de evaluación, pertenecientes al conjunto de las cinco asignaturas.
- c) Elaborar la guía de ejecución y evaluación para el conjunto de las cinco asignaturas con las especificaciones del modelo de portafolio.
- d) Elaborar los registros individualizados de seguimiento de las ejecuciones sometidas a evaluación.
- e) Reflexionar sobre la potencialidad de la innovación en la evaluación de los aprendizajes como estrategia de cambio orientada a la mejora de la educación universitaria (evaluación de la innovación).

- **Fases de realización**

Delimitados los marcos de referencia, el proyecto de innovación se centró en tres fases:

- En la primera fase se diseñaron un conjunto de estrategias de evaluación para las cinco asignaturas. Para ello, se llevó a cabo: a) Un análisis de las lagunas y discrepancias entre los objetivos y competencias de las asignaturas

y las estrategias que se utilizarían para la evaluación; b) Redistribución de las demandas de evaluación, y c) Elaboración del mapa de estrategias de evaluación pertenecientes al conjunto de las cinco asignaturas (objetivos a y b). En la Figura 2 se presenta la redistribución de las demandas de evaluación con su ponderación en la calificación final de las asignaturas.

Figura 2: Redistribución de las demandas de evaluación.

| Carpetas                          |                                    | Asignaturas |                    |         |                      |                         |
|-----------------------------------|------------------------------------|-------------|--------------------|---------|----------------------|-------------------------|
|                                   |                                    | DDIC        | Educación Especial | Modelos | Diagnóstico en Educ. | Orientación Profesional |
| Desarrollo personal y profesional |                                    | 10%         | 10%                | 10%     | 10%                  | 10%                     |
| Trabajo individual                | Recensión                          | 20%         |                    |         |                      | 20%                     |
|                                   | Ensayo                             |             |                    |         |                      |                         |
|                                   | Exposición                         | 20%         |                    |         |                      |                         |
| Trabajo en grupo                  |                                    | 20%         |                    | 30% vol |                      | 40% otros               |
| Supuesto práctico                 | Análisis de textos institucionales |             | 30%                |         |                      |                         |
|                                   | Supuesto práctico                  |             | 30%                |         |                      |                         |
| Estudio de caso                   |                                    |             |                    |         | 25%                  |                         |
| Examen                            |                                    | 30%         | 30%                | 30%     | 40%                  | 40% otros               |
| Prácticas                         |                                    |             |                    | 30%     | 25%                  | 30%                     |

- En la segunda fase se elaboraron las guías de ejecución y de evaluación para las cinco asignaturas con las especificaciones del modelo portafolio (*objetivo c*). Unas con una *dimensión curricular* (trabajo en equipo; trabajo individual; supuestos prácticos, legales, análisis críticos de programas; estudio de casos) y otras con una *dimensión instrumental* (desarrollo personal y profesional y fuentes documentales).
- En la tercera fase se llevaron a cabo la aplicación con la elaboración de los registros individuales de seguimiento de las ejecuciones sometidas a evaluación y la evaluación de la innovación (*objetivos d y e*).

Todo ello se hizo a través de la carpeta de aprendizaje o portafolio como una modalidad de evaluación donde el alumnado, con la implicación y colaboración del profesorado, va reconstruyendo y reelaborando su proceso de aprendizaje a lo largo del curso. Este es un recurso de evaluación que se basa en la naturaleza evolutiva del proceso de aprendizaje y se adecua perfectamente al nuevo contexto de la Educación Superior. A su vez, el portafolio es un contenedor donde el alumnado y el profesorado van colocando los materiales, las reflexiones personales,

las experiencias de clase, su trayectoria personal y profesional (evidencias). La parte material del portafolio se ha concretado en seis carpetas (Figura 3).

Figura 3: Carpetas de evaluación de los aprendizajes

| <b>Carpetas</b>                              | <b>Descripción</b>  |
|--|---|
| Carpeta de desarrollo personal y profesional | Esta carpeta contiene documentos referentes al desarrollo personal del alumno, donde se refleja la evolución de éste desde el inicio de sus estudios hasta el final de la carrera, permitiéndole la autoevaluación.   |
| Carpeta de trabajo en grupo                  | La documentación de esta carpeta incluye aspectos referentes a cómo aprender a trabajar en grupo y la estructura, presentación y evaluación del trabajo escrito.  |
| Carpeta de supuestos                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Legales</i>: Para este análisis se tienen en cuenta aspectos como el análisis de la estructura externa e interna, la valoración crítica y el resumen global del documento.</li> <li>- <i>Prácticos</i>: Delimitación y acotación del problema que se plantea, datos relevantes, intervención psicopedagógica, propuesta educativa y documentación complementaria.</li> <li>- <i>Análisis crítico de programas</i>: Ámbitos de actuación, fundamentación teórica, dimensiones o áreas temáticas, agentes implicados, estrategias de intervención, modelo organizativo y viabilidad de aplicación.</li> </ul> |
| Carpeta de estudio de casos                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Conceptualización y presentación del caso</i>: Datos de identificación, presentación del problema, historia relevante, estilo interpersonal, factores ambientales y dinámica de la personalidad.</li> <li>- <i>Metodología de la discusión</i>: Objetivos y secuencia metodológica de una sesión de discusión de casos.</li> </ul>  |
| Carpeta de trabajo individual                | <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Recensión</i>: Documento explicativo sobre la elaboración de resúmenes, comentarios críticos y reseñas o recensiones.</li> <li>- <i>Ensayo</i>: Incluye información de cómo realizar un ensayo sobre un artículo o tema.</li> <li>- <i>Exposición</i>: La competencia comunicativa y la capacidad de diálogo son esenciales para el psicopedagogo, por lo que es importante trabajar la forma y contenido de las exposiciones con el alumnado.</li> </ul>   |
| Fuentes documentales                         | Tipología de fuentes, Internet, prensa, biblioteca, bases legislativas/ documentos oficiales, organismos e instituciones, asociaciones profesionales, bases de datos y concreción de las habilidades necesarias para la búsqueda de información.  |

### 3.2.2. ¿A dónde se quiere llegar?

Este proyecto de innovación pretende llegar a mejorar la docencia del profesorado y los aprendizajes del alumnado. Esto se puede conseguir mediante:

- La mejora de los productos de evaluación que se solicitan al alumnado. El diseño del contenido de las diferentes asignaturas y de las guías de ejecución ha de ser simultáneo al diseño de la guía de evaluación, de tal manera que ésta se ha de conformar como un eje transversal a todas las asignaturas.
- La adecuada redistribución de dichos productos en las diferentes asignaturas que conforman el curso, teniendo en cuenta el número de créditos que se le asignan.
- La coherencia que ha de haber entre los objetivos planteados y los productos de evaluación que se piden.
- La planificación del grado de logro, no sólo de cada asignatura, sino de todo el conjunto de las asignaturas; es decir, que los niveles de logro aparezcan definidos para cada asignatura y para el resto en su conjunto.
- La extensión de la innovación al resto de las asignaturas del título de Psicopedagogía de la Universidad de Barcelona.

Por último, señalar que el estado de la cuestión es el siguiente: 1) Se han mejorado los productos de evaluación; 2) Existe una mayor coherencia entre los objetivos planteados y los productos de evaluación; y 3) Todavía existe una cierta resistencia a la innovación por parte de algunos profesores y a su posible extensión al resto de las asignaturas de la titulación.

#### **4. A modo de conclusión**

El estudiante universitario se enfrenta a una formación cada vez más compleja a lo largo de la vida y con un carácter profesionalizador, a un desarrollo pleno de su personalidad, a una constante adaptación al cambio (transiciones constantes), a nuevas necesidades productivas y de ocupación, y a una adecuada transición al mundo laboral. Esto sólo se puede lograr si el profesorado asume la función tutorial como parte de la función docente e investigadora; es decir, a través de una acción integrada en el proceso educativo, como un elemento aglutinador y de ayuda en el proceso formativo del estudiante. La tutoría se convierte en un factor de calidad de la educación, en un valor añadido en el desarrollo integral del estudiante y, si nos centramos en la *tutoría académica*, en una función de acompañante, seguimiento y apoyo del estudiante en su proceso de personalización de los aprendizajes y del desarrollo de las competencias tanto a nivel personal como profesional.

El profesorado tiene una función docente, pero además ha de desarrollar una función tutorial. Todo educador, por el sólo hecho de serlo, asume una función

orientadora aún sin ser plenamente consciente de ello. Como se ha destacado en este trabajo, no se trata de convertir a los docentes en orientadores, sino de que desempeñen, de forma adecuada, esa doble función (docente y tutorial).

Todo esto va a requerir de un trabajo en equipo si se quiere asumir de forma plena la tutoría académica, como se ha podido comprobar en la experiencia de innovación docente sobre la evaluación de los aprendizajes presentada en este trabajo.

### **Referencias bibliográficas**

- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, MANUEL, ET AL. (2000). "Aplicación del modelo de portafolio en la evaluación del aprendizaje universitario". *I Congreso Internacional: "Docencia Universitaria e Innovación"* (CD-Rom). Barcelona: ICE Universidad de Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad Politécnica de Catalunya.
- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, MANUEL & SEBASTIÁN RODRÍGUEZ ESPINAR (2000). "Cambios socioeducativos y orientación en el S. XXI: Nuevas estructuras, roles y funciones". En VV. AA., *Hacia el tercer milenio: Cambios educativos y educación para el cambio. XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía*. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía, 637- 686.
- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, MANUEL & EVA FITA LLADÓ (2005). *La intervención orientadora en la transición Bachillerato-Universidad*. *Bordón*, 57 (1), 5-27.
- BALTIMORE, M. L. ET AL. (1996). "Portfolios Assessment: A Model for Counselor Education". *Counselor Education and Supervision*, V. 36, 113-121.
- BARRIOS, O. (2000). "Estrategias del portafolio del alumno". En SATURNINO DE LA TORRE & O. BARRIOS (coords.), *Estrategias didácticas innovadoras*. Barcelona: Octaedro, 294-301.
- BORDAS, INMACULADA & FLOR CABRERA (2001). "Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso". *Revista Española de Pedagogía*, nº 218, 25-48.
- CARNEY, J. S., D. C. COBIA & D. H. SHANNON (1996). "The use of portfolios in evaluation". *Counselor Education and Supervision*, V. 36, nº 2, 141-143.
- CENTRA, J. A. (1994). "The use of the teaching portfolio and student evaluations for summation evaluation". *Journal of Higher Education*, V. 65, nº 5, 555-571.
- DE MIGUEL, MARIO (coord.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza Editorial.

- FERRER, VICENTE (1994). *La metodología didáctica a l'ensenyament universitari*. Barcelona: Publicacions UB.
- FERRER, VICENTE (2003). "La acción tutorial en la Universidad". En F. MICHAVILA & J. GARCÍA DELGADO (coords.), *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la Universidad*. Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y Cátedra UNESCO de Gestión Política Universitaria de la Universidad Politécnica de Madrid, 67-84.
- GAIRIN, JOAQUÍN ET AL. (2004). "La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, V. 18, nº 1, 61-77.
- GAIRIN, JOAQUÍN ET AL. (2005). *El pla de tutoria en la Universitat*. Bellaterra: Servei de publicacions UAB.
- ECHEVERRÍA, BENITO (2005). *Els aprenentatges de l'alumnat universitari en un model basat en competències*. Barcelona: ICE U. Barcelona.
- GONZÁLEZ, J. & R. WAGENAAR (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto
- LARA, BAUDELIO (2002). *Una aproximación al concepto de tutoría académica en el centro universitario de Ciencias de la Salud*. Consultado el día 23 de marzo de 2006 en: <http://www.cucs.udg.mx/invsalud/abril2002/art5.html>.
- LÁZARO, ÁNGEL (1997). "La acción tutorial de la función docente universitaria". En PEDRO APODACA & CLEMENTE LOBATO (eds.), *Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes, 71-101.
- LÁZARO, ÁNGEL (2002). "La acción tutorial de la función docente universitaria". En VÍCTOR ÁLVAREZ ROJO & ÁNGEL LÁZARO (coords.), *Calidad de las Universidades y orientación universitaria*. Málaga: Aljibe, 249-281.
- PARICIO, JAVIER (2005). *Objetivos y contenidos de la acción tutorial en el ámbito de las titulaciones universitarias*. Zaragoza: ICE U. de Zaragoza.
- PÉREZ BOULLOSA, ALFREDO (2006). "Tutorías". En MARIO DE MIGUEL (coord.), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza Editorial, 133-168.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, SEBASTIÁN (1997). "Orientación universitaria y evaluación de la calidad". En PEDRO APODACA & CLEMENTE LOBATO (eds.), *Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes, 23-52.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, SEBASTIÁN (2005). *La tutoría en la educación superior: Un reto más del EEES*. Barcelona: ICE. U. de Barcelona

- RODRÍGUEZ ESPINAR, SEBASTIÁN (2006). "Las seis caras de la función tutorial". En MANUEL ÁLVAREZ GONZÁLEZ (coord.), *Projecte de formació per a la tutoria universitària en el marc de l'Espai Europeu d'Educació Superior a la Universitat de Barcelona*. Barcelona: Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca U. de Barcelona.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, SEBASTIÁN, ET AL. (2004). *Manual de tutoría universitària. Recursos para la acción*. Barcelona: Octaedro- ICE U. de Barcelona.
- RODRÍGUEZ MORENO, M<sup>o</sup> LUISA (2002). *Hacia una nueva orientación universitària*. Barcelona: Ediciones UB.
- SANCHO, JUANA & F. HERNÁNDEZ (1996). "El portafolio: La evaluación como reconstrucción del proceso de aprendizaje". En MANUEL ÁLVAREZ GONZÁLEZ & RAFAEL BISQUERRA (coords.), *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis, 464/1-464/9.
- STANLEY, CHRISTINE A. (2001). "The Faculty Development Portfolios: A Framework for Documenting the Professional Development of Faculty Developers". *Innovative Higher Education*, V. 26, n<sup>o</sup> 1, 23-35.
- UNIVERSITAT POMPEU FABRA (2005). *Manual d'introducció a la docència: Horitzó Bolonia*. Barcelona: UPF.
- WAYNE, R. E. (1996). "The role of portfolio evaluation in social studies teacher education". *Social Education*, V. 60, n<sup>o</sup> 3, 162-166.
- WOODWARD, HELEN & PHIL NANLOHY (2004). "Digital portfolios: fact or fashion?" *Assessment and Evaluation in Higher Education*, V. 29, n<sup>o</sup> 2, 227-238.



## ***Plan de acción tutorial en los centros docentes universitarios: el rol del profesor tutor***

Luis SOBRADO FERNÁNDEZ

Correspondencia

Luis M. Sobrado Fernández

Facultad de Ciencias da  
Educación

Universidad de Santiago de  
Compostela  
Campus Sur  
Santiago de Compostela – 15782

Tel.: 981 563 100 (ext. 13832)

Fax: 981 530 402

E-mail: mtmirama@usc.es

Recibido: 19/07/07

Aceptado: 14/09/07

### **RESUMEN**

La integración de la Universidad española en el Espacio Europeo de Educación Superior conlleva una serie de desafíos en los que un adecuado enfoque debe repercutir en la necesaria mejora de la calidad de la docencia, la investigación y la gestión universitaria. En esta nueva perspectiva la función tutorial debe ocupar un puesto preeminente para poder profundizar, adecuadamente, en la transmisión y creación de los saberes como eje de la actividad docente en el desarrollo personal de los estudiantes y, también, para posibilitar en éstos los procesos de transición académica y profesional. El profesor tutor, en el escenario universitario, debe ayudar a los estudiantes a determinar y diseñar sus objetivos personales, académicos y profesionales. En esta proyección innovadora, el Plan de Acción Tutorial en los centros docentes universitarios puede ser un recurso de gran significado y valor.

**PALABRAS CLAVE:** *Tutor, Orientación, Asesoramiento, Evaluación.*

## ***Tutorial action plan at universities: the role of the tutor-university teacher***

### **ABSTRACT**

The integration of the Spanish university in the European Higher Education Area entails a series of challenges, which, if an appropriate approach is taken, must lead to a necessary improvement in the quality of teaching, research and university management.

In this new innovating approach the tutorial function must occupy a pre-eminent position in order to suitably go deeper into the transmission and creation of knowledge, which should be the axis of the educational activity in students' personal development and to make possible for them an academic and professional transition. The tutor-teacher in the university scene must help students to determine and to design their academic, personal and professional objectives. In this light the Tutorial Plan of Action at universities can be a meaningful and valuable resource.

**KEY WORDS:** *Tutor, Guidance, Counselling, Evaluation.*

## **Introducción**

En la Universidad española no hay una tradición en el funcionamiento de la tutoría tan peculiar como en las instituciones anglosajonas. La Ley General de Educación de 1970 preveía la acción tutorial y el profesor tutor en la Universidad, pero en la realidad quedó restringida a la función académica excluyendo las cuestiones personales y vinculadas con la profesión futura del estudiante (SANZ DE MIERA, 2001).

Los diferentes cambios legislativos que han sucedido en el sistema educativo español con la implantación de la LRU (Ley de Reforma Universitaria) de 1983, la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) de 1985, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 y, posteriormente, con la aparición de nuevas titulaciones, por un lado, y, por otro, la búsqueda de la calidad en la enseñanza, han propiciado la progresiva puesta en marcha de determinados sistemas de orientación en las universidades y, consecuentemente, también de la tutoría. No obstante, en la legislación universitaria española falta aún un documento marco que sienta las bases de la orientación universitaria y de la tutoría en particular (SANZ ORO, 2001).

La función tutorial en el contexto de la enseñanza universitaria ha quedado, en la práctica, muy diluida al no existir una referencia específica de la misma a este nivel educativo. Por otro lado, la LRU, la Ley Orgánica de Universidades (LOU) de 21 de diciembre del 2001 y, últimamente, el anteproyecto de la Ley Orgánica por la que se modifica la LOU no añaden a las tradicionales funciones docentes, de estudio e investigadora, la actividad tutorial (ÁLVAREZ ET AL., 2006).

En el último decenio, con el auge de la necesidad de fomentar la convergencia entre los sistemas estatales de enseñanza universitarios, se genera la creación consecuente del Espacio Europeo de Educación Superior en base a las reuniones y declaraciones correspondientes de La Sorbona en 1998, Bolonia en 1999,

Salamanca y Praga en el 2001, Barcelona en 2002, Berlín en 2003... En las diferentes acciones que se proponen en estas Declaraciones sobresale la adquisición de competencias que los graduados universitarios deberán desarrollar en su vida personal y profesional.

Por otra parte, para que la Universidad española se integre en el espacio universitario europeo es preciso contemplar los nuevos desafíos de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), la formación y orientación a lo largo de la vida, la enseñanza superior no presencial, etc. (GONZÁLEZ & WAGENAAR, 2003). Estos retos deben representar una necesaria mejora en la calidad docente, investigadora y de gestión; fomentar la movilidad del profesorado y alumnado, profundizar en la transmisión y creación del conocimiento como núcleo de la actividad académica, facilitar los procesos de transición académica y profesional, etc. (GARCÍA ET AL., 2005).

Desde esta perspectiva, la función tutorial debe ocupar un puesto preeminente en este nuevo enfoque y orientación de los estudios universitarios (TAVEIRA, 2002), de tal modo que la tutoría del profesor posea un valor relevante en el proceso educativo a lo largo de la carrera académica del alumnado en la Universidad.

## **1. Significación semántica de las denominaciones de tutoría y de tutor**

La interpretación del término tutoría consiste en entenderla como tutela, autoridad del tutor, cargo del mismo y persona a la que se le encomienda la guía, amparo, protección o defensa de otra.

Referente a la definición de tutor, este término procede del latín *tutor-oris*, con el significado de “*persona que ejerce la tutela*”. En el ámbito docente, es la persona, habitualmente un educador, encargada de orientar al alumnado de un curso o materia curricular.

En el contexto educativo es, generalmente, la función del profesor encargado de orientar y guiar a los estudiantes de un grupo o clase en su relación con el centro docente. La tutoría educativa es la acción orientadora efectuada por un docente con un grupo de alumnos y con cada alumno personalmente (CORIAT & SANZ, 2005).

## **2. Necesidad de la función tutorial en el escenario universitario**

Existen diversos factores que han influido en la conveniencia de que el profesorado universitario desarrolle la actividad tutorial con el alumnado y en base a ello los clasificaremos en aspectos sociales y académicos.

Los aspectos sociales más destacados son los siguientes:

- 1º. El fortalecimiento de una cultura de tutoría en los niveles educativos previos al universitario.
- 2º. Los cambios relevantes en el ámbito sociolaboral. La sociedad de la información ha influido mucho en los procesos de cualificación profesional, de modo que los saberes que el estudiante pueda incrementar durante su permanencia en la Universidad debieran complementarse con otras cuestiones tales como actitudes, valores y normas que desarrollen sus oportunidades de empleo (CASTILLO, 2000).

Para realizar una profesión se necesitan saberes teórico-prácticos de carácter específico, pero tan importantes como estos son otras competencias transversales como las habilidades de comunicación, de negociación, de trabajo en equipo, capacidad para localizar y manejar información, gestión del tiempo, etc. (ÁLVAREZ ROJO & LÁZARO, 2002).

- 3º. Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y el consiguiente desarrollo que han generado en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en las infraestructuras educativas implican que sea preciso dotar adecuadamente a las instituciones (GOODLAND, 1995). También la progresiva puesta en marcha de sistemas de enseñanza no presencial subrayan, como necesaria, la figura del profesor tutor (FRY ET AL., 1999).
- 4º. El aumento de la oferta de enseñanza universitaria que ha llevado, por una parte, a la búsqueda de la diferenciación entre las distintas universidades y, por otra, a la consideración de la orientación y tutoría como un factor de calidad de la enseñanza (GALLEGO, 1999).
- 5º. Las modificaciones en la población universitaria, que han sido amplias, han dibujado un perfil multitipológico de estudiantes. La democratización de las etapas escolares anteriores a la Enseñanza Superior y el regreso al sistema educativo de los adultos ha dado origen a una población numerosa y diversa que precisa ayuda. Todo ello trae como consecuencia, sobre todo en el primer curso universitario, que la deserción de estudiantes sea mayor.

Por otra parte, la reserva de un porcentaje de plazas para estudiantes con discapacidades, como pueden ser ciegos, sordos o con minusvalía física, aumenta la diversidad, pero exige al profesorado una atención especial hacia esas personas.

6°. La necesidad de consolidar una relación estrecha entre la Universidad y la empresa, ya que las dos instituciones poseen, con frecuencia, un sistema de valores muy alejados. Es fácil observar la falta de conexión y de información referencial para la planificación educativa de acuerdo con las necesidades profesionales.

En general, el ámbito laboral español es poco transparente, y el estudiante sale de la Universidad con poca información referente al mundo laboral en general y al sector profesional en particular. La realización paulatina de las prácticas en empresa por parte de los estudiantes tiene un doble enfoque: por un lado, agilizar las relaciones profesionales, y, por otro, aportar a los alumnos modelos laborales que les sean más próximos (FIGUERA, 1996).

7°. La creación de un mercado único en la Unión Europea demanda que los futuros profesionales estén dispuestos a la movilidad. Por otro lado, la Universidad también está determinada a favorecerla facilitando los contactos necesarios con otras instituciones de enseñanza superior y las empresas (DIEZ HOCHLEITNER ET AL., 2002).

Referente a los factores académicos, los principales son: en primer lugar, los planes de estudio. Las modificaciones en la terminología de la asignatura (crédito) y los diferentes tipos de materias han generado la posibilidad de configuración del currículum académico de los estudiantes de acuerdo con sus intereses (SOBRADO, 2002). En segundo término, los cambios en las expectativas sobre la calidad de la enseñanza, de tal modo que, actualmente, se busca una adecuada relación entre los recursos invertidos y la calidad educativa del proceso y de los resultados. Todas estas cuestiones hacen necesaria la integración de la acción tutorial entre las funciones clásicas del profesorado universitario, como son la docente y la de investigación (LÁZARO, 1997).

### **3. Ámbitos y funciones de la tutoría**

Se entiende por tutoría universitaria el proceso que se genera entre profesor y alumno dentro del marco institucional, que tiene por finalidad constituir una relación de apoyo en la que el primero ayuda al segundo a diseñar el logro de sus objetivos académicos, personales y profesionales (ÁLVAREZ PÉREZ, 2002).

Sobre las fases y ámbitos de intervención, existen unas etapas en la vida del estudiante universitario en las que la actuación del profesor tutor posee mayor incidencia. Estas se corresponden con la entrada en la Universidad, durante la estancia del alumnado en ella, en algunos momentos relevantes, y al dejar éste la misma y prepararse para su inserción ocupacional (ÁLVAREZ ROJO & LÁZARO, 2002). De todos modos, la tutoría debe entenderse como un proceso constante a lo largo de los estudios del alumnado.

La acción tutorial, a pesar de que la clasifiquemos por etapas académicas, obedece más a cuestiones de claridad expositiva que a la posibilidad real de escindir las diversas fases. Igual acontece con los ámbitos de actuación entendidos como el tipo de contenido al que hacer referencia en la relación tutorial. Estos ámbitos pueden ser profesionales, que comprenden todos los contenidos relacionados con el rumbo que tomará el estudiante en conexión con la profesión futura, o académicos, que se refieren a aspectos como pueden ser la metodología de estudio, la elección de materias, las becas, la utilización de las ayudas de la Unión Europea, cuestiones relacionadas con aspectos personales del estudiante, etc. (RODRÍGUEZ MORENO, 2002).

Respecto a las funciones de la tutoría, están condicionadas, en parte, por la existencia de un servicio de orientación en la Universidad. Como se aprecia una progresiva institucionalización del mismo (aunque a veces se le confunda con los de información), las funciones de tutoría, si se dispone de la existencia de este servicio orientador, son las siguientes:

- Facilitar el desarrollo personal del alumnado.
- Supervisar sus progresos.
- Intermediar entre los estudiantes y las autoridades académicas.
- Ser un profesional responsable en el que el alumnado puede confiar.

Las funciones propuestas anteriormente pueden considerarse como las generales que debe desarrollar el docente tutor. A continuación, proponemos, también, las funciones específicas que éste debe realizar en cada una de las etapas de su intervención y de los ámbitos descritos anteriormente (ROMERO & SOBRADO, 2002). Así, en referencia a las funciones tutoriales propias de la fase de transición de la Enseñanza Secundaria a la Universidad (ÁLVAREZ PÉREZ, JIMÉNEZ & BETANCORT, 2003) y que el profesor tutor universitario debe desarrollar, destacamos las siguientes:

- a) Apoyar al alumnado en la situación compleja de la transición de la Enseñanza Secundaria a la Universidad. Esta función no pertenece, en su totalidad, al profesor tutor de la Universidad; debería ser fruto de la cooperación con el docente tutor de los centros de Enseñanza Secundaria que formen a los alumnos, no sólo desde el punto de vista cognoscitivo, sino, también, emocional y social. En algunas Universidades se han elaborado planes de acogida para los nuevos estudiantes, en los que el profesor tutor tiene reservado un rol importante.
- b) Ayudar a los estudiantes en su integración en la Universidad. Esta función puede considerarse subsidiaria de la anterior, de modo que una vez el alumnado ha ingresado en la Universidad debe integrarse en ella. Esto representa una función relevante del profesor tutor, ya que si no existe esta inserción real, el estudiante no podrá desarrollarse como tal.

Debido al sistema de acceso a la Universidad, por el que bastantes alumnos se hallan situados en estudios que no se corresponden con sus intereses vocacionales, resulta altamente recomendable que el profesorado tutor apoye al alumnado en la reestructuración de su situación anímica a partir de las expectativas que se generan en una situación nueva.

- c) Desarrollar el autoconocimiento de los alumnos. Es importante que los estudiantes vayan adquiriendo un elevado conocimiento propio como condición básica para el desarrollo adecuado de su carrera académica.
- d) Posibilitar al alumnado la metodología universitaria de estudio. Esto representa que el profesor tutor, en base a las metodologías de aprendizaje que el alumno haya adquirido durante el Bachillerato, deberá ayudarle a reformular técnicas que posibiliten el estudio universitario. Esta metodología discente va mucho más allá de las técnicas clásicas de estudio que, a menudo, se facilitan. Se trata de introducir al estudiante en la metodología científica que más tarde habrá de utilizar. Hay que poner especial interés en que se deben emplear, progresivamente, las tecnologías de la información y la comunicación como recurso de nuevos aprendizajes.
- e) Estimular el autoaprendizaje. El escenario laboral, en particular, y la sociedad, en general, están originando nuevas necesidades a las que los estudiantes deben saber dar respuesta de manera satisfactoria. Una de ellas es la de aprender de manera autónoma, como recurso de permanencia en el mercado laboral.

En cuanto a las funciones tutoriales características de la etapa intermedia de permanencia e integración en la vida universitaria que debe desarrollar el profesor tutor, podemos decir que son una continuación de las realizadas en la anterior, aunque hay que añadir algunas específicas, como son:

- a) Introducir los términos conceptuales referentes al desarrollo profesional. Los alumnos se hallan en el inicio de su desarrollo laboral y es en este momento cuando deben comenzar una reflexión seria acerca del modo en que piensan proyectar su profesión. Para ello será necesario un diagnóstico del contexto: qué oportunidades ofrece, qué dificultades, etc., a la vez que una reflexión concienzuda sobre las posibilidades de uno mismo: habilidades, conocimientos, competencias, etc.
- b) Supervisar las actividades prácticas en empresas. Puede considerarse que ésta es la función tutorial que mayores esfuerzos exige, pues, por un lado, el profesor tutor deberá supervisar, conjuntamente con el tutor de empresa, la manera en que el alumno pone en práctica los conocimientos y habilidades adquiridas en los años de estudio, y, por otro, habrá de motivar, también, la reflexión sobre el desarrollo profesional del estudiante a partir de las experiencias acumuladas en su estancia en ella.
- c) Facilitar la empleabilidad del alumnado. Se entiende por ésta el valor y capacidad que una persona posee en el ámbito ocupacional. Para ello, es necesario que el profesor-tutor motive a sus alumnos a fin de que aprendan a adquirir habilidades, actitudes y competencias que los diferencien de sus competidores del mercado de trabajo.
- d) Motivar la exploración del mundo laboral. Una de las principales dificultades en el acceso al ámbito profesional por los estudiantes la constituye el desconocimiento que tienen del mismo; por ello, es necesario que el alumno vaya explorándolo durante su estancia en la Universidad.

En cuanto a las funciones tutoriales más adecuadas de la fase de transición de la Universidad al ámbito profesional, en esta etapa en que el alumno egresa de la misma, la principal función del profesor tutor será ayudarlo en esta transición, de la misma manera en que se le facilitó apoyo en el tránsito de la Enseñanza Secundaria a la Universidad. Esta función se puede especificar en:

- a) Desarrollar estrategias de búsqueda de empleo en las que los profesores tutores deberán posibilitar técnicas de exploración ocupacional a los estudiantes para favorecer su inserción profesional.



- b) Diseñar el plan de la carrera cuya función, aparentemente, puede resultar fácil, aunque lo cierto es que admite diversos matices, de modo que el docente tutor deberá asesorar al alumno a decidir si quiere o no trabajar en una ocupación o desea continuar estudiando (GIL ET AL., 2004).

En lo relativo a las relaciones entre el profesor tutor y los estudiantes con necesidades educativas especiales, es cada vez más frecuente la llegada a la Universidad de alumnos con ellas. Es con estos estudiantes con quienes se hace imprescindible la figura del profesor tutor como mediador entre ellos y el resto de los docentes, pues no hay que olvidar que muchos de éstos no tienen la formación suficiente para poder atender a este tipo de alumnado. Por otra parte, la Universidad no tiene tradición de acogida de estos alumnos, por lo que se hace necesaria una sensibilización de todos los estamentos universitarios para su adecuada atención (RIVAS & LÓPEZ, 1999).

#### **4. Plan de Acción Tutorial en la Universidad (PATU)**

Se puede definir el PATU como un conjunto organizado de acciones tutoriales que abarcan:

- Necesidades de las instituciones y del alumnado universitario.
- Objetivos.
- Planificación de la actividad tutorial.
- Modelos organizativos del plan.
- Modalidades de realización.
- Recursos para ponerlo en marcha (personales y materiales).
- Evaluación de la acción tutorial (RODRÍGUEZ ESPINAR, 2004).

Sobre las necesidades de la tutoría en el escenario universitario, se puede decir que su procedencia es de las nuevas exigencias académicas, como por ejemplo:

- El incremento de la información.
- El diseño de estrategias innovadoras en la preparación y difusión de la tutoría.

- El aumento de la complejidad en los procesos de elección del currículo académico.
- La mayor movilidad y flexibilidad en los programas académicos.
- La mejor alternancia entre el estudio y el trabajo.
- La aparición de nuevas modalidades de aprendizaje en base al uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) que propician el estudio autónomo.
- Las nuevas relaciones profesor-alumno.
- La incorporación progresiva de la función tutorial como elemento dinamizador de la actividad docente del profesorado.
- El descenso creciente del alumnado universitario con una menor ratio profesor-alumnos.
- El desarrollo paulatino de la formación mediante el empleo de las TIC.
- La convergencia en el espacio europeo de la enseñanza universitaria.
- El incremento de competencias formativas básicas (ALAHÓN, 2000).

En referencia a los principales ámbitos de responsabilidad de las universidades con su alumnado, la Conferencia de Rectores de Universidades de la Unión Europea celebrada en 1998 destacó los siguientes:

- Informar al alumnado antes de comenzar los estudios universitarios.
- Asesorar a los estudiantes, durante los ciclos de formación, en el desarrollo de su carrera académica.
- Orientar a los graduados en la transición de la Universidad al ámbito sociolaboral.
- Formar a los postgraduados a lo largo de toda su vida.

En cuanto a la finalidad y objetivos de los planes de acción tutorial en las instituciones universitarias, las metas son:

- Facilitar a los estudiantes la adaptación e integración en el sistema universitario.
- Posibilitar el aprovechamiento personal y académico del alumnado.

- Favorecer la transición al mundo profesional y la formación continua de las personas a lo largo de toda la vida.

Referente a los objetivos de la tutoría universitaria y etapas correspondientes de ésta, se pueden mencionar los siguientes:

a) *Al comienzo de los estudios:*

- Ayudar al alumnado en la acogida y adaptación al nuevo contexto de la Universidad.
- Facilitar la transición entre la Enseñanza Secundaria y la Superior.
- Elaborar, por el profesor tutor, el perfil personal y académico del estudiante que accede a los estudios universitarios.

b) *Durante los mismos:*

- Desarrollo integrado y aprovechamiento por el alumnado del aprendizaje teórico y práctico.
- Integración plena de los estudiantes en la vida académica.
- Mejora progresiva de los resultados académicos de los discentes.
- Realización de actividades extracurriculares y de tiempo libre para la mejora en la formación integrada del alumnado (personal, profesional y académica).

c) *En su finalización:*

- Facilitar el acceso del alumnado a otros estudios complementarios y a la formación continua.
- Favorecer la transición entre la Universidad y el mundo profesional.

Sobre la planificación de la actividad tutorial, la responsabilidad corresponde, principalmente, a las autoridades académicas, al profesorado encargado de ella y a los representantes del alumnado. Sus aspectos esenciales son:

- Programación de tareas, secuenciadas temporalmente, en función de las necesidades del alumnado y de la titulación académica correspondiente.
- Agrupación de actividades alrededor de las necesidades de los estudiantes de carácter informativo, formativo y orientador.

- Planificación de reuniones y actividades entre profesores tutores y alumnado con objetivos fijados previamente por los coordinadores del plan.
- Consideración de hechos imprevisibles: cambios legislativos, huelgas, etc.
- Atención personalizada de los profesores tutores en base a las demandas del alumnado.

## **5. La función tutorial en la Universidad: modelos y recursos**

Los modelos de organización de la tutoría son, fundamentalmente, los siguientes:

- a) Funcionamiento estructural. Aspectos: hacen referencia al alumnado, al profesor tutor, asignatura, curso, ciclo, grupo de alumnos (asesoramiento personal), a la coordinación de la tutoría y de la titulación académica correspondiente y a los Servicios de Orientación Universitaria.
- b) Determinación de la coordinación de la actividad tutorial y de sus funciones respectivas.
- c) Estrategias y procedimientos de elección y formación de profesores tutores.
- d) Modalidades de desarrollo de la tutoría. Éstas son básicamente las siguientes:
  - *Organizativas*. El mismo profesor tutor para el alumnado por curso, ciclo académico y por carrera, y según la estructuración de la tutoría con diferentes profesores tutores por ciclos académicos.
  - *De relación tutorial*. Presencial, semipresencial y virtual.
  - *De intervención*. Personalizada (intervención individual), mediante programas (intervención grupal) y a través de consulta (intervención indirecta), donde los consultores orientan las actividades de los profesores tutores que son los que intervienen personal o grupalmente.
  - *Otras formas de tutoría*. Entre iguales o semejantes (mediante otros estudiantes del mismo curso o de niveles más avanzados) y grupos tutoriales cooperativos (sistema de orientación entre el alumnado con compañeros o con profesores tutores).
- e) Modalidades de seguimiento de los alumnos tutorizados.
- f) Valoración.

## **6. Modelos y recursos de realización de la acción tutorial**

Se trata básicamente de los modelos siguientes:

*1º. Al ingresar en los estudios universitarios:*

- Fomentar en los estudiantes el conocimiento de sí mismos y del contexto social y educativo.
- Análisis del perfil del alumnado que accede a una titulación concreta.
- Adaptación del mismo al nuevo contexto universitario.
- Proceso de información y de elección académica.
- Toma de decisiones.
- Desarrollo de competencias generales.
- Estrategias de acercamiento a la institución universitaria.
- Elaboración inicial del proyecto personal y académico-profesional.

*2º. Durante el primer año de estudios en la Universidad:*

- Consolidación por el alumnado de la adaptación a la vida universitaria.
- Motivación académica y social (clima, trabajo en equipo...).
- Conocimiento de sí mismo y de los demás (autoestima, confianza, relaciones adecuadas con los compañeros...).
- Proceso de aprendizaje (acceso a la información, elaboración de talleres personalizados y grupales, gestión y empleo racional del tiempo, preparación de exámenes...).
- Toma de decisiones y resolución de conflictos.
- Rendimiento académico (comprobación, progreso del alumnado...).
- Competencias transversales (trabajo en equipo, capacidad de resolución de problemas, potenciación de la comunicación...).
- Desarrollo de concepciones sobre la enseñanza universitaria (la calidad de la educación, atención tutorial, dedicación al estudio y metodología de la enseñanza) y de fortalezas durante el fracaso (éxitos y fracasos más

relevantes, adaptación a situaciones de tensión y de estrés e incidentes de especial consideración).

- Apoyo familiar (interés por el trabajo del hijo como estudiante, adecuada relación personal, y confianza y valoración en la formación universitaria).

3°. *Durante el segundo año académico:*

- Consolidación por los estudiantes de las estrategias de aprendizaje (estudio autónomo y competencias de apoyo al estudio, informática, idiomas...).
- Elección de itinerarios curriculares (planificación de itinerarios académicos para cursos sucesivos y orientación para la toma de decisiones).
- Consolidación del ajuste personal a la carrera elegida (contactos con profesionales mediante el prácticum y colaboración con departamentos universitarios, grupos de investigadores...).
- Reforzamiento de competencias formativo-académicas (planificación y organización del estudio, metodologías de trabajo y evaluación académica: trabajos, exámenes, etc.).
- Reforzamiento de competencias transversales (reflexión y análisis crítico, trabajo en equipo, resolución de problemas y conflictos, habilidades sociales y de comunicación y competencias emocionales como la autonomía personal, las habilidades para la vida, de control y conciencia emocional...).
- Superación de dificultades curriculares (congruencia entre las expectativas del alumnado sobre sí mismo y en relación con los estudios que cursa, anomalías en sus procesos madurativo y formativo).
- Habilidades en la resolución de problemas (control de la ansiedad, autocontrol emocional, confianza en sí mismo e interés por la resolución de conflictos).

En cuanto a los recursos para implementar el PATU, pueden ser:

- *Estructurales (humanos y económicos):* Análisis de la carga académica de los departamentos interesados, previsión de espacios y horarios para la tutoría, página web para el alumnado tutelado y adscripción de créditos de docencia para la dedicación tutorial.
- *Funcionales (características de la acción tutorial).*

## **7. Evaluación del Plan de Acción Tutorial Universitario**

Los objetivos son:

- 1º. Recoger información para su análisis e interpretación.
- 2º. Desarrollar el proceso evaluativo de naturaleza sistemática y continua.
- 3º. Ayudar a mejorar los aspectos que se evalúen.
- 4º. Usar la evaluación como una herramienta para la rendición de cuentas y como toma de decisiones.

Referente a los agentes implicados se pueden mencionar las instituciones universitarias, el profesorado tutor y el alumnado.

Sobre los instrumentos de evaluación del PAT, cabe citar los autoinformes e informes de otros, los cuestionarios y los grupos de discusión.

## **8. Características, competencias, roles y funciones del profesor tutor**

Las características principales del docente tutor son las siguientes:

- Compromiso para asumir la función tutorial.
- Respeto y comprensión por los demás.
- Posesión de habilidades de comunicación y relaciones personales.
- Preparación y desarrollo profesional como profesor tutor.
- Dedicación tutorial al alumnado asignado.
- Capacidad de trabajo en equipo con los demás profesores tutores.
- Aptitudes de liderazgo democrático.
- Sensibilidad por el cambio e innovación académica.

Sobre las competencias del profesor tutor de materia curricular se pueden citar las que siguen:

- Conocer los itinerarios curriculares y los procesos de aprendizaje.

- Facilitar la integración del alumnado en el contexto universitario.
- Estimular la participación de los estudiantes en actividades extracurriculares.
- Trabajar de modo participativo e interdisciplinar.
- Disponer de actitud para la comunicación interpersonal y poseer capacidad de trabajo en equipo.

Respecto a los roles y funciones del profesor tutor, referiremos, principalmente, los siguientes:

- Informar bien al alumnado tutorado sobre su universidad y la titulación que cursa.
- Orientar a los estudiantes en la elaboración de su proyecto e itinerario académico-profesional.
- Facilitar al alumnado atención individualizada en aspectos vinculados a su desarrollo personal, académico y profesional.
- Posibilitar la orientación en las metodologías del estudio y en las técnicas de trabajo intelectual.
- Informar y asesorar al alumnado de los servicios de apoyo especializados (bolsas de trabajo, servicios de orientación y formación continuada, etc.).

Las funciones tutoriales de desarrollo personal a realizar por el profesor tutor con el alumnado son esencialmente las siguientes:

- Potenciar el conocimiento de sí mismo.
- Mejorar su autoestima.
- Fomentar las habilidades de vida y sociales.
- Formar en la toma de decisiones.

En síntesis, el papel del profesor tutor, en el marco universitario, debe poseer básicamente una elevada motivación y formación para la docencia; también debe estar interesado por el desarrollo de los alumnos como personas, como estudiantes y por su futuro profesional, realizando acciones tutoriales de naturaleza eminentemente formativa.



## **9. A modo de conclusión**

La tutoría, en el escenario de los centros docentes universitarios y en el contexto actual de la reforma del Espacio Europeo de la Educación Superior, comprende una serie de funciones y actividades que corresponde realizar al profesorado tutor con la finalidad de ayudar al desarrollo personal, académico y profesional del alumnado.

Los objetivos de la función tutorial en el ámbito descrito deben fundamentarse en la búsqueda de la integración formativa plena de los estudiantes, en el desarrollo de metodologías y estrategias de estudio y aprendizaje, y en posibilitar su inserción profesional.

La planificación de la actuación tutorial debe enmarcarse en la existencia de un proyecto y un plan general de acción tutorial en los centros docentes universitarios para lograr el desarrollo equilibrado del alumnado en el ámbito educativo, personal y laboral en función de sus características, del ciclo y curso en el que se hallan integrados, de las estrategias y metodologías discentes y de estudio, y de sus posibilidades de transición académica e inserción profesional y social.

Referente a las limitaciones para desarrollar un plan de acción tutorial en las instituciones universitarias, es preciso constatar que el tiempo y dedicación que precisa la tutoría para poder realizarse con efectividad no suele contemplarse en los planes de ordenación docente de los centros universitarios. Además, la estructuración temporal de la mayoría de los planes de estudio se basa en materias cuatrimestrales, por lo que no existe tiempo material para que se fortalezca la relación del profesor tutor con el alumnado tutelado.

Por otra parte, la función de tutoría es compleja, y no todos los docentes se hallan en una situación deseable para realizarla ni poseen aptitudes para ello. Asimismo, hay necesidad de que el profesorado tutor reciba una formación especializada para desarrollar con efectividad la actividad tutorial.

## **Referencias bibliográficas**

- ALAÑÓN, MARÍA (2000). *Un modelo de Acción Tutorial en la Universidad Politécnica*. Madrid: CIDE.
- ÁLVAREZ PÉREZ, P. (2002). *La función tutorial en la Universidad*. Madrid: EOS.
- ÁLVAREZ PÉREZ, P. & H. JIMÉNEZ BETANCORT (2003). *Tutoría Universitaria*. La Laguna: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

- ÁLVAREZ, P. ET AL. (2006). "Los planes de acción tutorial en la Universidad". En T. ESCUDERO & A. CORREA, *Investigación en Innovación Educativa. Algunos ámbitos relevantes*. Madrid: La Muralla, S.A.
- ÁLVAREZ ROJO, V. & A. LÁZARO (2002). *Calidad de las Universidades y Orientación Universitaria*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- CASTILLO, G. (2000). *De la Universidad al puesto de trabajo*. Madrid: Pirámide.
- CORIAT, M. & R. SANZ (2005). *Orientación y Tutoría en la Universidad de Granada*. Granada: Editorial Universidad.
- DÍEZ HOCHLEITNER, R. ET AL. (2002). *Aprender para el futuro. Universidad y Sociedad*. Madrid: Fundación Santillana.
- FIGUERA, P. (1996). *La inserción del universitario en el mercado de trabajo*. Barcelona: EUB.
- FRY, H. ET AL. (1999). *A handbook for teaching and learning in higher education*. Londres: Kogan Page.
- GALLEGO, S. (1999). *Cómo planificar el desarrollo profesional*. Barcelona: Laertes.
- GARCÍA, N. ET AL. (2005). "La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea". *Revista de Educación*, 337, 189-210.
- GIL, J. ET AL. (2004). *La enseñanza universitaria. Planificación y desarrollo de la docencia*. Madrid: EOS Universitaria.
- GONZÁLEZ, J. & R. WAGENAAR (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Fase I*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- GOODLAND, S. (1995). *Students as tutors and mentors*. Londres: Kogan Page.
- LÁZARO, A. (1997). "La acción tutorial de la función docente universitaria". En P. APODACA & C. LOBATO, *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación*. Barcelona: Laertes, 71-101.
- RIVAS, F. & L. LÓPEZ (1999). *Asesoramiento vocacional de estudiantes con minusvalías*. Valencia: Universitat de Valencia (Servei de Publicacions).
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (2004). *Manual de Tutoría Universitaria. Recursos para la acción*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.
- RODRÍGUEZ MORENO, M.ª L. (2002). *Hacia una nueva orientación universitaria*. Barcelona: Edicions Universitat.

- ROMERO, S. & L. SOBRADO (2002). "Orientación para el desarrollo de la carrera profesional del universitario". En V. ÁLVAREZ ROJO & A. LÁZARO, *Calidad de las Universidades y Orientación Universitaria*. Archidona (Málaga): Aljibe, 305-324.
- SANZ DE MIERA, A. (2001). *En torno al trabajo universitario. Reflexiones y datos*. Madrid: Secretaría General del Consejo de Universidades del MECD.
- SANZ ORO, R. (2001). *Orientación psicopedagógica y calidad educativa*. Madrid: Pirámide.
- SOBRADO, L. (2002). *Diagnóstico en Educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- TAVEIRA, M.ª DO CEU (2002). "O papel da Universidade na Orientação e desenvolvimento dos alunos". *Adaxe* 17, 65-77.



## ***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:

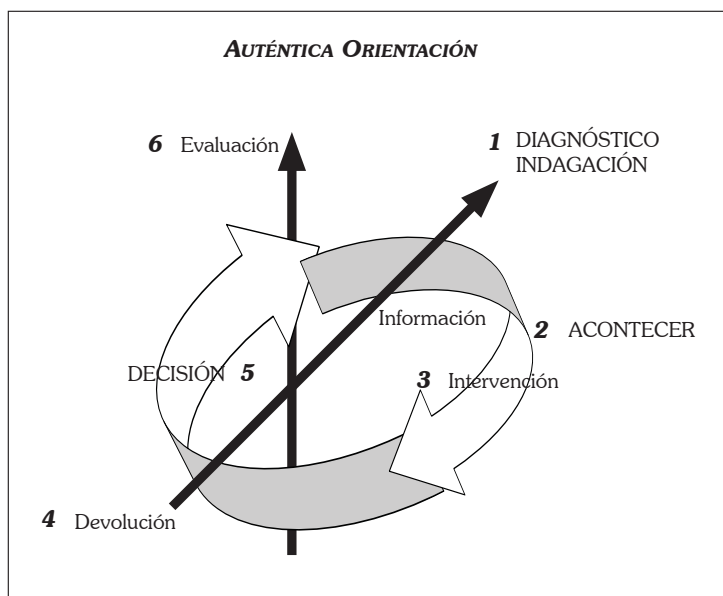
- Impartir destrezas y conocimientos en un determinado sector del saber (función instructiva), con los consiguientes elementos de formación intelectual y cognitiva.
- Estimular la formación de actitudes intelectuales y morales hacia la ciencia (función tutorial).
- Contribuir a la búsqueda de la verdades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

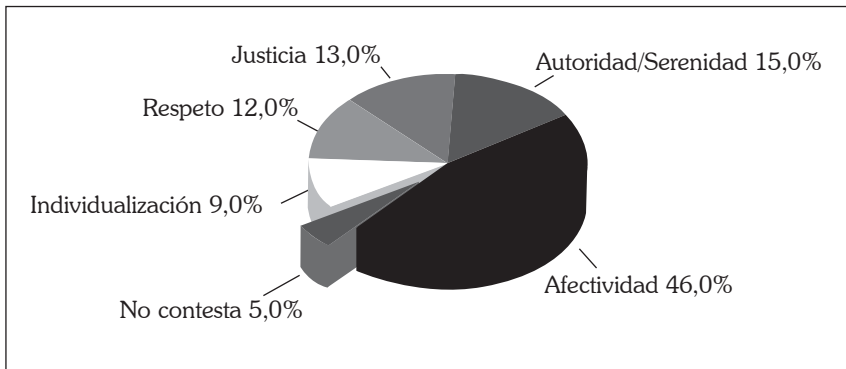
Tal vez, siguiendo la perspectiva universitaria desde sus orígenes, el tutor es un profesor que atiende los problemas de desarrollo personal y profesional. Desde esta perspectiva, el tutor es un garante que acompaña científicamente al estudiante, orientándole y asesorándole. La institución puede, en 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.

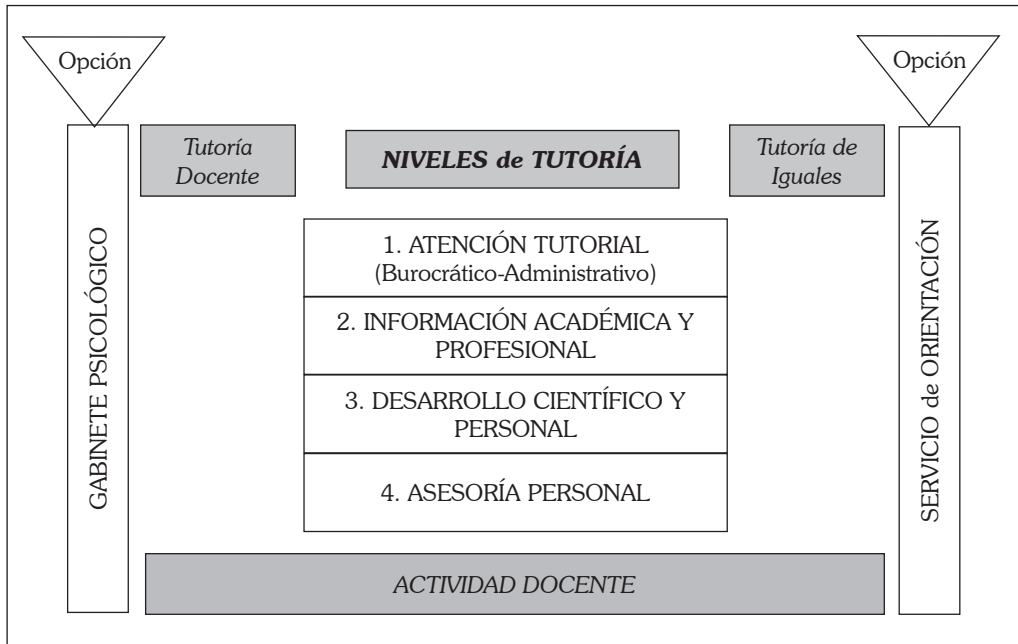
## **5. Niveles de profundización tutorial**

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, atendiéndole 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<br>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:

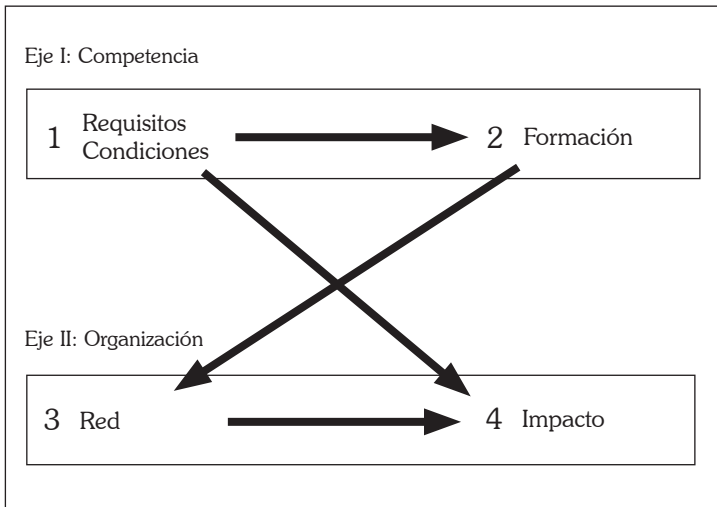
- Localizar qué condiciones, cualidades o requisitos son indispensables para ser buen tutor (análisis de la actuación tutorial, opciones de participación tutorial, esclarecimiento de cuestiones y definición del tutor en cada centro universitario...).
- Establecer, operativamente, las posibilidades de 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.



## ***Tutoría de la UNED ante los nuevos retos de la convergencia europea***

Santiago CASTILLO ARREDONDO

Correspondencia

Santiago Castillo Arredondo

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).  
C/ Zorzal, 4 28230 LAS ROZAS  
(Madrid).

Teléfonos: 91 6375245 y  
606 517308 (particulares)  
91 398 6965

Fax: 91 398 7193 (Despacho de  
la Facultad)

E-Mail: scastillo@edu.uned.es

Recibido: 19/07/07  
Aceptado: 14/09/07

### **RESUMEN**

La Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) lleva treinta y cinco años poniendo de manifiesto que hay otra forma de enseñar... porque hay otra forma de aprender. Su creación e incorporación en el sistema universitario español en el año 1972 supuso una atrevida innovación que ha posibilitado a muchos miles de estudiantes la consecución de titulaciones universitarias que no habrían podido lograr en instituciones universitarias presenciales. En la organización de su sistema de enseñanza la tutoría es un elemento clave. El cambio metodológico que se reclama desde el EEES viene exigido por la concepción de la sociedad del conocimiento como una sociedad del aprendizaje donde al estudiante (sujeto-que-aprende) se le sitúa en el centro y referencia de cualquier actuación educativa. En consecuencia, la Tutoría UNED se enfrenta a nuevos retos al igual que el resto de modalidades de tutoría de las universidades presenciales.

**PALABRAS CLAVE:** *Tutoría, Metodología, Educación Superior, Formación del profesorado, Educación a distancia.*

## ***Tutorials at the UNED facing the new challenges of the european convergence***

### **ABSTRACT**

The Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) has been highlighting for 35 years that there is another way to teach...because there is another way to learn. Its creation and its inclusion into the Spanish University system in 1972 meant a daring innovation,

which has made it possible for thousands of students to get university degrees that would not have been achieved in institutions with full time classroom courses. In the organization of its teaching system, tutorial support sessions are a crucial element. The methodological change which is demanded from the EHEA is due to the conception of the Society of the Knowledge as a learning society in which the student (person-who-learns) is the core and the reference for any educational intervention. Therefore, the tutorial sessions at the UNED are facing new challenges, just as the rest of tutorial models of full time classroom Universities.

**KEY WORDS:** *Tutorial support, Methodology, Higher Education, Teaching staff training, Distance Education.*

## **Introducción**

Los estudios del área de educación y los estudios de formación del profesorado han pasado a formar parte de las áreas prioritarias de las políticas educativas del Consejo de la Unión Europea en el marco de las políticas sociales y económicas más integradoras (PROCESO DE LISBOA, 2000). El importante papel que la formación del profesorado tiene que desempeñar en las reformas educativas se ha convertido en una prioridad de gran proyección para poder atender los nuevos retos que presentan las sociedades basadas en el conocimiento y en el aprendizaje dinámico. Estas nuevas exigencias de la sociedad actual y futura van a requerir “*de responsables de la educación altamente cualificados para trabajar en una gran variedad de contextos (ej. aprendizaje a lo largo de toda la vida, aprendizaje on-line, educación integradora)*” (INFORME DEL PROYECTO TUNING, 142).

Los nuevos contextos, las nuevas formas de enseñanza y los nuevos objetivos que la sociedad demanda a los sistemas educativos exigen un desarrollo profesional continuo a los profesionales de la educación, que les permita adquirir nuevos dominios y competencias para poder dar respuestas adecuadas e innovadoras ante los sucesivos cambios y reformas que se presentan. En la actualidad, por ejemplo, están surgiendo nuevas situaciones socioeducativas y cambios metodológicos que se derivan de la incorporación de las tecnologías de la información y de la comunicación al quehacer didáctico y al habitual funcionamiento de las instituciones educativas.

Uno de los elementos clave que conforman la estructura del sistema metodológico y organizativo de la modalidad de *educación a distancia* y que desarrolla la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) desde su creación es la tutoría. Corresponde al profesor tutor dar vida y llenar de contenido las diversas funciones de la tutoría. Como el resto de los profesionales de la educación, está inmerso en un proceso de adaptación y reciclaje que le demandan

la reorganización del sistema universitario español, la incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la utilización de las tecnologías de la comunicación y de la información.

## **1. Marco de referencia**

Al abordar el tema de este artículo tenemos dos ineludibles puntos de referencia. Por una parte, la *tutoría de la UNED*, como realidad consolidada en la metodología y en la estructura de un sistema de educación a distancia que, por su especificidad, bien podemos denominar Tutoría UNED, frente a otras experiencias de tutorías en las universidades presenciales; y, por otra parte, las líneas de acción que propone el “Proyecto Tuning” (2003) después de “*sintonizar las estructuras educativas de Europa*” que arrancan desde la Declaración de Bolonia (1999), del Comunicado de Praga (2001), Berlín (2003), Glasgow y Bergen (2005), como respuesta a una serie de necesidades que afectan a la Educación Superior europea para poder llegar a la anhelada convergencia.

### **1.1. La Tutoría UNED**

La Universidad Nacional de Educación a Distancia lleva treinta y cinco años poniendo de manifiesto que hay *“otra forma de enseñar... porque hay otra forma de aprender”*. Su creación e incorporación al sistema universitario español en el año 1972 supuso una atrevida innovación que ha posibilitado a muchos miles de españoles, y bastantes iberoamericanos, la consecución de titulaciones universitarias que, de no ser por ella, no habrían podido conseguir en otras instituciones universitarias presenciales. La función esencial de la enseñanza a distancia es posibilitar el autoaprendizaje del alumno convirtiéndole en protagonista de su propia formación. Por ello, son muchos los que nos dicen que la UNED, por su alumnado, su metodología y utilización de la tutoría desde su fundación, ya tiene andado un gran trecho del camino hacia la convergencia europea en la Educación Superior.

La Tutoría UNED que se desarrolla en sus Centros Asociados, distribuidos por toda la geografía española, garantiza la democratización y el sentido social de la Educación Superior (todos pueden acceder... y a todos deben llegar los bienes de la educación) y posibilita la educación permanente en cualquier edad de la vida (basta la motivación del estudiante en función de su interés o necesidad socio-profesional), de tal forma que ni la distancia, ni el lugar del aula, ni el horario de las clases, ni la presencia física simultánea del profesor y del alumno deben ser un

impedimento para el desarrollo de la Educación Superior como era lo habitual en el resto de las instituciones universitarias.

En consecuencia, la *Tutoría UNED* contribuye a que se alcancen los objetivos que como institución de Educación Superior en la *modalidad de educación a distancia* tiene encomendados:

- Permitir al alumno adulto realizar estudios sin los requisitos de espacio, tiempo y asistencia a las aulas.
- Ofrecer al adulto la posibilidad de simultanear estudio y trabajo, permitiendo realizar estudios a quienes ya están incorporados laboralmente a la sociedad.
- Generalizar el acceso a la enseñanza superior de una amplia población dispersa geográficamente, garantizando la propuesta del estudiante en su propio medio cultural, con lo que se evitan migraciones que podrían incidir negativamente en el desarrollo regional.
- Propiciar la formación permanente ofreciendo la oportunidad de adquirir una formación determinada a quienes no la tuvieron en su momento mediante programas de perfeccionamiento profesional, reciclaje, capacitación, etc.
- Desarrollar un sistema educativo innovador utilizando los distintos medios, impresos y tecnológicos, con un sistema metodológico que garantice la interacción didáctica en el desarrollo del conocimiento con la misma calidad, al menos, que la que se pueda alcanzar en la enseñanza presencial.

## **1.2. Los puntos dinámicos de referencia del Proyecto Tuning**

El Proyecto Tuning aborda, primordialmente, algunas de las líneas de acción señaladas en Bolonia y, en particular, la “*adopción de un sistema de titulaciones fácilmente reconocibles y comparables*”, la “*adopción de un sistema basado en dos ciclos*” y el “*establecimiento de un sistema de créditos*”. El Proyecto se propone “*determinar puntos de referencia para las competencias genéricas y las específicas de cada disciplina*” partiendo del supuesto de que las competencias describen los “*resultados del aprendizaje*”: lo que un estudiante sabe o puede demostrar una vez completado un proceso de aprendizaje.

Otro rasgo significativo del Proyecto Tuning (2003, 34) es “*su compromiso de considerar los títulos en términos de resultados del aprendizaje y particularmente en términos de competencias: genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas)*”

y competencias específicas a cada área temática (que incluyen las destrezas y el conocimiento)”, teniendo en cuenta que los puntos de referencia son abiertos y dinámicos dentro de un proceso constante de transformación en consonancia con una sociedad igualmente cambiante.

Dejando a un lado las competencias concretas referentes a la especificidad de cada materia, nos fijamos en las competencias genéricas que identifican los elementos compartidos, que son comunes a cualquier estudio superior, como pueden ser: la capacidad de aprender, de tomar decisiones, de diseñar proyectos, las destrezas de trabajo intelectual, etc., aplicables en la mayoría de las titulaciones universitarias.

Nos vamos a centrar en aquellas aportaciones relacionadas con los nuevos roles que deben asumir los profesores y los estudiantes en consonancia con los nuevos enfoques metodológicos de la enseñanza y del aprendizaje que se proponen. Profesores y estudiantes se enfrentan a los auténticos retos que plantea la convergencia en el EEES, que directa y personalmente afecta a su forma habitual de proceder y de relacionarse en el quehacer didáctico. La mayoría de las competencias genéricas van a desarrollarse en función de los enfoques de enseñanza y aprendizaje y de los materiales didácticos que profesores y estudiantes utilicen.

Entre los puntos dinámicos de referencia a los que se refiere el Proyecto Tuning (2003, 36-37) subrayamos los siguientes:

1. “Desarrollo del nuevo paradigma de educación primordialmente centrada en el estudiante y la necesidad de encauzarse hacia la gestión del conocimiento”. Este nuevo enfoque reclama una profunda transformación del paradigma enseñanza-aprendizaje, tal como ahora lo concebimos. Actualmente se aboga por una educación centrada en el sujeto que aprende. Equivocadamente venimos utilizando la expresión *proceso de enseñanza-aprendizaje* como si de un solo proceso se tratase, cuando en realidad son dos procesos claramente diferenciables: el proceso que le compete desarrollar al profesor para ejercer la enseñanza; y el proceso que realiza el estudiante para lograr el aprendizaje. Ahora se propone el “desplazamiento de una educación centrada en la enseñanza hacia una educación centrada en el aprendizaje”. En el denominado *proceso de enseñanza-aprendizaje* toda la importancia recae en aquellos aspectos relacionados con la enseñanza, el profesor y la transmisión de conocimientos; no tanto en la adquisición de los mismos mediante el correspondiente aprendizaje.

Los cambios de la nueva propuesta se deben traducir en: “*una educación más centrada en el estudiante, una transformación del papel del educador, una nueva definición de objetivos, un cambio en el enfoque de las actividades educativas, un desplazamiento del énfasis en los suministros de conocimientos (input) a los resultados (output) y un cambio en la organización del aprendizaje*” (36).

Este punto dinámico de referencia supone un cambio radical de gran profundidad tanto para los profesores como para los estudiantes. Les requiere un cambio de mentalidad, de actitud y de modos de proceder que dé paso a una nueva cultura académica donde el estudiante, *el-que-aprende*, es el centro del proceso. En otras palabras, hemos de pasar de la *profesor-dependencia* al *estudiante-referencia*. Este nuevo paradigma abocará a una cultura académica “*centrada primordialmente en el estudiante y en su capacidad de aprender, que exige más protagonismo y cotas más altas de compromiso puesto que es el estudiante quien debe desarrollar la capacidad de manejar información original, buscarla y evaluarla en una forma más variada (biblioteca, profesores, Internet, etc.)*”. En consecuencia, el llamado *proceso de enseñanza-aprendizaje* se ve afectado en toda su estructura tradicional: las propuestas docentes, la manera de encauzar las actividades y la organización del conocimiento “*pasan a ser regidos por las metas del estudiante*”. Necesariamente también afecta a la evaluación, que no ha de fijarse sólo en el rendimiento sino también en los procesos y contextos del estudiante.

2. “*Las demandas crecientes de una sociedad de aprendizaje permanente y de una mayor flexibilidad en la organización del aprendizaje*”. La *sociedad del conocimiento* debe ser, también, la *sociedad del aprendizaje*. Estamos en una sociedad abierta en la que el horizonte de la educación se alarga hasta donde cada persona quiera llegar: posibilidad de educación, de formación continua a lo largo de toda la vida, a cualquier edad, en cualquier lugar, de cualquier manera... En definitiva, “*la educación se sitúa en el proceso ininterrumpido de aprendizaje permanente donde la persona necesita ser capaz de manejar el conocimiento, ponerlo al día, seleccionar lo que es apropiado para un determinado contexto, aprender continuamente, comprender lo aprendido de tal manera que pueda adaptarse a situaciones nuevas y cambiantes*”. En la formación permanente afloran diferentes modalidades y sistemas que se adecuan al ritmo de aprendizaje de los estudiantes y a una organización más flexible en la estructura de los programas y cursos, que permiten compaginar el estudio con otras actividades.

La educación a distancia en cualquiera de sus interpretaciones es, sin duda, la modalidad de educación más adecuada para el desarrollo de la formación



continua, donde la función tutorial tiene un papel de guía y ayuda insustituible desempeñando funciones académicas, formativas o de acompañamiento, según cada caso y circunstancia. Sus actividades se orientan fundamentalmente a atender el desarrollo personal académico y de orientación profesional de los estudiantes.

## **2. Retos de la Convergencia Europea**

### **2.1. Metodología**

Entre los grandes retos que debe afrontar el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se encuentra, sin duda, la metodología de la enseñanza superior y, consecuentemente, también la del aprendizaje por parte del estudiante. Profesores y estudiantes se ven impelidos a modificar sus roles en el desarrollo de las actividades didácticas que conjuntamente vienen ejecutando. El Proyecto Tuning (2003, 65) lo expresa con claridad: “*Las instituciones europeas de educación superior deberían estar de acuerdo en una terminología común y desarrollar un conjunto de metodologías de convergencia a nivel disciplinar e interdisciplinar.*” Se trata de una metodología que permita hacer frente a nuevas situaciones como la mayor movilidad de los estudiantes, a la internacionalización de las actividades profesionales, la reorganización de los ciclos de Educación Superior, el planteamiento de los estudios con resultados de aprendizaje por competencias, la aplicación de los créditos europeos (ECTS) en el diseño de los cursos, la atención a la creciente demanda de programas de formación continua o la utilización de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC).

El determinante del cambio metodológico que se reclama viene exigido por la concepción de la sociedad del conocimiento como una sociedad del aprendizaje, donde al *sujeto-que-aprende* se le sitúa en el centro y referencia de cualquier actuación educativa. Se le concede al estudiante ser el protagonista de su propia historia en la larga trayectoria por los caminos del conocimiento, donde va a tener una gran capacidad de iniciativa que debe traducirse en una mayor responsabilidad a la hora de afrontar sus obligaciones académicas de aprendizaje.

Este cambio de metodología supone reforzar el papel que hasta ahora venimos dando a la tutoría. Aquí estriba la primera dificultad: nuestros estudiantes están acostumbrados a depender para todo de sus profesores. Los profesores, por su parte, no estamos habituados a situarnos en un segundo plano proponiendo y orientando ofertas de aprendizaje para que el estudiante las pueda hacer suyas. Estamos más acostumbrados a la imposición de los programas preestablecidos que a la proposición de contenidos, a la escucha de alternativas e iniciativas

ajenas o a la personalización en función del contexto e intereses del estudiante. En un futuro próximo el profesorado va a estar más ocupado en tutorizar a los estudiantes para que ellos también modifiquen su tradicional despreocupación y falta de participación en todo lo concerniente al desarrollo de sus estudios. Hasta ahora, para el estudiante todo depende de lo que diga, realice, ordene o decida el profesor... En el futuro, debe ser el estudiante el que diga, ejercite o decida desde su propia iniciativa sobre la realización de sus estudios contando, siempre que lo necesite, con la orientación y ayuda que está obligado a prestarle el profesor.

El reto de la nueva metodología pasa por plantear que el estudiante sea *“capaz de manejar el conocimiento, actualizarlo, seleccionar lo que es apropiado para un contexto determinado, estar en permanente contacto con las fuentes de información, comprender lo aprendido de tal manera que pueda ser adaptado a situaciones nuevas y rápidamente cambiantes”*. Esto supone un enfoque metodológico más centrado en el desarrollo del aprendizaje del *sujeto-que-aprende* que en el ejercicio de la enseñanza, lo que conlleva un cambio a objetivos docentes por competencias como resultado del aprendizaje, a un profesorado más abierto y dispuesto a tareas tutoriales, a unas fuentes más diversificadas de acceso al conocimiento, a una oferta más variada de actividades, a un replanteamiento en la organización del aprendizaje o a la utilización de nuevos canales de información e intercomunicación...

Los retos de una nueva metodología afectan, necesariamente, a los elementos fundamentales que la integran. Se debe producir un enfoque distinto en la presentación de los objetivos, de las actividades educativas, de los materiales de enseñanza, de la evaluación y de la gran variedad de situaciones didácticas, para que refuercen el compromiso del estudiante con el aprendizaje, bien sea individualmente o en grupo, de temas de contenido, representaciones, exposiciones, etc.

El diseño metodológico debe plantear diferentes maneras de participar en el proceso educativo (a tiempo completo, a tiempo parcial, etc.), y tener en cuenta los contextos cambiantes y la diversidad de situaciones que afectan también al ritmo, tanto de los estudiantes en su aprendizaje como de los profesores en sus propuestas docentes. *“Esto no solamente tiene un impacto en la forma y estructura de la entrega de programas, sino en el enfoque global de la organización del aprendizaje, lo que incluye programas mejor enfocados, cursos más cortos, cursos con estructuras más flexibles, y una forma más flexible de transmitir la enseñanza, proporcionando más apoyo y ayuda.”* (PROYECTO TUNING, 2003,75).

La utilización de las tecnologías de la información y de la comunicación es un nuevo ingrediente que afecta a los demás elementos metodológicos a la vez que amplía muchas de sus posibilidades, como las de: *“constituir redes, realizar transferencias tecnológicas, formar recursos humanos, elaborar material didáctico e intercambiar las experiencias de aplicación de estas tecnologías a la enseñanza, la formación y la investigación, permitiendo así a todos el acceso al saber”*.

Finalmente, el cambio metodológico se refleja, también, en un nuevo planteamiento de la evaluación del estudiante que, hasta ahora, estaba centrada únicamente en la adquisición de conocimientos y que, en adelante, pasa a ser una evaluación de los resultados del aprendizaje basada en las *“competencias, capacidades y procesos estrechamente relacionadas con el trabajo y las actividades que conducen al progreso del estudiante y a su articulación con los perfiles profesionales definidos con anterioridad. Todo esto muestra una gran riqueza de estrategias de evaluación (portafolio, trabajo de tutoría, trabajo de curso, etc.) así como la consideración del aprendizaje de situaciones (situational learning)”*.

## **2.2. Profesorado**

El cambio de rol del profesorado es, probablemente, uno de los grandes retos de la convergencia en el EEES que va a ser más difícil de alcanzar (aún quedan entre nosotros el resabio de expresiones como: *“cada maestrillo, su librito”*, o la inadecuada utilización de la *libertad de cátedra* cuando de metodología se trata). Del profesor va a depender el diseño y aplicación de una nueva metodología y el esfuerzo por conseguir de los estudiantes unos hábitos de trabajo académico e intelectual más autónomos y autoresponsables. Y todo ello pasa porque el profesorado asuma los cambios propuestos como beneficiosos de tal forma que le lleve a conceptualizar la nueva realidad (supone un cambio de mentalidad), y se decida con determinación a desempeñar el nuevo papel que ahora se le asigna (requiere un cambio de actitud).

Anteriormente el profesor era la persona que estructuraba, en exclusiva, el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo el protagonista principal en la enseñanza y en la formulación de los temas fundamentales de contenidos de la materia de estudio, a la vez que *“el supervisor y director del trabajo de los estudiantes cuyos conocimientos evalúa”*.

En la propuesta de la Convergencia Europea, el estudiante (*el-sujeto-que-aprende*) pasa a ser el protagonista y todos los planteamientos metodológicos están centrados en él y su proceso de aprendizaje. El EEES pone al estudiante en el centro del proceso didáctico, no exclusivamente como receptor del conocimiento,

sino desarrollando diversos tipos de actividades que le proporcionarán la adquisición de competencias profesionales necesarias para un futuro desempeño profesional de calidad.

Este cambio implica:

- Reformulación conceptual de la organización del currículum y su adaptación a los nuevos modelos de formación centrados en el trabajo del estudiante.
- Programaciones y metodologías docentes más centradas en el aprendizaje de los estudiantes que en la impartición de los conocimientos.
- Pasar de un modelo de enseñanza a un modelo más centrado en el aprendizaje.
- Dejar un modelo de clases magistrales por un modelo más abierto, dinámico y participativo con una mayor diversificación de actividades a desarrollar por los estudiantes.
- Superar la evaluación exclusivamente sumativa, para dar paso a una evaluación formativa de ayuda y seguimiento.

El profesor, por su parte, va a ser *“un acompañante en el proceso de aprender, que ayuda al que estudia a alcanzar ciertas competencias”*. El papel del profesor seguirá siendo clave e imprescindible, pero asumiendo nuevas funciones de no menor importancia: *“un consejero, orientador y motivador que señala la importancia y lugar de las áreas del conocimiento, la comprensión y capacidad necesarias para aplicar ese conocimiento, que relaciona éste con los perfiles que deben lograrse y las necesidades que deben satisfacerse, con los intereses personales, las lagunas de conocimiento y las capacidades individuales, la selección crítica de materiales y fuentes, la organización de situaciones de aprendizaje, etc.”* (PROYECTO TUNING, 2003, 74). En definitiva, el profesorado se ocupará de motivar a los alumnos a ser activos en el proceso de un aprendizaje autónomo; de asesorar y gestionar el desarrollo del aprendizaje; de guiar a los estudiantes en el uso de las fuentes de información y conocimiento; de mantener un seguimiento y apoyo exigente, a la vez que flexible, de los compromisos adquiridos por el estudiante; y de levantar acta en la evaluación de los resultados de aprendizaje expresado en competencias.

### **2.3. Estudiantes**

La convergencia europea en el EEES tiene otro reto fundamental: el nuevo papel que debe asumir el estudiante. El cambio no va a ser fácil ni inmediato si tenemos en cuenta la postura de nuestros estudiantes ante las responsabilidades de sus estudios, donde impera una cultura de *profesor-dependencia* a todos los niveles. Los estudiantes, hasta ahora acostumbrados a un seguidismo pasivo a las propuestas docentes, están llamados a desempeñar un papel protagonista que les impulse a desarrollar sus estudios con mayor capacidad de iniciativa y autonomía (ver Tabla 1).

El enfoque de la nueva enseñanza superior y el desarrollo de las competencias en los programas educativos se centran en el estudiante y su capacidad de aprender como referente nuclear. Se busca un estudiante más comprometido y entregado a las múltiples tareas que conlleva la realización de unos estudios superiores en una sociedad del conocimiento en acelerada evolución que él (el estudiante) está obligado a convertir en una sociedad del aprendizaje, para lo cual tiene a su disposición gran variedad de fuentes de información y contenidos. Los manuales de estudio, la biblioteca, Internet, los profesores, etc. son algunos de los recursos a los que los estudiantes pueden acceder desde una iniciativa cada vez más personal, autónoma y comprometida.

En el aprendizaje, como en la enseñanza, confluyen gran variedad de factores o elementos diversos; y, consecuentemente, en la consecución de los resultados de aprendizaje de un estudiante concreto intervienen un gran número de factores interrelacionados. Baste con recordar la dedicación y capacidad del estudiante o los métodos de enseñanza utilizados, como pueden ser: en grupo o de forma más individualizada; con clases y seminarios presenciales o mediante la modalidad de educación a distancia; con elevado número de alumnos en los grupos, o con muy pocos estudiantes por grupo; con material didáctico impreso o en soporte informático; la existencia de un sistema de tutorías, etc.

Todos estos factores influyen, de alguna manera, en los resultados de la enseñanza o el aprendizaje medidos en tiempo (en términos de créditos) y en rendimiento (en términos de nivel de consecución). En una situación ideal se lograrían todas las metas y objetivos establecidos en el tiempo de aprendizaje conceptual. La dificultad estriba en que la situación ideal del tiempo de aprendizaje conceptual (el tiempo concreto que necesita emplear cualquier estudiante para conseguir los resultados del aprendizaje) depende, entre otras cosas, del ritmo, dedicación y capacidad de cada estudiante, por lo que en pocos estudiantes se alcanza dicha situación ideal. La responsabilidad del profesorado sigue siendo la

propuesta de los temas fundamentales de cada materia junto con la definición de resultados del aprendizaje por competencias. Al estudiante le corresponde poner en marcha las diferentes estrategias y recursos de aprendizaje entre los que tiene especial relevancia la utilización de la tutoría.

En definitiva, el estudiante universitario en el EEES va a ser un ciudadano inmerso en una sociedad que requiere una preparación polivalente que le permita adecuarse a los acelerados cambios que le va a tocar vivir. Son nuevos requerimientos que se ponen de manifiesto en aspectos como los siguientes:

- Educación para el empleo, para la vida, para el mundo, para el auto-desarrollo, para el ocio, etc.
- Implicación activa del estudiante en el proceso aprendizaje: acceso a nuevas fuentes de conocimiento, situaciones diversas de aprendizaje práctico, gran bagaje tecnológico, etc.
- Preparación para asumir responsabilidades en un mundo en constante cambio: dominio intelectual y emocional en distintos contextos.
- Formación continua: capacidad y actitud de innovación, flexibilidad para el desarrollo profesional en un mundo laboral que demandará formación a lo largo de la vida.

Tabla 1: El profesor y el estudiante según el enfoque educativo.

| <b>ENFOQUE EDUCATIVO</b> | <b>PROFESOR</b>   | <b>ESTUDIANTE</b>   |
|--------------------------|---|---|
| <b>ACTUAL</b>            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Transmisor de conocimientos</li> <li>- Solo él decide el <u>qué</u>, el <u>cómo</u>, el <u>cuándo</u>... de las actuaciones</li> <li>- Evaluador único</li> </ul>                | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dependiente</li> <li>- Receptivo pasivo</li> <li>- Individualista</li> <li>- Desasistido</li> </ul>              |
| <b>EEES</b>              | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Planificador del aprendizaje</li> <li>- Facilitador y guía... <i>TUTOR</i></li> <li>- Comparte las propuestas docentes</li> <li>- Fomenta la autonomía del estudiante</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Autónomo</li> <li>- Participativo</li> <li>- Colaborativo</li> <li>- Comprometido con las actuaciones</li> </ul> |

### 3. La tutoría y los retos del EEES

Una de las innovaciones que se va incorporando en la Universidad actual, de una u otra forma, es la atención individualizada al estudiante mediante el sistema de la tutoría. Podemos decir que es una innovación rescatada de épocas anteriores

en la que se funden las funciones del maestro medieval y las del preceptor renacentista (CASTILLO ARREDONDO & CABRERIZO DIAGO, 2005). El marco normativo y legal que define, acota y expresa el tipo de educación que los estudiantes deben recibir, centra su concepción en la formación integral del ser humano. De hecho, en muchas instituciones universitarias ya existe una amplia experiencia en torno a procesos de asesoría y atención personalizada a estudiantes mediante sistemas de tutorías, gracias a los cuales los estudiantes cuentan a lo largo de toda su formación académica con el consejo y el apoyo de un profesor debidamente preparado. Aunque constituyen un elemento clave en cualquier modelo educativo centrado en el aprendizaje, lo cierto es que existe una gran disparidad en su desarrollo y aprovechamiento. Junto a las divergencias existentes entre la ordenación teórica de las tutorías (horarios, espacios, etc.) y la realidad de la acción tutorial desarrollada por el profesorado en universidades de modalidad presencial, existen diferencias de enfoque y de práctica entre centros y entre docentes, como pone de manifiesto el diagnóstico presentado en el documento del MEC *“Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad”* (2006). Constata la existencia de *“diversas experiencias institucionales que tienen en común el objetivo de tratar de superar el modelo centrado exclusivamente en la resolución de dudas, para ampliarlo a otros ámbitos más generales, tales como facilitar la incorporación a la Universidad de los nuevos estudiantes, la configuración del propio itinerario formativo, e incluso la orientación profesional”* (MEC, 2006). La realidad es que el porcentaje de estudiantes de las universidades españolas de carácter presencial que recibe tutorías personalizadas se sitúa por debajo del 25%. No es de extrañar, por tanto, que una de las conclusiones que establece el diagnóstico de la situación actual del proceso de cambio de las metodologías educativas en las universidades españolas sea la siguiente: *“La tutoría profesor-estudiante, orientada a complementar las sesiones teórico-prácticas en gran grupo y el propio estudio personal del alumno, se considera otra práctica que es preciso potenciar. Esta acción tutorial de naturaleza académica tiende a expandirse en la mayoría de las universidades hacia formas de información y orientación personal que inciden en otros ámbitos (elección de itinerarios formativos y conocimiento de posibles salidas profesionales, especialmente). De los trabajos realizados por la Comisión parece deducirse que las universidades no públicas están apostando más decididamente por la potenciación de la tutoría individualizada”* (MEC, 2006).

En el Espacio Europeo de Educación Superior, el docente universitario pasa de ser un simple transmisor de conocimientos a transformarse en un facilitador, tutor o asesor del estudiante, a fin de que alcance una formación que le prepare para un desenvolvimiento acorde con su proyecto de vida. En este contexto podemos concebir la tutoría como un recurso personal didáctico-formativo que dinamiza

el proceso académico, personal y profesional de los estudiantes, y que supone nuevas demandas para el profesorado y nuevos compromisos para los estudiantes, como ya hemos analizado anteriormente.

Para De Miguel (2005), “*la tutoría puede entenderse como una modalidad organizativa de la enseñanza universitaria en la que se establece una relación personalizada de ayuda en el proceso formativo entre un facilitador o tutor, habitualmente un profesor, y uno o varios estudiantes*”. La relevancia del aprendizaje y el protagonismo que asume el estudiante redefinen el nuevo perfil del profesorado, que ha de estar más predispuesto a atender las necesidades académicas de sus estudiantes, convencido de que los docentes universitarios, como nos indica Laurillard (1993), debemos aceptar que el objetivo de la docencia universitaria es hacer posible el aprendizaje de los estudiantes. Enseñar es ayudar a aprender y, en consecuencia, la acción docente-formativa se debe pensar y diseñar en términos de aprendizaje, de tal forma que el punto de partida sea saber organizar la asignatura en términos de aprendizaje personalizado, lo que requiere una atención y orientación de los procesos de aprendizaje e integración de los diferentes contenidos curriculares del estudiante.

La tutoría así concebida fundamenta y refuerza la interacción didáctica directa de estudiantes y profesores. Requiere por parte del docente, en su condición de tutor, el seguimiento de los procesos que van realizando los estudiantes que, en muchos casos, será una intervención diferenciada en relación con lo que cada uno necesite. Por ello, habrá grupos que requieran más intensidad en la frecuencia de las interacciones individuales, que van a permitir al profesor brindar ayudas específicas. Habrá, por supuesto, otros casos que necesitarán diversas dinámicas grupales para las interacciones basadas en la actividad conjunta de los alumnos entre sí.

Las funciones más habituales que debe desempeñar el docente tutor, independiente de otras que surgen de la iniciativa de cada profesor, se pueden concentrar en las siguientes:

- *Información*. Comunicación bidireccional respecto a la institución, a la carrera, a las materias, a requisitos y exigencias de aspectos diversos de la vida académica.
- *Seguimiento académico*. Ayuda, orientación y apoyo para mejorar el proceso y rendimiento.
- *Intervención formativa*. Complementariedad curricular para lograr la formación integral del estudiante.



- *Orientación académico-profesional.* Atención al proyecto personal y profesional del estudiante de cara a su futuro laboral.

En resumen, la tutoría docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior reclama una dedicación formativa que se traduce en funciones de acompañamiento, de seguimiento y apoyo al estudiante en su proceso de personalización de los aprendizajes y del desarrollo de las competencias, con el horizonte dinámico del proyecto personal y profesional. Como indica Tauch (2005), “*a la hora de diseñar los nuevos planes de estudios centrados en el estudiante, las instituciones deben prever que, dada la mayor flexibilidad del nuevo entorno educativo, el estudiante necesitará una mayor tutorización y asesoramiento para decidir qué itinerario de aprendizaje individualizado le conviene más*”.

## **4. La tutoría UNED**

### **4.1. La especificidad de la tutoría UNED**

Hay que comenzar por establecer las grandes diferencias que hay entre el planteamiento de la Tutoría UNED y la tutoría que se desarrolla en las universidades españolas de carácter presencial. Baste recordar las siguientes:

- En la UNED la tutoría es la piedra angular en el sistema organizativo de su actividad académica, que cierra y sostiene el arco que intercomunica al profesor en la Sede Central con el estudiante de cada Centro Asociado a lo largo y ancho de la geografía española.
- El profesor que desempeña la tutoría, ubicado en el Centro Asociado, es distinto al profesor responsable de la asignatura que permanece en la Sede Central en Madrid.
- Las funciones de la Tutoría UNED están claramente centradas en torno al aprendizaje del estudiante, secundando y reforzando las orientaciones del profesor responsable de la enseñanza de la materia desde su departamento en la Sede Central con el apoyo del material didáctico preelaborado, generalmente impreso.
- La duplicidad de profesionales docentes, profesor titular de la materia en la Sede Central y el profesor tutor en los Centros Asociados, también se convierte, de hecho, en una doble atención tutorial: telefónica y telemática desde la Sede Central y presencial en los Centros Asociados. La atención desde el profesor titular suele estar más relacionada con aspectos referidos

a la enseñanza, los contenidos de la materia y su desarrollo, mientras que la acción tutorial presencial en los Centros Asociados, sin desatender cuestiones de enseñanza, está más implicada en todo lo relativo al aprendizaje que el estudiante debe realizar. Es fácil comprender que estos dos profesionales están obligados a rodar en estrecha sintonía y compenetración, aunque sea en distintos momentos.

En las universidades presenciales es el profesor titular de una materia quien dedica un tiempo a la tutoría presencial de sus alumnos. Sin embargo, el responsable de atender directa y presencialmente la Tutoría UNED no es el profesor responsable de la asignatura, sino otro profesor que puede atender a alumnos de varias asignaturas de una misma área de conocimiento. Se podría pensar que la Tutoría UNED presta más la atención a la persona del estudiante (*el-sujeto-que-aprende*) independientemente de la materia que la atención tutorial a los alumnos en función de los contenidos de la materia a la que pertenece (*lo-que tiene-que-aprender-el-sujeto*).

En un trabajo anterior (CASTILLO ARREDONDO, 1992) analizábamos cómo la incorporación de los profesores tutores dentro del sistema organizativo de la UNED, como colaboradores desde los Centros Asociados para el desarrollo de la Enseñanza Superior a Distancia, había supuesto la implantación de una nueva figura en la docencia universitaria, que se había quedado a medio camino entre el clásico Profesor Ayudante, que suple o complementa la presencia del Profesor Titular, y el experimentado consejero que orienta, motiva y ayuda a los alumnos a superar las dificultades que plantea el estudio autónomo.

En el preámbulo del Real Decreto sobre el régimen de la Función Tutorial (R. D. 2005/1986, de 25 de septiembre) se recogen los motivos que justifican su participación en el funcionamiento de la UNED y la filosofía que la desarrolla, tal como queda consagrado en los Estatutos. Se reconoce la necesidad de contar con el *recurso humano*, que es el profesor tutor aportado por los Centros Asociados, para que la UNED pueda funcionar *en régimen de descentralización*. Se dice que la “*actividad tutorial representa el importante apoyo*”, y es “*desarrollada por profesionales de los distintos campos del saber*”, no necesariamente profesionales de la docencia, pero siempre licenciados y, preferiblemente, doctores.

La Tutoría UNED que desempeña un profesor tutor en los Centros Asociados consiste, fundamentalmente, en la atención directa y personalizada a los estudiantes en el desarrollo de sus aprendizajes y en servir de vínculo entre éstos y el profesor de la Sede Central. El contacto entre ambos profesores –los de la Sede Central y los profesores tutores– es el elemento trascendental en la formación universitaria

del estudiante. En la medida en que su colaboración sea más estrecha y se trabaje en adecuada coordinación, tanto más fácil le resultará al estudiante su vinculación y aprovechamiento de la Universidad. Los profesores tutores son personas con titulación superior universitaria, profesores en ejercicio la mayor parte de ellos, que aportan su saber, su experiencia y unas horas de su tiempo a la UNED en los Centros Asociados para guiar y apoyar a los estudiantes en la realización de sus estudios universitarios de forma autónoma. De esta forma se puede decir que la UNED cuenta con profesionales competentes y de prestigio para beneficio de sus estudiantes que refuerzan la acción docente de los profesores titulares.

#### **4.2. Departamento y Tutoría UNED: compromisos compartidos**

Por el momento, el profesor tutor de la Tutoría UNED no forma parte de la carrera docente universitaria, tal como establece la legislación vigente. Pero esta circunstancia no debe suponer una infravaloración de la aportación del profesor tutor, ya que su presencia es imprescindible para el correcto funcionamiento del modelo de enseñanza superior a distancia que encarna la UNED. Por esta razón, cada profesor tutor se adscribe en alguno de sus departamentos a fin de contribuir, desde el desarrollo de sus funciones estatutarias, al cumplimiento del cometido fundamental del departamento, según se expresa en el artículo 47.1 de los Estatutos de la UNED: *“Los departamentos son los órganos básicos encargados de coordinar las enseñanzas de una o varias áreas de conocimiento en uno o varios centros, para procurar la mejor programación docente de la universidad”*. En consecuencia, los departamentos participan en la selección de los profesores tutores de las asignaturas a su cargo (Art. 51. h).

La contribución académica del profesor tutor en la Tutoría UNED viene señalada por las funciones docentes que, a grandes rasgos, se le asignan en el art. 141.1 de los actuales Estatutos:

- a) *Orientar al alumno en sus estudios, aclarar y explicar las cuestiones relativas al contenido de las materias cuya tutoría desempeñan, siguiendo las directrices del departamento.*
- b) *Informar a cada profesor responsable de cada asignatura del nivel de preparación de los alumnos.*
- c) *Los profesores tutores realizarán la función tutorial presencial en los centros asociados y utilizarán los métodos tecnológicos de comunicación que la UNED adopte en su modelo educativo.*

Estos enunciados generales se detallan en el art. 2.1 del Real Decreto sobre el Régimen de la Función Tutorial (1986), en las siguientes tareas:

- a) Orientar a los alumnos en sus estudios, siguiendo los *criterios pedagógicos* del correspondiente Departamento de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- b) Aclarar y explicar las cuestiones relativas al *contenido de las materias cuya tutoría desempeña*, resolviendo las dudas de sus alumnos en su estudio.
- c) Participar en la *evaluación continua* de sus alumnos, *informando a los profesores de la Sede Central* acerca de su nivel de preparación.
- d) Colaborar en la *labor de los departamentos* a los que estén encomendadas las disciplinas sobre *las que ejerza la tutoría*, en los términos que *establezcan los planes anuales de los mismos*.
- e) Realizar *investigaciones bajo la dirección del departamento* correspondiente o colaborar en la que éste lleva acabo, de acuerdo con lo dispuesto en la Ley de la Reforma Universitaria y en los Estatutos de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Como consecuencia de su pertenencia a la comunidad universitaria, mediante su especial vinculación al departamento y al centro asociado, al profesor tutor también le corresponden las funciones de participación en los diversos ámbitos de la vida universitaria, y el ejercicio de la correspondiente representación.

En síntesis, podemos comprobar que la Tutoría UNED, de acuerdo con los Estatutos de la Universidad y de su desarrollo normativo, pone de manifiesto que:

- La Tutoría UNED forma parte del sistema de educación superior a distancia de la UNED.
- El profesor tutor está integrado, de alguna forma, en la comunidad universitaria de la UNED.
- El profesor tutor desarrolla sus funciones docentes específicas en estrecha dependencia del departamento.
- El profesor tutor realiza sus funciones tutoriales en los Centros Asociados.
- El profesor tutor es el vínculo académico-docente entre el alumno y el profesor de la Sede Central de la UNED.

### **4.3. Nuevos retos para la Tutoría UNED**

Ya hemos indicado, como hemos oído reiteradamente en últimas fechas a personas autorizadas, que la Universidad Nacional de Educación a Distancia ya tiene mucho camino andado hacia la convergencia en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), sobre todo si nos fijamos en aspectos como el sistema tutorial que desde siempre ha caracterizado a la UNED, la atención que se presta al desarrollo del aprendizaje autónomo del estudiante y el uso de diversos medios de comunicación en la relación didáctica entre profesores y estudiantes. Son tres aspectos muy interrelacionados que confluyen, necesariamente, en los elementos nucleares de la metodología de educación a distancia que aplica la UNED. Todos ellos tratan de mitigar las dificultades que acarrearán la distancia entre profesores y estudiantes dentro del peculiar campus abierto sin límites de espacio geográfico y sin la determinación del tiempo académico para la enseñanza y el aprendizaje.

El elemento clave, como ya hemos apuntado anteriormente, es la figura del profesor tutor, que es el recurso humano a través del cual se hace presente ante los estudiantes el profesor titular y su correspondiente departamento, responsables de la materia. Él (el profesor tutor) está guiando y apoyando el aprendizaje autónomo de los estudiantes. Esta situación debe reforzar el decisivo papel que desempeña el profesor responsable de la materia con la elaboración de materiales didácticos *ad hoc* para facilitar el estudio y la utilización de los medios tecnológicos de información y comunicación.

El reto que se le presenta al profesorado de la UNED, como al resto de las universidades, es la modificación del modelo metodológico, hasta ahora polarizado en la enseñanza y sus contenidos, por un enfoque más centrado en el aprendizaje y en el trabajo del estudiante, para que éste pase de ser un sólo receptor pasivo de conocimientos a ser corresponsable de las actividades didácticas, que habrán de responder a un proyecto personal que le proporcione la adquisición de competencias profesionales necesarias para un futuro desempeño profesional de calidad. Aunando los esfuerzos y planteamientos de todos –los estudiantes (referente del aprendizaje); los profesores titulares y los departamentos (responsables de la enseñanza desde la universidad); y los profesores tutores (responsables de la acción tutorial directa con los estudiantes en los Centros Asociados)–, se puede conseguir una actuación tutorial integradora que rentabilice dichas sinergias. Por ello, ahora, más que nunca, es imprescindible la coordinación y sintonía del profesor tutor con el profesor titular y los departamentos al objeto de conseguir que la Tutoría UNED cumpla las funciones estatutarias de “*aclarar y explicar las cuestiones relativas al contenido de las materias cuyas tutorías desempeñan*”, “*informar al profesor responsable de cada asignatura del nivel de*

*preparación de los alumnos*”, y, haciendo especial hincapié, “*orientar al alumno en sus estudios*”, la que, precisamente por ser imprecisa y general, ha llegado el momento de llenar de contenidos.

Orientar a un estudiante universitario en sus estudios desde los planteamientos que se están avanzando en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supone nuevos retos a la Tutoría UNED. Apuntamos los siguientes:

- El convencimiento, como punto de partida, por parte del profesorado y de sus respectivos departamentos, de que el objetivo de la docencia universitaria es hacer posible el aprendizaje de los estudiantes: enseñar es ayudar a aprender. De una forma más específica e intencional, el profesor tutor no enseña, ayuda al estudiante a aprender. Esto conlleva plantear la enseñanza desde el estudiante como referente prioritario de la acción docente. Es una tarea ardua en la modalidad de educación a distancia, que ni el voluntarismo pedagógico de los profesores tutores va a ser capaz de lograr. La cultura actual es la de actuar con programas y textos preelaborados donde la voz y la participación de los estudiantes está en la experiencia acumulada que los profesores responsables de las materias hayan podido adquirir en el transcurso de los años anteriores. El profesor titular y el profesor tutor de una materia están obligados a sintonizar y coordinar sus actuaciones docentes, por un lado, y las ayudas tutoriales, por otro, como si fueran dos caras de la misma moneda. Con lo que la figura del profesor tutor se revaloriza notablemente.
- Estos profesores, titular y tutor, deben saber convencer e implicar a los estudiantes a dar un paso al frente para que asuman su protagonismo como máximos responsables de su proyecto de vida académica desde el momento en el que se han matriculado en una determinada carrera con sus respectivas asignaturas. Han de conseguir, como objetivo prioritario, que el estudiante se convierta en responsable de su propio aprendizaje, para lo cual le han de impulsar a que desarrolle las habilidades de buscar, seleccionar, analizar y evaluar la información de los contenidos didácticos, asumiendo un papel más activo en la construcción de su propio conocimiento.
- Los nuevos comportamientos docentes y tutoriales en la presentación de las materias y en el desarrollo de las mismas se deben encaminar a favorecer que el estudiante asuma un papel participativo y colaborativo en el proceso educativo a través de actividades que le permitan exponer e intercambiar ideas, aportaciones, opiniones y experiencias con sus compañeros, facilitando la reflexión y el contraste crítico de pareceres y opiniones con más determinación y capacidad de iniciativa que lo que hasta ahora ya se viene haciendo.

- Los estudiantes, al comprometerse así con su proceso de aprendizaje, también asumen un seguimiento de reflexión sobre lo que hacen, cómo lo hacen y qué resultados logran, mediante la autoevaluación de sus acciones concretas con el objeto de que les sirvan de guía en la mejora de sus resultados y en la autorregulación de su esfuerzo.

En definitiva, las nuevas tendencias metodológicas en la Universidad abogan por que se fomente en el estudiante el desarrollo de la responsabilidad y la autonomía, el pensamiento crítico, las actitudes colaborativas y sociales, las competencias profesionales y la capacidad de autoevaluación. Para poderlo lograr, es imprescindible que el profesorado, titular y tutor, sepan escuchar e involucrar cuanto sea posible al estudiante para que éste se corresponsabilice y asuma como propio el proyecto educativo que le proponen. El diseño de los contenidos de una materia que presenta el profesor titular debe contener, también, las actuaciones que el profesor tutor ha de emprender para facilitar, guiar, motivar y ayudar, a la vez que exigir, a los estudiantes durante su proceso de aprendizaje, así como los compromisos y producciones específicas que les corresponde realizar a los estudiantes.

Con este nuevo enfoque metodológico, el profesorado (el profesor titular y el profesor tutor al alimón) cambia su papel tradicional de exclusivo transmisor de conocimientos y único evaluador del aprendizaje, que decide el qué y el cómo del proceso a seguir, por el de planificador, diseñador, facilitador y guía, que acuerda criterios y comparte decisiones con sus estudiantes. Es éste un papel imprescindible, de especial trascendencia, más abierto y flexible que el papel tradicional, ya que exige del profesor habilidades adicionales y diferentes a las requeridas en el proceso educativo tradicional, prestando más atención a la práctica de un diálogo didáctico, participativo y crítico. En otras palabras, podemos decir que pasamos del profesor *potestas*, que impone su propuesta didáctica a los estudiantes en función de su legítima jurisdicción como responsable de una materia, al profesor *autoritas* que, por su magisterio, su mérito profesional y su buen hacer, goza de la credibilidad, el reconocimiento y el seguimiento de sus estudiantes.

Aunque institucionalmente están establecidas las vías de presencia e intercomunicación de los profesores tutores en los departamentos de la Sede Central, todavía no se ha logrado que se traduzca en una fluida y habitual colaboración a la hora de formular las propuestas docentes. Salvo excepciones, la relación entre los dos profesores (profesor de la Sede Central y profesor tutor) que se ocupan de objetivos comunes (el alumno y la asignatura) suele ser escasa, distante e insatisfactoria, según los casos. Es una impresión generalizada entre ambos grupos de profesores, aunque por razones y causas distintas (CASTILLO

ARREDONDO, PÉREZ PÉREZ ET AL., 1999). Con ser preocupante esta situación, mucho más lo será si detrás de ella se esconde una mutua indiferencia, desconfianza, o el no sentir la necesidad de ayuda y colaboración recíproca en beneficio del estudiante, dentro del contexto de modalidad de enseñanza y aprendizaje a distancia que preconiza el peculiar sistema de la UNED.

El reto institucional de mayor calado que debe afrontar la UNED para converger plenamente en el EEES, y que afectará profundamente al contenido y desarrollo de la Tutoría UNED, es lograr una fluida y eficaz intercomunicación colaborativa entre los profesores titulares de los departamentos y los profesores tutores de los Centros Asociados, teniendo al estudiante como referente de sus propuestas docentes y apoyos tutoriales.

En un mundo cada vez más tecnologizado y globalizado, la llamada *sociedad del conocimiento*, el futuro pasa, necesariamente, por una reconsideración (¿refundación?) de los planteamientos y exigencias específicas del sistema educativo a distancia de la UNED desde las perspectivas de la convergencia europea. Esta revisión de actualización de la metodología que, con innegable éxito, viene desarrollando la UNED se ha de fijar, prioritariamente, en las relaciones colaborativas de los departamentos (profesores titulares) y Centros Asociados (profesores tutores).

La modalidad de educación a distancia que desarrolla la UNED cuenta con un reiterado reconocimiento nacional e internacional que no le debe impedir afrontar reformas e innovaciones de mejora en la actualización y fortalecimiento de sus propias estructuras, para mantener su nivel de calidad docente, seguir siendo competitiva en el mundo de la Educación Superior y mejorar cuanto sea posible la atención que viene prestando a sus estudiantes. Para ello, los departamentos deben crear un clima relacional de confianza mutua, abriendo más espacios de colaboración y participación docente (prácticum, elaboración de materiales, investigaciones, etc.) donde el profesor tutor encuentre estímulo y reconocimiento, en el que la dependencia no le signifique sumisión acrítica sino participación, apoyo y contribución a una tarea común de cara a los estudiantes. Los Centros Asociados, por su parte, deben aportar los medios que faciliten a los profesores tutores la comunicación con los profesores de los departamentos en la Sede Central, financiando la asistencia de los profesores tutores a las reuniones, jornadas, seminarios, etc. A su vez, el profesor tutor aporta su función de ayuda e intermediación que puede parecer modesta en apariencia, pero decisiva para el logro de los objetivos de los departamentos, de los estudiantes y, en definitiva, de la Universidad.



## 5. Abriendo el futuro

El futuro está en la red... Para el mundo de la información y de la comunicación es un hecho innegable. Ahora hemos de procurar que también lo sea para la enseñanza y el aprendizaje que tienen mucho de información y comunicación, pero que son algo más y con requerimientos personales distintos. La Universidad Nacional de Educación a Distancia viene haciendo un gran esfuerzo para mejorar los servicios que reciben los alumnos mediante los cursos virtualizados asignando un Tutor de Apoyo en Red (TAR) a todas las asignaturas de enseñanzas regladas que cuenten con más de setenta y cinco estudiantes. El objetivo es reforzar la atención a los estudiantes teniendo en cuenta que el modelo actual está muy orientado a la transmisión de conocimientos y a la evaluación mediante una prueba presencial. El objetivo de esta Red consiste en desarrollar un Proyecto Piloto para la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. En concreto, se trata de optimizar y generalizar las experiencias de Apoyo Tecnológico a la Tutoría Presencial que se han venido desarrollando en algunos Centros Asociados, aprovechando los recursos tecnológicos (videoconferencia, pizarra digital interactiva, plataformas de apoyo a comunidades virtuales, etc.) para ofrecer a los alumnos una tutoría de máxima calidad y flexibilidad en la línea de las necesidades del EEES. Esta Red permitirá racionalizar los recursos técnicos y humanos de los Centros Asociados posibilitando una especialización mayor de los profesores tutores (Programa de Redes EEES de Investigación en Docencia Universitaria).

La UNED está interesada en desarrollar una nueva Arquitectura de Tecnología Educativa para sus Centros Asociados (Plan ATECA), y, dentro de la misma, un proyecto para crear una herramienta docente audiovisual con soporte tecnológico IP que garantice el ejercicio de la Tutoría Telemática a Distancia entre los Centros Asociados de la UNED y sus Aulas de Enseñanza a Distancia, así como de los propios Centros entre sí, favoreciendo su funcionamiento en red. *Se trata, en suma, de ofrecer servicios de máxima calidad y disponibles en todo tipo de formatos, garantizando la flexibilidad de tiempo y espacio a la comunicación entre profesores tutores y estudiantes a través de nuevas formas de tutoría presencial apoyada por tecnologías de la información* (UNED, VICERRECTORADO DE CALIDAD E INNOVACIÓN DOCENTE, 2006).

La incorporación de los nuevos recursos tecnológicos es un gran avance en el plano instrumental que debemos potenciar cuanto sea posible, sin perder de vista que el mejor medio tecnológico es aquel que esté disponible de igual manera para todos los integrantes del sistema y que debe ser de fácil acceso, sobre todo para los estudiantes, al menos los de esta generación. No hemos de olvidar que los estudiantes de la UNED, por sus características peculiares (edad, dispersión

geográfica, poder adquisitivo, etc.), no siempre están en disposición de estar a la última en la adquisición de medios tecnológicos y de contar con la imprescindible asistencia técnica como lo pueden estar en las instituciones universitarias que implantan avanzados sistemas tecnológicos. También en este tema tenemos que tener a los estudiantes, nuestros *clientes*, como la referencia a la hora de tomar decisiones sobre la implantación de nuevas aplicaciones informáticas.

A la vista de los cambios que se están produciendo en la estructura metodológica de la modalidad de educación a distancia, como consecuencia de la aplicación de los avances tecnológicos y de los retos derivados de la convergencia europea, no hay que desechar la idea de redefinir la Tutoría UNED en aspectos como los siguientes:

- Profesionalización decidida del profesor tutor que supere la precariedad actual.
- Elaboración de un nuevo marco legal que revalorice su categoría docente y señale de un modo más explícito sus competencias y la pertenencia a la comunidad universitaria con las exigencias correspondientes en función de la actividad académica que ha de desempeñar: posibilidad de mayor integración colaborativa en los departamentos, tiempo de dedicación, créditos ECTS, funciones específicas, etc.
- En cualquier caso, al profesor tutor se le debe prestar un claro reconocimiento profesional y académico, comenzando por otorgarle un decidido apoyo en la dotación de los recursos tecnológicos y financieros necesarios para poder desarrollar con la debida solvencia los variados compromisos que de la Tutoría UNED se derivan.

Son ideas a desarrollar mirando a un futuro por abrir que se nos acerca con gran rapidez y nos reclama una valiente capacidad de innovación para saber afrontar los retos desde una previsión estratégica que nos libere de la consabida improvisación.

### **Referencias bibliográficas**

CASTILLO ARREDONDO, S. (1992). "Diagnóstico de la situación del Profesor Tutor en la UNED. Reflexiones previas a su formación específica". En *Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*, Vol. IV, nº 3, 5-38.

- CASTILLO ARREDONDO, S. (1999). "El profesor tutor y el departamento". En GARCÍA ARETIO, LORENZO, ARACELI OLIVER DOMINGO & ANA ALAEJOS-PITA PÉREZ (eds.), *Perspectivas sobre la función tutorial en la UNED*.
- CASTILLO ARREDONDO, S. & J. CABRERIZO DIAGO (1992). *Formación del profesorado en educación superior. Didáctica y currículum*. Vol. I. Madrid: McGraw-Hill.
- DE MIGUEL DÍAZ, M. (Dir.) (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. Oviedo: Ediciones Universidad de Oviedo.
- ESPAÑA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2006). *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la universidad*. Madrid: Secretaría de Estado de Universidades e Investigación - Consejo de Coordinación Universitaria.
- ESPAÑA, REAL DECRETO 2.310/1.972, de 18 de agosto (BOE, 9-9-72) por el que se crea la Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- ESPAÑA, REAL DECRETO 2.005/1.986, de 25 de septiembre (BOE, 30-11-86), sobre el régimen de la función tutorial.
- ESPAÑA, REAL DECRETO 426/2.005, de 15 de abril (BOE, 16-4-06) por el que se establecen los Estatutos de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- GONZÁLEZ, J. & R. WAGENAAR (eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Fase uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- LAURILLARD, D. (1993). *Rethinking University Teaching - A framework for the effective use of Educational Technology*. Routledge.
- PÉREZ PÉREZ, R. (1999). "Diseño de un modelo de acción tutorial en educación a distancia basado en la aplicación de las nuevas tendencias". En GARCÍA ARETIO, LORENZO, ARACELI OLIVER DOMINGO & ANA ALAEJOS-PITA PÉREZ (eds.), *Perspectivas sobre la función tutorial en la UNED*.
- TAUCH, CH. (2005). "Estructura de titulaciones: adopción de un sistema basado fundamentalmente en dos ciclos principales". En *Tendencias IV: Universidades Europeas. Puesta en práctica de Bolonia*. Informes de TRENDS de la Asociación Europea de Universidades (UEA). Madrid: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE).
- UNED, VICERRECTORADO DE CALIDAD E INNOVACIÓN DOCENTE (2006). Documentación interna. UNED.



# ***La tutoría universitaria y el desarrollo de competencias interculturales en los estudiantes griegos***

Georgios NIKOLAOU

## **RESUMEN**

El vertiginoso avance de la tecnología, especialmente en el campo de las telecomunicaciones y de las tecnologías multimedia, caracteriza una nueva época de oportunidades, tanto a nivel de convivencia como de respeto de la heterogeneidad. La evolución multicultural de las sociedades europeas dictamina una nueva situación, en la que las culturas y los grupos interactúan en el marco de una realidad posmoderna. Por ello, la Europa contemporánea busca ciudadanos que sepan seleccionar y sacar provecho de las informaciones útiles dentro del océano de conocimientos que tienen a su disposición. Ahora, más que nunca, la Educación y sobre todo la Universidad están llamadas a aprovisionar a los jóvenes con todos aquellos valiosos elementos que puedan ayudarles a prepararse para afrontar los retos del presente y del futuro. Sin embargo, a pesar de la gran importancia que se da a las competencias interculturales como atributo profesional en el nuevo contexto internacional, parece ser que este factor no es suficientemente tenido en cuenta por los servicios que ofrecen Orientación Profesional en las universidades griegas. En consecuencia, es conveniente que los servicios universitarios que se encargan de la Orientación Profesional de los estudiantes cambien de dirección y se convengan de que tienen que incluir, también, las competencias interculturales entre los demás atributos que conforman la imagen de las modernas necesidades profesionales europeas y de las exigencias de evolución y desarrollo.

**PALABRAS CLAVES:** *Interculturalismo, Orientación Profesional, Competencias Interculturales, Tutoría Universitaria.*

Correspondencia

Georgios Nikolaou

Universidad de Ioannina – Grecia

45221 Ioannina – Grecia

E-Mail: gnikolau@uoi.gr

Recibido: 19/07/07

Aceptado: 14/09/07

## ***The university tutorial: greek students' development of intercultural competences***

### **ABSTRACT**

The rapid technological progress, particularly in the sectors of telecommunications and multimedia, has brought about a new period of opportunities, both in terms of coexistence and in terms of respect for diversity. The multicultural evolution of European societies creates a new situation, in which cultures and teams interact in the frame of a new post-modern reality. Consequently, modern Europe needs young citizens who can select and retrieve useful information and knowledge from the vast amount of knowledge at their disposal. More than ever education and especially the university should equip young people with all those valuable elements that can help them cope with present and future challenges. However, and despite the great importance given to cross-cultural competences as a professional qualification in the new international environment, it appears that this factor is not taken into consideration by the services of professional orientation at Greek Universities. Accordingly, it seems advisable that these university services in charge of students' professional orientation change their direction and be convinced that it is necessary to include also cross-cultural competences among the other qualifications, which make up the picture of modern, professional, European needs and conditions of growth and development.

**KEYWORDS:** *Interculturalism, Professional Orientation, Intercultural competences, University Tutorial.*

### **Introducción**

El siglo XX reservó a nuestro planeta una explosión de conocimientos y la Educación se erigió en institución con un papel clave y fundamental para el desarrollo económico. Vivimos en una época de grandes cambios, en la que se están produciendo acontecimientos muy importantes a gran escala, como la globalización de la economía, el prodigioso avance de la tecnología, la globalización de la cultura y del mercado laboral y la edificación de la sociedad del conocimiento. Es la época de la comunicación avanzada y de la red global.

En este ambiente, continuamente en evolución, es en el que los jóvenes moldean su personalidad y construyen su futuro (NIKOLAOU, 2005). Esto implica que su identidad cultural, que en cualquier caso no es algo compacto ni uniforme, sino que depende de su procedencia geográfica, étnica y cultural, así como de su situación social y económica, se moldea también a través de la búsqueda y la formulación de cuestiones básicas que tienen que ver con su futura carrera

profesional. Elemento fundamental para la configuración de la personalidad de los jóvenes son, por tanto, las circunstancias que se encuentran en el camino hacia la búsqueda y selección de la futura identidad profesional. Resumiendo, su identidad cultural y étnica influye y configura también su identidad profesional.

No obstante, el vertiginoso avance de la tecnología, especialmente en el campo de las telecomunicaciones, la informática y la tecnología multimedia, acerca cada vez más a las personas, marcando una nueva etapa de oportunidades y posibilidades, tanto a nivel de coexistencia como de respeto a la pluralidad y a la diferencia y, por tanto, también en lo referente a la posibilidad de elegir, en el terreno personal y en el profesional. Este proceso, sin embargo, no es fácil. El conocimiento y el cultivo de competencias constituyen los recursos fundamentales que definen la marcha hacia la globalización y que pueden transformar, sustancialmente, la estructura de la sociedad y convertirla en terreno de enfrentamientos (DRUCKER, 1996).

Así pues, el énfasis en la posterior evolución multicultural de las sociedades modernas caracteriza y dictamina una situación totalmente nueva, con muchas y diferentes coyunturas, en la que culturas y grupos se entremezclan e interactúan en el marco de una realidad posmoderna. Esta dinámica de intercambios recíprocos y prometedores juega un papel primordial en la creación de situaciones de conflicto de carácter político, económico y cultural, y tiene como resultado la redefinición de los puntos de vista relacionados con la heterogeneidad bajo el prisma de la convivencia regular y productiva y del ejercicio de la aceptación, con el objetivo último de la coexistencia equilibrada y armónica (NIKOLAOU, 2005). De hecho, esta nueva época del conocimiento y de la información es lo que configura un nuevo contexto, lleno de exigencias y nuevas necesidades pendientes de ser afrontadas de la forma más enérgica posible.

Por ello, la Europa contemporánea busca ciudadanos que sepan seleccionar y sacar provecho de las informaciones útiles dentro del océano de conocimientos que tienen a su disposición. Queda un espacio vital y creativo muy pequeño para que los jóvenes se completen individual y socialmente. También es muy pequeño el esfuerzo que se realiza hoy para aprender a vivir con los otros, de manera que aprendamos, finalmente, a crear nuevas colectividades. Ahora, más que nunca, la Educación y sobre todo la Universidad están llamadas a aprovisionar a los jóvenes con todos aquellos valiosos elementos que puedan ayudarles a prepararse para afrontar los retos del presente y del futuro (RODRÍGUEZ ROJO, 2002).

Atravesando el umbral de la posmodernidad observamos que nos encontramos próximos a importantes cambios en el sector de la producción y de la Educación, hecho que convierte en importantísima nuestra atención hacia estos sectores. En

un mundo que se internacionaliza y pone en tela de juicio el papel del Estado-Nación, debemos diseñar una Educación que sea capaz de enseñarnos a vivir juntos y que se base en la conciencia del ciudadano-habitante y en los moldes de la convivencia y coexistencia social (SCOTT, 1998).

La política educativa de cada estado está estrechamente relacionada con los cambios sociales y las necesidades que éstos crean. Lo hemos dicho antes; nos gustaría seguramente que las cosas fueran de otra manera y que en la enseñanza primaran el humanismo y el idealismo. Que la Educación fuera, en definitiva, una palanca de cambio y de humanización de la sociedad y que pudiera hacer nuestro mundo mejor. Hoy, en cambio, está sometida a los dictados de la economía de los estados modernos, que están obligados a funcionar en el marco especialmente competitivo de la globalización, que ha acarreado profundos cambios a nivel social, en las relaciones de producción y también en la estructura de las clases sociales (CASTELLS, 1998).

A nivel demográfico, se perciben igualmente cambios muy importantes. El envejecimiento de la población en el mundo desarrollado se debe, por un lado, a la mejora de las condiciones de vida de la población y al avance de las ciencias de la vida, como la medicina y la biología, y, por otro, al descenso dramático del número de nacimientos acompañado de importantes movimientos de población, principalmente migratorios. Estos últimos buscan una mejor vida en los países que ofrecen oportunidades de trabajo.

Por otra parte, la ampliación de las empresas internacionales, acompañadas de movimientos de cuadros directivos y de fuerza de trabajo especializada, así como la conformación de formas políticas supranacionales, como la Unión Europea, favorecen que las personas se instalen con mayor facilidad en otros países, bien sea de forma provisional o definitiva. Estas observaciones demográficas, si se combinan con el despertar étnico de algunas minorías nacionales, en Europa en general y más concretamente en los Balcanes, nos llevan a la conclusión de que hoy, más que nunca, la composición de las sociedades de los estados europeos se distingue por ser muy *multicolor* o, en otras palabras, por su multiculturalidad (NIKOLAOU, 2004).

Así pues, en este nuevo contexto, los jóvenes, que tienen puestas sus esperanzas en un restablecimiento profesional y en una carrera en sus estudios en las universidades griegas es necesario que, además de conocimientos científicos, adquieran algunas competencias concretas que les permitan entender mejor la complejidad del mundo en el que se mueven, comunicarse con las otras personas,



independientemente de su procedencia y origen, y colaborar en el marco del desarrollo social y económico de conjunto.

Las competencias interculturales ocupan un lugar destacado entre los conocimientos que deberá adquirir el joven científico, especialmente cuando la naturaleza de la futura profesión es posible que le ponga en contacto con un contexto multicultural, algo que es prácticamente la regla general hoy en día. Así, en el presente artículo pretendemos realizar un acercamiento a la institución de la Tutoría en las universidades a través del prisma de la adquisición de una agilidad intercultural. Nuestro trabajo está articulado en tres partes. En la primera examinamos los servicios de tutoría que ofrecen a los estudiantes las universidades griegas. En la segunda, exponemos los ejes básicos de la teoría intercultural, tratamos el tema de la comunicación intercultural y especificamos en qué consisten las competencias interculturales. Y, por último, en la tercera parte, después del estudio del material informativo que nos han proporcionado las Oficinas de Tutoría y las Oficinas de Interconexión y de Carrera Profesional de las universidades, nos centramos en la ausencia sustancial de la dimensión intercultural en los servicios ofrecidos por estas oficinas a los estudiantes y pretendemos formular algunas primeras propuestas, como botón de muestra, que, en nuestra opinión, ayudarían a mejorar la situación.

## **1. La orientación profesional y la conexión con el mundo del trabajo de los estudiantes en las universidades griegas**

Desde hace bastantes años, las universidades en Grecia, en respuesta a las necesidades de la época, han procedido a la creación de “*Oficinas de Interconexión e Información Profesional*”. La implantación de los Centros de Interconexión y de las Oficinas de Tutoría no tuvo lugar en todas las universidades de la misma manera ni al mismo tiempo. En algunos casos, Oficinas de Interconexión, Oficinas Profesionales y Centros de Tutoría funcionan bajo la misma estructura. En otros, sin embargo, constituyen servicios distintos dentro de la universidad, con una labor claramente diferenciada. En el siguiente cuadro presentamos los Centros u Oficinas de Tutoría de las universidades griegas:

Cuadro 1: Centros de Tutoría de las Universidades Griegas.

| <b>UNIVERSIDAD</b>                                   | <b>ACTIVIDAD</b>  |
|--|---|
| Universidad Nacional de Atenas                       | En octubre de 1990, por decisión rectoral, se fundó el Centro de Tutoría de Estudiantes de la Universidad de Atenas, que comenzó a funcionar a partir de enero de 1992. En el curso académico 1997-98 se integró en la Red de Centros de Apoyo Social de los Niños y los Jóvenes de la Secretaría General de Nueva Generación. En 1992 recibió oficialmente el carácter de Laboratorio de la Universidad de Atenas, por decisión rectoral y publicación en el FEK, con el título " <i>Laboratorio de Apoyo Psicológico a los Estudiantes</i> ". |
| Universidad de Salónica                              | En 1999, el Rectorado de la Universidad, tras propuesta del Comité de Política Social, decidió crear el Centro de Tutoría y Apoyo Psicológico, que funciona hasta hoy en el lugar del Servicio de Salud Pública del Restaurante Estudiantil.  |
| Escuela Politécnica Nacional de Atenas               | En la Oficina de Interconexión y Atención a los Estudiantes y Jóvenes Titulados ha comenzado el funcionamiento de la Tutoría Profesional. Así, se da la posibilidad a los estudiantes de encontrar al Tutor Profesional y hablar con él de temas que tengan relación con su desarrollo personal y profesional.  |
| Universidad de Patra                                 | En la Dirección de Atención Estudiantil funciona el Centro de Apoyo a los Estudiantes, que tiene como objetivo el apoyo y el asesoramiento psicológico de los estudiantes de la Universidad.  |
| Universidad de Creta                                 | El Centro de Tutoría de la Universidad de Creta funciona en Iraklio y en Rethymno, proporcionando apoyo psicológico y asesoramiento a todos los estudiantes.  |
| Universidad de Tracia                                | Se ofrece a los estudiantes servicios de asesoramiento psicológico, así como de asesoramiento profesional, a través del Centro de Interconexión.  |
| Universidad de El Pireo                              | El Centro de Tutoría de la Universidad de El Pireo se fundó en 1995 por iniciativa y decisión del Rectorado, en el marco de los Programas de Investigación del Centro de Investigaciones de la Universidad de El Pireo, y es financiado por éste.   |
| Universidad Económica de Atenas                      | En mayo de 2001 comenzó a funcionar el servicio de Tutoría de Salud Mental. Su objetivo es apoyar y ayudar a la comunidad universitaria, sobre todo a los estudiantes, en la resolución de los problemas que surgen durante su vida estudiantil.  |
| Universidad de Agronomía de Atenas                   | Funcionan Seminarios de Tutoría y trabajos en grupo a través del Centro de Interconexión.   |
| Universidad de Ciencias Sociales y Políticas Pantios | Apoyo y tutoría en temas profesionales, de educación y de ocupación a través del Centro de Interconexión.   |
| Universidad de Tesalia                               | Apoyo individual de los estudiantes y los licenciados a través del Centro de Interconexión. Los usuarios del servicio de tutoría tienen la posibilidad de recibir apoyo psicológico y recibir Orientación de un asesor sobre dificultades que puedan encontrar en su vida cotidiana.  |
| Universidad de Ioannina                              | El Centro de Tutoría de la Universidad de Ioannina empezó a funcionar en 1989, ofreciendo servicios a los estudiantes en las diferentes necesidades y en los problemas que afrontan durante sus estudios.   |
| Universidad de Macedonia                             | El Centro de Tutoría y Apoyo de los Estudiantes es un nuevo servicio de la Universidad de Macedonia, que ofrece información, apoyo y asesoramiento psicológico a todos los estudiantes de esta Universidad.   |

Fuente: Página web de la Oficina de Tutoría y de Apoyo Psicológico, Escuela Politécnica de Creta, <http://www.tuc.gr/advise/data.html>

El objetivo de los Centros de Interconexión es poner en contacto a la comunidad universitaria con el mercado laboral, estableciendo canales de comunicación, así como con la participación activa de la comunidad científica en el desarrollo del sector productivo del país. Además, los Centros de Interconexión informan a los estudiantes y los titulados acerca de las posibilidades de realizar estudios de postgrado y otros tipos de formación, ayudándoles a integrarse con normalidad en su futuro espacio laboral. Así, los Centros de Tutoría sirven de puente entre la producción y la educación, crean mecanismos de información recíproca y continua y de registro de las competencias y las especializaciones de los estudiantes y titulados con el fin de aprovechar, de la mejor manera posible, la fuerza laboral del país. Paralelamente informan a los estudiantes y titulados sobre las oportunidades de realizar estudios de postgrado, recibir becas o continuar cualquier otro tipo de formación. La consecución de los objetivos citados se realiza proporcionando información y servicios de tutoría, de manera que el estudiante o titulado planee su carrera profesional y se prepare de manera adecuada para ella (CENTRO DE INTERCONEXIÓN Y DE INFORMACIÓN PROFESIONAL DE LA UNIVERSIDAD DE PATRA, CIIPUP).

A fin de conseguir la mejor preparación del estudiante o titulado, los Centros de Interconexión ofrecen información sobre las posibilidades que existen después de la obtención del título universitario, tanto en el sector educativo como en el profesional. Para la planificación de la marcha educativa de los titulados se ha creado la infraestructura adecuada en material impreso y electrónico, lo cual, junto con la ayuda de personal especializado, puede conducir a cada usuario a la mejor elección.

En cuanto al campo profesional, los Centros de Interconexión constituyen el canal de comunicación que conecta la enseñanza superior con el mundo laboral, de manera que, por un lado, los estudiantes y los titulados se informen sobre todas las tendencias del mercado laboral y las necesidades que pueden tener las empresas y otras entidades empresariales en cuanto a personal científico, y, por otro, los agentes económicos conozcan y valoren las facultades de los titulados de las universidades griegas. Más específicamente, los Centros de Interconexión y de Información Profesional (CIIPUP):

- Ofrecen ayuda, apoyo y tutoría a estudiantes y licenciados, tanto durante el periodo de búsqueda de trabajo como durante el proceso de presentación de solicitudes para estudios de postgrado (*curriculum vitae*, cartas de recomendación, preparación de entrevistas, etc.).

- Constituyen el eslabón entre la comunidad científica y las unidades de producción.
- Informan a los interesados sobre el mercado del trabajo y los agentes empresariales.
- Disponen de un archivo de anuncios de nuevos trabajos en el sector privado y público.
- Informan a los interesados sobre estudios de postgrado en Grecia y el extranjero, sobre becas, sobre programas de formación laboral, sobre seminarios educativos y sobre congresos.
- Organizan encuentros, seminarios y congresos para informar mejor a los estudiantes y los titulados en temas relacionados con la ocupación laboral y el acceso al mundo del trabajo.
- Proporcionan información relacionada con ayudas económicas para los estudios, a través de becas que proporcionan organismos estatales y privados en Grecia y en el extranjero, así como seminarios de formación laboral, programas comunitarios y programas subvencionados por el Instituto de Empleo de Grecia.

La información que ofrecen los Centros de Interconexión en relación con el mercado laboral se dirige a todos los interesados, aplicando así el principio de la existencia de las mismas oportunidades de acceso a la información para todos. Esto tiene como resultado que los estudiantes y los titulados se informen de todos los puestos de trabajo libres y que, al mismo tiempo, los agentes patronales puedan dirigirse a los Centros de Interconexión para buscar personal para sus empresas.

Con el objeto de que el licenciado realice el paso de la comunidad académica al mercado laboral en las mejores condiciones posibles, la mayoría de los Centros de Interconexión en Grecia organizan, cada cierto tiempo, seminarios y otras actividades. Por esta razón, pero también para mantener continuamente informados a los usuarios, los Centros de Interconexión editan una cantidad importante de material impreso de apoyo. Además, los miembros de estos Centros de Interconexión siguen de cerca la evolución en el sector de la producción, a fin de garantizar la validez de los servicios ofrecidos. De esta manera, se acelera la mejor preparación posible de los estudiantes y licenciados en su entrada e integración en el mercado laboral (CIIPUP).

A pesar del corto periodo de tiempo que llevan funcionando, los Centros de Interconexión han resultado ser una institución extraordinariamente eficaz en la

conexión del mundo de la enseñanza con el del trabajo. Existentes desde hace muchas décadas en las universidades del extranjero, ahora se han incorporado plenamente a las universidades griegas, una vez adaptados, como se exigía, a la realidad del país.

Como pasa siempre cuando aparece algo nuevo, al principio se afrontaron con escepticismo y con especial desconfianza, especialmente por parte de algunas personas que consideraron que se trataba de una institución que, por un lado, promovía la globalización del mercado de la educación y del trabajo, alterando las características y valores fundamentales de la civilización griega y de la realidad griega moderna y, por otro, introducía en la Universidad a las empresas y el mundo del capital, hecho que continúa encontrando bastantes reacciones dentro de la comunidad académica. Sin embargo, su buen funcionamiento a lo largo de estos años ha demostrado que los Centros de Interconexión son útiles para la sociedad griega, razón por la que han sido bien acogidos por todos. Es natural que durante este periodo surgieran dificultades y obstáculos que, sin embargo, fueron superados con éxito por sus órganos directivos.

Debemos señalar, también, que los Centros de Interconexión, que tienen en cuenta las particularidades que caracterizan a cada universidad, tanto espaciales como propiamente educativas, se han configurado y adaptado de manera consecuente según el caso. Por esta razón, existen también diferenciaciones entre los Centros de Interconexión de las diferentes Universidades en cuanto al modo de funcionamiento de cada uno, hecho que hace de ellos parte inseparable y activa de cada universidad.

Todos los agentes que participan en este proyecto están convencidos de que los Centros de Interconexión jugarán un papel aún más importante en el futuro y se consolidarán como un elemento integrante fundamental tanto de la comunidad universitaria como de la propia sociedad (CIIPUP).

En los Centros de Interconexión de la mayoría de las universidades funcionan Centros de Tutoría Profesional. El papel del asesoramiento educativo y profesional se centra en un intento de intermediación entre los intereses y las competencias del individuo, por un lado, y las exigencias y necesidades del mercado laboral, por otro. Se deduce de esto la intencionalidad de ofrecer información y servicios a cada individuo en relación con las exigencias del mercado y de la sociedad en general, pero también a los agentes sociales competentes y a los grupos profesionales sobre las necesidades del individuo. Sin embargo, en caso de que no sea posible encontrar una solución conciliadora o viable, entonces debe posicionarse a favor del asesorado. Debe orientarle y ayudarle a descubrirse a sí mismo, a

localizar, entender y tratar sus problemas y, por último, a alcanzar una solución. De hecho, con el objeto de que el asesorado tome decisiones y pueda encontrar soluciones eficaces a los problemas sociales que le preocupan, es necesario que se contrarresten sus puntos de vista subjetivos con las exigencias objetivas (BROUZOS, A.). El importante papel y carácter del asesoramiento puede examinarse, pues, como un proceso dialéctico. *“La relación entre la adaptación y la autonomía no tiene necesariamente que ser una relación de elementos opuestos. La plenitud de acción en el sentido de la autonomía engloba también la capacidad de adaptación”* (BROUZOS, A.).

En conclusión, podemos decir que los Centros de Tutoría Profesional de las universidades griegas funcionan como intermediarios. Su objetivo fundamental es servir de puente en la brecha que existe entre las aptitudes, los conocimientos y las competencias que proporciona el sistema educativo, de un lado, y las necesidades o exigencias del mercado actual, de otro. La estrecha relación de estos dos sistemas hace más difícil aún la labor de los Centros de Tutoría Profesional, que en muchos casos fracasan, dado que no promueven ni mejoran las capacidades comunicativas y de coexistencia de los jóvenes en diferentes ambientes de trabajo, ni tampoco en diferentes condiciones de vida. No podemos, desde luego, asegurar al cien por cien que la desconexión entre los dos sistemas, incluso en el caso de que gradualmente se promueva por parte de los Centros de Tutoría Profesional, significará que se ofrezca tutoría educacional y profesional sin un reflejo práctico. Si, en cualquier caso, las cosas siguen así, entonces es casi seguro que nos encaminaremos hacia el resultado contrario, es decir, las actividades de tutoría se someterán totalmente a las exigencias y los requisitos del mercado (BROUZOS, A.).

El objetivo de la tutoría tendrá que ser aprovechar oportunidades iguales para todos en un sistema social abierto, que permita a todos los futuros profesionales difundir sus ideas libremente, bajo unas concretas condiciones de trabajo y de asentamiento, y también sus ciencias y sus maneras de pensar y de vivir. Sólo en este caso el individuo se encaminará hacia la autorrealización y la autonomía y conseguirá, en un último plano, cultivar competencias que deben definir un ambiente multicultural, como la tolerancia, el respeto a la heterogeneidad, la comprensión ante lo diferente y la igualdad de todos en la educación y las oportunidades científicas. No en vano uno de los objetivos fundamentales de la tutoría es que el individuo desarrolle sus propios intereses y que los integre totalmente en las necesidades y las expectativas de una sociedad continuamente en evolución y desarrollo (BROUZOS, A.).

En el marco de estos intentos, la tutoría en las universidades griegas pretende evitar que las necesidades del sistema educativo eclipsen los intereses individuales,

especialmente en sociedades como la griega, en las que las necesidades de los estudiantes y de los titulados se alejan bastante de las necesidades de la sociedad y del sistema político, y el contenido funcional de unos y otros es diferente. De hecho, en bastantes casos existe la posibilidad de que la tutoría en las universidades griegas sea utilizada por parte del programa educativo para manipular las necesidades individuales con el fin de materializar aspiraciones políticas o económicas, en detrimento de la promoción y desarrollo de las competencias o capacidades del individuo y, especialmente, de los estudiantes o titulados que proceden de grupos sociales peor tratados (BROUZOS, A.). En el marco de esta práctica, la tutoría es llamada a *congelar* las ambiciones de los estudiantes y los titulados, y la Universidad a cumplir con su papel antiproducción de una manera *suave* e indirecta. La reducción gradual y errónea de las ambiciones educativas y profesionales aspira a debilitar las tensiones individuales y estructurales (CLARK, 1974). Estas tensiones son el resultado del abismo que existe entre las ambiciones y las posibilidades de realización de las mismas. La gradual desorientación de los estudiantes o titulados consiste en aceptar soluciones alternativas, y está enmarcada por la búsqueda de oportunidades profesionales del mercado autóctono, con menos prestigio y autoridad social.

Así, el titulado, la mayoría de veces, termina replanteándose sus ambiciones profesionales iniciales, y la tutoría de la Universidad, en lugar de llevar al máximo sus posibilidades y capacidades, las limita. El resultado de este proceso es que los futuros trabajadores reducen el tema de la búsqueda de trabajo o de su selección profesional a una cuestión de capacidades y de rendimiento, agravando más aún las desigualdades sociales (BROUZOS, A.). La mejor coordinación posible, de todos modos, entre los intereses y las salidas profesionales ofertadas, pero también la promoción de las competencias individuales, de manera que el estudiante o titulado elija con madurez su profesión, sigue siendo el principal objetivo de la tutoría en las universidades griegas. El peligro, sin embargo, de que el tutoría se utilice como un mecanismo de manipulación que oriente a las masas estudiantiles hacia direcciones concretas del mercado de trabajo, lejos de sus necesidades reales y de la posibilidad de desarrollo de sus competencias interculturales, y la congelación de las ambiciones profesionales y educativas, son factores que es necesario que sean seriamente tomados en cuenta (BROUZOS, A.).

Sin embargo, no debemos ignorar ni obviar la labor más importante de los Centros de Tutoría Profesional de las universidades griegas, que tiene como finalidad apoyar, facilitar y tomar decisiones en sectores de desarrollo educativo y profesional. A través de sus servicios se ha llevado a cabo la siguiente labor (CIIPUP):

- *Reuniones a nivel individual:*
  - a) Apoyo a los estudiantes y titulados en sus planes profesionales.
  - b) Búsqueda de información educacional y profesional.
  - c) Adquisición de una visión global de sus posibilidades dentro de la ampliación de las competencias, las capacidades y las características personales.
  - d) Adquisición de una visión global del mercado de trabajo en el que desean integrarse.
- *Talleres de tutoría profesional basados en el principio del asesoramiento en grupo.* Se realizan en pequeños grupos en los que pueden participar los estudiantes y titulados con actividades como la redacción de un *curriculum vitae*, técnicas útiles para las entrevistas de trabajo, el desarrollo de un plan educativo y profesional y el ejercicio en la toma de decisiones.

Así pues, las normas que rigen el mundo del trabajo cambian. Los jóvenes son juzgados en base a nuevos criterios. No cuenta, solamente, el nivel de su formación y educación, sino también la manera en que las universidades manejan su potencial humano. El peso parece que recae sobre las características individuales y personales, como la iniciativa, la capacidad de adaptación, el poder de convicción y el principio democrático del respeto a la diferencia. Es una obligación de todos los miembros de la comunidad universitaria cultivar las capacidades que constituyen la clave del éxito en el continuamente cambiante mercado laboral, y usar el enorme capital de conocimientos y saberes científicos del que disponen. Sólo así conseguirán los licenciados de las universidades griegas aprovechar al máximo sus capacidades cognoscitivas y emocionales, y estar a la altura de los nuevos parámetros del mercado europeo y mundial que se abre ante ellos.

## **2. Teoría intercultural y competencias interculturales**

El tema de la heterogeneidad cultural se ha convertido en un tema fundamental en una gran cantidad de estados y de sociedades en el mundo. Es algo manido subrayar que también la interculturalidad (o intercultural, como algunos prefieren) está de moda. A pesar de que en nuestro país el debate se limita, principalmente, al discurso pedagógico, es verdad que la amplitud de la interculturalidad se extiende a terrenos científicos, tanto afines como diferentes entre sí, como la psicología, la filosofía, la ética, la historia, la antropología, pero también la ciencia económica, las matemáticas y la biología. Las causas de tal evolución son complejas. Podríamos



enumerar, entre otras, la aparición de una nueva y más amplia aproximación al concepto de derechos humanos, los retos y las conquistas de los nacionalismos de periferia, el avance en el proceso de construcción europea, el reconocimiento de los principios del derecho a la diferencia y la igualdad de las minorías tradicionales y étnicas y, por último, las reivindicaciones y exigencias, cada vez más puestas de relieve y subrayadas, de los inmigrantes, sobre todo de los que no proceden de países europeos. En el fondo de todo esto se encuentra la aceptación de la heterogeneidad como situación y la necesidad, ya, de tratarla a nivel de sociedad, Estado, economía y educación (NIKOLAOU, 2005).

El tratamiento de la multiculturalidad es, como puede imaginarse cualquiera, un asunto muy viejo, que en el pasado se solucionaba de una u otra manera, más o menos eficaz. Así, la historia de la humanidad está llena de depuraciones étnicas y genocidios, así como de sociedades multiétnicas dispersas y fragmentadas. Hay, sin embargo, ejemplos de otras sociedades que, a pesar de la composición multicultural de sus habitantes, consiguieron crear un lugar común de entendimiento, convivencia y, lo más importante, acción política común, especialmente durante la época más reciente (NIKOLAOU, 2005).

Históricamente, la multiculturalidad ha sido la regla y no la excepción. Y si hoy en día se habla más de la pluralidad, la multiculturalidad y las formas de gestionarla, las causas habremos de buscarlas en los cambios que han venido acaeciendo a nivel geopolítico y económico, y a los que nos hemos referido en detalle, más que en cambios demográficos dramáticos en el mundo desarrollado. De hecho, estos últimos, cuando se producen, son consecuencia de la situación social, política y económica general. La modernidad, con la idea unificadora y uniformadora del Estado-Nación, aseguró cinco siglos de tranquilidad política, restringiendo las cuestiones de la pluralidad en el contexto de los Estados-Nación, cada uno de los cuales configuraba su ideología nacional dependiendo de lo que más convenía, unas veces con la ley de la sangre (*ius sanguinis*), otras veces con la del suelo (*ius solis*) (GKOVARIS, 2001). De forma paralela, se desarrolló el proceso de la diferenciación, controlando y separando lo *equivalente* de lo *no equivalente*, proceso que llevó a la construcción de minorías y de desigualdades sociales en el marco del Estado-Nación (GKOVARIS, 2001).

Teniendo por arma la educación, que constituye el mecanismo básico del Estado para formar a la población de una nación, los estados modernos consiguieron configurar y conservar, por un largo periodo de tiempo, la muy deseada homogeneidad tolerando o marginando las posibles minorías asentadas en su interior. Y lo más importante, pretendieron, a través de la educación, convencer de que los Estados son entes naturales universales, independientes del

espacio y del tiempo, y de que la identidad nacional es la manifestación evidente e inmutable del sentir común y de la coherencia nacionales (AVDELA, 1998).

Se desprende de esta aproximación al tema que la identidad nacional es una construcción social más que una forma ejemplar y universal de lazos grupales basados en características comunes objetivas, como la lengua, la historia y la cultura, que, en gran parte, remiten a la idea de raza de los románticos del siglo XIX (LEVI-STRAUSS, 1987). El pensamiento contemporáneo se focaliza en la pluralidad cultural a partir de ciertos principios y valores básicos, a saber (LEVI-STRAUSS, 1987):

- La humanidad no evoluciona de forma unitaria, del mismo modo, sino con una increíble variedad de formas sociales y culturales.
- Ninguna civilización está sola.
- Las civilizaciones se entremezclan e interactúan, evolucionan.
- En un mundo que peligra por la homogeneidad e uniformidad, la conservación de la rica variedad de culturas es algo obligado.
- La convivencia paralela y la coexistencia armónica se estructuran sólo en un marco de tolerancia recíproca, entendimiento y respeto, principios que sólo un sistema educativo moderno y democrático puede garantizar.
- En la teoría intercultural se hace hincapié en el conocimiento y las influencias mutuas entre las diferentes culturas que constituyen una sociedad. Las bases y los principios fundamentales sobre los que se articula el acercamiento intercultural son:
  - El reconocimiento de la heterogeneidad.
  - La cohesión social.
  - La igualdad.
  - La justicia (NIKOLAOU & KANAVOURAS, 2006).

Partiendo de que no tenemos la intención de cuestionar la legitimidad del Estado-Nación, la relación potencial que puede desarrollarse a través de la interacción de los diferentes sujetos de una sociedad gira en torno a los conceptos:

- De participación. La pertenencia a una colectividad está conectada con la participación en el devenir social, pero, también, con la participación en el producto resultante de la identidad nacional.

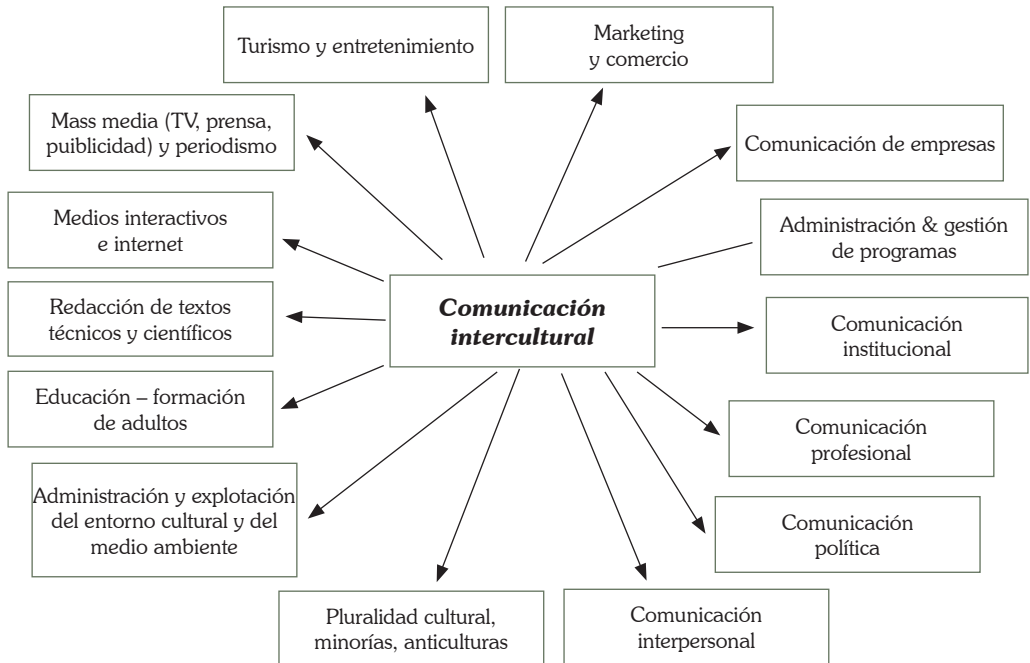
- De acceso. Igualdad de oportunidades y de meritocracia.
- De responsabilidad. Toma de conciencia de las obligaciones que se derivan del hecho de pertenecer a una colectividad (GKOTOVOS, 2002).

Así pues, la cuestión primordial en una sociedad multicultural es garantizar lo que desde hace algunos años vengo denominando *marcha intercultural*, que es el proceso por el que se establecen relaciones de confianza y colaboración dentro de ella. Esta marcha intercultural tiene como principales características conocer al *Otro*, eliminar los tópicos y prejuicios, crear relaciones de confianza, comunicarse con el *Otro* y, por último, estar dispuesto a colaborar, y poder hacerlo, en el marco de la vida social y económica.

Esta marcha intercultural conduce a la adquisición de competencias interculturales, necesarias para entender y aceptar la heterogeneidad, así como para poder comunicarnos y colaborar en un ambiente cada vez más complejo culturalmente. Especialmente en los jóvenes científicos que son llamados a hacerse cargo de responsabilidades de administración y gestión de potencial humano, ocupando altos cargos en servicios y empresas, se impone que, además de una serie de atributos, dispongan de capacidades comunicativas cada vez mayores, que les permitan afrontar de forma eficaz las posibles crisis en el ambiente de trabajo.

Por último, y puesto que cada vez con más frecuencia se observa una movilidad del personal directivo de las empresas, especialmente en el ámbito europeo, sin restar importancia a otros mercados, como el del sureste asiático, China, Japón y Norteamérica, los jóvenes científicos han de ser capaces de moverse con comodidad entre los diferentes contextos culturales. La comunicación intercultural constituye ya una parte del plan de estudios de muchos departamentos de Administración de Empresas, ya que en los últimos años se ha reconocido la estrecha relación existente entre actitud empresarial y contexto cultural. En el siguiente diagrama se presentan los sectores de las actividades profesionales en los que la comunicación intercultural constituye un atributo adicional:

Imagen 1: La comunicación intercultural – Campos de actividad profesional.



### 3. *La dimensión intercultural en la orientación profesional de las universidades griegas*

Del análisis anterior se desprende que, pese a que la interculturalidad es un factor relativamente reciente en la oferta de servicios de asesoramiento y de Orientación Profesional por las universidades, presenta, sin embargo, una dinámica notable, y las competencias interculturales constituyen ya un atributo que se exige en el mercado laboral. Consideramos importante, por tanto, examinar a través de un pequeño estudio de textos y de material informativo de las Oficinas de Interconexión y de los Centros de Tutoría de las universidades griegas la presencia del factor *interculturalidad* en la planificación y la oferta de servicios de Orientación Profesional por dichas oficinas.

En el presente artículo nos centramos, principalmente, en la prestación de servicios de Orientación Profesional por las universidades, y no tanto en cómo se afrontan los problemas psicológicos, sociales o de otra índole que tienen los estudiantes, sectores a los que, sin duda, se extiende la actividad de estos centros, sobre todo de los Centros de Tutoría, y esto porque en el momento concreto del

estudio lo que más nos interesa es la triple vertiente *competencias interculturales–Orientación Profesional en la Universidad–mercado laboral*. Está claro, sin embargo, que volveremos a examinar los restantes sectores en los que actúan los Centros de Tutoría de las universidades, porque también ellos presentan un gran interés en cuanto a su dimensión intercultural.

Durante el proceso de investigación, desde octubre hasta diciembre de 2006, nos pusimos en contacto, por teléfono, por correo electrónico y por correo convencional, con las Oficinas de Interconexión y los Centros de Tutoría –en los casos en que éstos constituyen organismos independientes de los primeros– de las universidades griegas, pidiéndoles, en primer lugar, información acerca de su funcionamiento y su labor. En estos contactos subrayamos que nos interesaba cualquier elemento que pudiera tener relación con la dimensión intercultural de los servicios prestados. Como era de esperar, con mucha frecuencia los responsables de estas oficinas no comprendían a qué se referían con exactitud los conceptos *interculturalidad* y *competencias interculturales*. En estos casos, que fueron la mayoría, informábamos a los responsables en relación con estos términos y les solicitábamos que nos enviaran cualquier información y material impreso de la oficina, aunque consideraran que no contenían elementos que pudieran interesarnos.

Realmente, a nuestra petición respondieron todas las Oficinas de Interconexión y todos los Centros de Tutoría de las universidades, y a nuestras manos llegó un volumen importante de material informativo.

El estudio de este material reveló que:

1. En ninguna parte se hace mención a los términos *interculturalidad*, *comunicación intercultural* y *competencias interculturales*.
2. Los servicios de los Centros de Interconexión relacionados con estudios o trabajos en el extranjero se limitan a informar a los estudiantes acerca de cuestiones más técnicas, sin que exista ninguna preparación en relación con las dificultades que, a menudo, surgen por el cambio de ambiente cultural.
3. Tanto a nivel de obtención de competencias extra como en relación con la redacción del *curriculum*, el factor interculturalidad es ignorado.
4. La información de los estudiantes extranjeros que vienen a cursar sus estudios a Grecia se centra en cuestiones relacionadas con el proceso de inscripción, alojamiento y comida, mientras que el factor intercultural, aun cuando se menciona, se restringe a lo folclórico y evidente.

5. Los problemas que los estudiantes, griegos o no, plantean a causa de la movilidad, se clasifican bajo el título general de “*problemas de adaptación*”, sin dejar entrever, ni siquiera mínimamente, el carácter intercultural.

A pesar de todo, es casi evidente, como se desprende de las conversaciones que mantuvimos con los responsables y el personal de estos Centros, que hay siempre referencias generales y no formales a cuestiones que tienen que ver con el elemento intercultural, especialmente cuando se trata del traslado de estudiantes al extranjero o la acogida de estudiantes no griegos en nuestro país. Estas referencias ni son sistemáticas ni están basadas en un conocimiento científico. Tienen siempre un carácter experimental y subjetivo y dependen directamente de las experiencias y los intereses del individuo que se hace cargo del asesoramiento. Por ello, con frecuencia, la información que se da es incompleta, fragmentaria, subjetiva y, en algunas ocasiones, también errónea. En general, podríamos decir que el factor *comunicación* no es tratado de forma sistemática, con un aprovechamiento pleno del rico conocimiento científico en este sector, y los servicios prestados tienen un carácter más burocrático y de naturaleza reguladora. Por último, la naturaleza y el tamaño de la universidad (de contenido general, humanista, tecnológico o económico) están relacionados con la sensibilización en la cuestión de las referencias interculturales durante la Orientación Profesional. Así, las universidades económicas y humanísticas parecen estar mejor informadas en cuestiones de interculturalidad, y lo mismo sucede en las universidades grandes en relación con las pequeñas.

#### **4. Conclusiones**

A pesar de la gran importancia que se da a las competencias interculturales como atributo profesional en el nuevo contexto internacional, parece ser que este factor no es suficientemente tenido en cuenta por los servicios que ofrecen Orientación Profesional en las universidades griegas. No obstante, tanto las universidades griegas como las empresas griegas han extendido su radio de acción al ámbito europeo y mundial, y esta deficiencia las perjudica.

La interacción cultural, en un mundo que se hace cada vez más pequeño, parece que está influyendo en los mercados, las negociaciones, la conciencia de los consumidores y las carreras profesionales. La gestión eficaz de la heterogeneidad y de la interacción cultural son prioridades de primer orden y los miembros directivos que tienen estas capacidades está claro que disponen de una habilidad profesional adicional de gran importancia.

En consecuencia, es conveniente que los servicios universitarios que se encargan de la Orientación Profesional de los estudiantes se convengan de que tienen que incluir, también, las competencias interculturales entre los demás atributos que conforman un buen currículo, puesto que la teoría intercultural es un campo científico relativamente nuevo en las universidades griegas y, generalmente, está limitado como disciplina a los planes de estudios de las facultades y departamentos de Ciencias de la Educación, por lo que es necesario que alcance, también, a otros espacios científicos.

Como mostramos anteriormente, la comunicación intercultural, que constituye sólo una de las muchas aplicaciones prácticas de la citada teoría, afecta a muchos otros campos de la ciencia y de las actividades profesionales. Así pues, creemos que los principios básicos de la teoría intercultural tendrían que tratarse en los estudios universitarios de licenciatura o diplomatura de todas las ciencias, tal vez como un capítulo específico de una asignatura de contenido más general. Especialmente en aquellos departamentos que proporcionan especializaciones en el terreno de la tutoría, los principios de la teoría intercultural, la comunicación intercultural y las competencias interculturales tendrán que constituir asignaturas concretas teóricas y prácticas. Es el momento, seguramente, de que los estudios universitarios de tutoría sean introducidos en algunas de las universidades griegas.

Por último, las Oficinas de Interconexión, los Centros Profesionales y los Centros de Tutoría de las universidades de Grecia tendrán que reconocer la importancia de las competencias interculturales en la integración exitosa de los jóvenes científicos en el mundo del trabajo y, por tanto, tendrán que incluirlas en sus actividades.

### **Referencias bibliográficas**

- AVDELA, E. (1998). "Identidad nacional y colegio". En A. FRAGKOUDAKI & TH. DRAGONA (eds.), *¿Qué es nuestra patria? Etnocentrismo en la enseñanza*. Atenas: Alexandria.
- BROUZOS, A. *El enseñante como tutor asistente y orientador*. Atenas: Ediciones Lichnos.
- CASTELLS, M. (1998). *La era de la información*. Madrid: Alianza.
- CENTRO DE INTERCONEXIÓN Y DE INFORMACIÓN PROFESIONAL DE LA UNIVERSIDAD DE PATRA, tomo I, *Técnicas de búsqueda de trabajo*. Patra: Universidad de Patra.
- CLARK, B. R. (1974). "Die «Abkühlungs» - Funktion in den Institutionen höherer Bildung". En K. HURRELMANN (Hrsg.), *Soziologie der Erziehung*. Weinheim: Beltz.
- DRUCKER, P. (1996). *Sociedad postcapitalista*. Atenas: Gutenberg.

- GKOVARIS, CH. (2001). *Introducción a la enseñanza intercultural*. Atenas: Atrapos.
- GKOTOVOS, A. (2002). *Educación y heterogeneidad*. Atenas: Metaichmio.
- LEVI-STRAUSS, C. (1987). *Razas e historia*. Atenas: Byron.
- NIKOLAOU, G. (2004). *Una aproximación intercultural a la práctica didáctica*. Ioannina: Universidad de Ioannina (apuntes universitarios).
- NIKOLAOU, G. (2005). *Didáctica intercultural*. Atenas: Ellinika Grammata.
- NIKOLAOU, G. & A. KANAVOURAS (2006). "Identidad y Pedagogía Intercultural". En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Educación intercultural*, vol. 20, núm. 1. Zaragoza: AUFOP.
- RODRÍGUEZ ROJO, M. (2002). *Didáctica General*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- SCOTT, A. (1998). "Communautés, démocratie locale et citoyenneté". *Vivre ensemble grâce a l'enseignement de l'histoire et de la géographie. Perspectives, núm. 106*. París: Unesco, BIE.



# ***Modelo organizativo para la planificación y desarrollo de la tutoría universitaria en el marco del proceso de convergencia europea en Educación Superior***

Rufino CANO GONZÁLEZ

Correspondencia

Rufino Cano González

Departamento de Pedagogía. Área  
MIDE.

Facultad de Educación y Trabajo  
Social, Campus Miguel Delibes.

Paseo de Belén, 1  
47011. Valladolid

Tel.: 983183834  
Fax: 983423464

E-mail: rcano@pdg.uva.es

Recibido: 19/07/07  
Aceptado: 14/09/07

## **RESUMEN**

Más allá de la simple atención a las dudas del alumnado en el horario de tutoría, la acción tutorial universitaria solamente se puede entender y practicar consustancialmente vinculada a la función docente, como el nivel más cercano y próximo al estudiante en el ejercicio concreto de la Orientación que ha de llevar a término todo el profesorado a través de un Plan de Acción Tutorial previamente consensuado e institucionalmente aceptado, que responda a las necesidades reales de la formación de los estudiantes universitarios y que tenga vocación de permanencia. Tal vez hoy se nos presente, más cierta que nunca, la necesidad ineludible de una reflexión en tiempo real que nos permita renovar y, consecuentemente, redefinir la misión y el modelo de Universidad que deseamos en términos de educación-formación-investigación, tomando como punto de partida el papel relevante que han de protagonizar en esta tarea la orientación y la acción tutorial universitaria, ambas complementarias y entendidas actualmente como una modalidad propiamente organizativa de la enseñanza (guiada) y del aprendizaje (autónomo), conceptos estrechamente vinculados a los nuevos métodos y técnicas que reclama la Universidad europea del siglo XXI.

**PALABRAS CLAVE:** *Orientación, Tutoría, Modelo, Programa, Organización, Institucionalización.*

## ***Organizational model for the planning and development of the university tutorship in the frame of the process of european Higher Education Convergence (E.H.E.A.)***

### **ABSTRACT**

Beyond the simple answering of students' doubts during office hours, the University Tutorial Action can only be understood and put into practice in relation to the educational function, as the closest stage to the student in the process of orientation that all teachers should carry out through a Plan of Tutorial Action. This plan needs to be previously agreed by consensus and institutionally accepted, give an answer to university students' real training needs and be intended to be permanent. We may face today, more than ever, the unavoidable need to reflect in real time, which would allow us to renew and, consequently, to re-define the mission and the model of the University that we wish in terms of education-training-research, taking as a point of departure the relevant role that they are to play in this orientation task and the Tutorial Action. Both are seen as complementary and understood nowadays as a properly organizational model of (guided) education and of (autonomous) learning; these concepts are narrowly linked to the new methods and techniques that the European University of the 21st century claims.

**KEY WORDS:** Orientation, Tutorship, Model, Program, Organization, Institutionalization.

### **Introducción**

En el mes de mayo del año 1998, los ministros responsables de la Educación Superior de Alemania, Francia, Italia y Reino Unido suscribieron en París un documento que conocemos como “*La Declaración de la Sorbona*”, comprometiéndose e instando a otros colegas a la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Pasado un año, ya eran 29 los países europeos que se reunieron para celebrar una Conferencia en Bolonia y cimentar las bases para alcanzar, definitivamente y todos, ese EEES en el año 2010. Llegados a esta fecha, seremos 45 los países integrados en este espacio común. Habremos, pues, introducido nada más que un punto y aparte en un momento, significativamente importante, del largo y complejo recorrido iniciado en 1999. Estaremos iniciando la segunda fase de una labor conjunta de convergencia de criterios educativos con la mirada puesta en una meta común y comprometida con el fin original que la motivó: cooperar para crecer y mejorar juntos.

En este espacio para la convergencia, España se siente comprometida con el resto de los países corresponsables, como no podría ser de otra manera, en el diseño, construcción e implementación de un modelo nuevo y común, aunque con diferencias propias, de enseñanza universitaria, cuyos hitos de referencia tienen, necesariamente, esta lectura:

- Asumir y diseñar conjuntamente un sistema comparable de titulaciones.
- Establecer un sistema internacional de créditos (1 crédito = 25/30 horas).
- Promover y favorecer la movilidad curricular y geográfica, tanto de estudiantes como de profesores.
- Alentar y fomentar la cooperación entre todos los países implicados para garantizar la calidad de la Educación Superior.

Asimismo, también hemos ido colocando no pocos puntos y seguido a lo largo de este atractivo e innovador proceso de construcción desarrollado en España, por los que, de manera muy especial a partir del curso 2008-2009, nuestras universidades y, más específicamente, las carreras y los títulos que oferten, experimentarán, ¡ojalá sea para mejorar!, grandes modificaciones y nuevos cambios, tanto en su estructura como en su oferta curricular, metodológica y organizativa, ya que a los actuales títulos de Diplomatura y Licenciatura les reemplazarán otros títulos de cuatro años de duración agrupados en torno a cinco grandes parcelas o áreas de conocimiento (1. Artes y Humanidades; 2. Ciencias; 3. Ciencias de la Salud; 4. Ciencias Sociales y Jurídicas; 5. Ingeniería y Arquitectura) que se denominarán de Grado, en cuyo diseño participarán las propias universidades.

## **1. Perspectiva dimensional de la acción tutorial universitaria**

En este gran sistema universitario europeo, de profundos y necesarios cambios, en el que, como ya expresó en su momento la Ministra de Educación, Mercedes Cabrera Calvo-Sotelo, “*vamos caminando al mismo tiempo que lo están haciendo el resto de los países*”, sin que, evidentemente, se deduzca de esta valoración que todas las universidades europeas vayan a ser iguales, sino comparables entre sí, con identidad y especialización propia, la *Tutoría* reaparece adoptando un claro y renovado objetivo enunciado en términos de unificar criterios y actuaciones más complejas a fin de mejorar la calidad de la enseñanza universitaria, transformar profundamente los procedimientos centrados en el aprendizaje de los estudiantes de cara a proporcionarles, a lo largo de su paso por la institución, una formación tan completa como sea posible y, por supuesto, favorecer su inserción profesional

en el mundo laboral desde la plataforma de un *Modelo Organizativo de Orientación Universitaria y de Acción Tutorial* formalmente institucional.

La Tutoría, pues, aparece así como uno de los mimbres a tener en cuenta en el tejido de la nueva Universidad; como un elemento inherente y consustancial a la función docente, como un factor de concreción práctica de la actividad orientadora de carácter integral; en definitiva, como un elemento de calidad y excelencia de la Educación Superior.

Por consiguiente, la Orientación Universitaria en el marco del proceso de Convergencia Europea en Educación Superior y, consecuentemente, la Acción Tutorial, se han de entender desde una triple perspectiva dimensional de carácter espacio-temporal:

- *Tutoría Vocacional* (tránsito Bachillerato-Universidad).
- *Tutoría Académica-Universitaria* (docente y orientadora).
- *Tutoría Profesional-Laboral* (inserción laboral).

*La Tutoría Vocacional.* Constituye un servicio de ayuda de cara a propiciar la transición de los estudiantes desde el Bachillerato a la Universidad mediante el entrenamiento en toma de decisiones válidas, coherentes y posibles, relacionadas con los estudios o carreras universitarias para las que, a priori, presentan un mejor y más adecuado perfil competencial. Sus momentos de especial incidencia se deberían desarrollar, intensamente, a lo largo del ciclo completo de Bachillerato, aunque sus inicios podrían contemplarse a partir de 2º de Educación Secundaria Obligatoria a través del diseño y aplicación de programas breves y sencillos de Orientación Académica y Vocacional, que tengan como horizonte el desarrollo humano y la madurez personal en relación con el ejercicio y adquisición de estrategias competenciales para la toma de decisiones, para las que, indudablemente, todos los estudiantes deberían ir ejercitándose y preparándose a lo largo de las dos etapas de la Enseñanza Secundaria por las que han de transitar.

*La Tutoría Académica-Universitaria.* Su ámbito de actuación se centra en el asesoramiento y apoyo técnico a los estudiantes universitarios, desde los inicios hasta la finalización completa de sus estudios. Los ámbitos de actuación, igualmente importantes, son: el académico, el profesional y el personal. Se trata, en definitiva, de contribuir al desarrollo integral de las personas en su paso por la Universidad, potenciando los aspectos positivos o puntos fuertes y, al mismo tiempo, superando los negativos o puntos débiles. Serán cuatro intensos años, o más, todo depende de la proyección formativa hacia la que cada uno personalmente aspire, con una

visión de la enseñanza y el aprendizaje centrado en la adquisición y desarrollo de las competencias, que es tanto como poner especial énfasis en el desarrollo integrado de conocimientos, habilidades y actitudes en orden a conseguir, de manera eficaz, unas metas propuestas. Todo ello supone, entre otros aspectos de cambio y de mejora, un nuevo planteamiento didáctico en relación con los métodos de enseñanza y aprendizaje y con las modalidades organizativas que un modelo centrado en las competencias, como hemos señalado, necesariamente demanda.

A lo largo de este periodo de formación universitaria, a veces complejo pero siempre decisivo y casi determinante, la Acción Tutorial se ha de centrar, en mi opinión, en una atención de ayuda personalizada y profunda a todos los estudiantes, organizados en pequeños grupos (entre diez y quince alumnos como máximo) y a lo largo de todo su proceso formativo, como tendremos ocasión de concretar en este capítulo.

*La Tutoría Profesional-Laboral.* Su finalidad última mira hacia la orientación de los estudiantes del último curso de carrera desde la perspectiva de la transición a la vida comunitaria y su inserción laboral en conexión con su perfil profesional.

Así pues, si bien es cierto que la Tutoría Universitaria ha de proyectar sus más profundas y firmes raíces en los diferentes contextos universitarios (facultades, escuelas superiores, escuelas técnicas), también es verdad que esta acción de orientación ha de ramificarse hacia fuera de la propia institución académica, en otros escenarios (institutos y colegios de enseñanzas secundarias e institutos de formación profesional, mundo empresarial y del trabajo) que, por razones evidentes, siempre le han sido muy próximos y, curiosamente, apenas ha mantenido con ellos un contacto esporádico y superficial a la hora de compartir una oferta amplia, atractiva y bien elaborada de todas sus posibilidades formativas, tanto de carácter académico como de proyección profesional.

La canalización de las acciones de Orientación y Tutoría preuniversitaria y postuniversitaria, cuyo comienzo se nos antoja inmediato, viene avalada, y yo diría que exigida, por una serie de hechos y argumentos de razón científica, académica, institucional y social, entre otras de menor relieve en este momento.

## **2. Necesidad de un nuevo modelo organizativo de tutoría universitaria**

Con la mirada puesta en la Enseñanza Secundaria y, más específicamente, en el Bachillerato y en la Formación Profesional, uno de los retos más importantes, pero no por ello hasta ahora menos ignorado, al que hemos de responder desde la elaboración conjunta (Universidad-centros de secundaria) con la oferta de un plan consensuado de intervención colaborativa, es cómo conocer mejor y más profundamente las motivaciones y los condicionamientos que acompañan a los estudiantes preuniversitarios a tomar decisiones para su ingreso en la Universidad, con el fin de sugerir y potenciar los servicios de Orientación y Tutoría. Nos interesa, pues, conocer cuál es el bagaje previo, el aporte del alumno, y de su entorno (apoyo familiar), que ingresa en la Universidad; cuál su experiencia académica previa, a fin de disponer de argumentos válidos para resolver, satisfactoriamente, su transición a la nueva institución y colmar, exitosamente, sus expectativas de logro de cara a sus nuevos estudios teniendo en cuenta, como es preceptivo, su futura proyección profesional y laboral.

Asimismo, y desde la esfera de la inserción profesional y laboral postuniversitaria, se precisa un cambio en la cultura de la institución académica que, sin duda alguna, se ha de ir produciendo, sin prisa pero sin pausa, por medio de la delimitación de un marco organizativo-institucional con apoyo efectivo del Vicerrectorado de Estudiantes y Empleo (o como se denomine en cada universidad) y, si fuera menester, de otros afines a la cuestión, y lo que es más importante, si cabe, con el apoyo del profesorado que, necesariamente, deberá transformar algunas de sus actitudes y modificar ciertas formas de ver las cosas a fin de adaptarse mejor a la fugacidad cambiante impulsada por la vertiginosidad de los tiempos actuales y a la movilidad del conocimiento y sus estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Es evidente que todo cambio en la cultura universitaria requiere de una pedagogía sosegada, pero al mismo tiempo eficaz; de unas bases que lo faciliten y de unos recursos que lo hagan posible, consistente, real y fácilmente asumible. Junto a estos requisitos, no nos olvidaremos, por su enorme importancia, de otros que se refieren más específicamente a las campañas de sensibilización y formación anticipadora que se han de llevar a cabo y que, como sabemos, han de ser queridas y deseadas por toda la comunidad universitaria, a la vez que bien planificadas a través de un diagnóstico previo y riguroso del estado de la cuestión, seguido de su correspondiente informe detallado y especificado mediante una serie de recomendaciones relevantes, precisas, fácilmente ejecutables y generadoras de éxito. Consiguientemente, todo esfuerzo que invertamos en conseguir un compromiso responsable del profesorado y las instituciones universitarias redundará

en beneficio de la propia calidad de la enseñanza y de la excelencia en la formación de los nuevos profesionales que demanda la sociedad de hoy.

### **2.1. Condiciones para el cambio**

Cuatro han de ser, a mi juicio, las condiciones que, a priori, se han de dar para que al menos el cambio que deseamos sea posible:

- Creación y regulación de un marco institucional de carácter organizativo-aplicativo con capacidad de pervivencia.
- Cambio pedagógico-didáctico en las actitudes, mentalidad y modos de hacer de profesores y alumnos.
- Cambio pedagógico en la cultura universitaria de todos sus miembros y, fundamentalmente, de sus órganos unipersonales y colegiados de decisión.
- Inclusión de las medidas adoptadas, como un criterio de evaluación de la calidad de las universidades, en los procesos de evaluación y acreditación llevados a cabo tanto por las agencias nacionales como por las autonómicas.

En cuatro se concretarán, también, las bases materiales que posibiliten y favorezcan este cambio:

- Creación y desarrollo de protocolos de distinto carácter (normativo-administrativo, organizativo, curricular, formativo, etc.) tanto de aplicación general como específica en cada universidad, de manera que se evite la improvisación y el voluntarismo académico, ambos tan perjudiciales para llevar a cabo cualquier tipo de actividad que implique compromisos generales.
- Diseño y aplicación de políticas universitarias motivadoras e innovadoras y de prácticas académicas atractivas que, teniendo en el currículo y en la Tutoría Universitaria su punto de referencia, lleguen a los estudiantes con un carácter fundamentalmente anticipador y de desarrollo personal y humano.
- Dotación de recursos humanos (coordinadores, tutores, alumnos-tutores, etc.) y pedagógico-didácticos (de formación y asesoramiento del profesorado y alumnado, de investigación y evaluación de todo el proyecto y de sus actividades).

- Dotación y recursos materiales (espacios de encuentro, asignación presupuestaria, material didáctico, etc.) para la real implementación y mejora continua del cambio que se desea, a través, como ya hemos comentado, de una renovada actividad docente y de una innovadora Orientación Universitaria y Acción Tutorial.

## **2.2. Perfil tipológico del estudiante universitario actual**

La propuesta de crear y organizar un Servicio de Orientación Universitaria (SOU) en cada facultad y, a partir de él, la disponibilidad de un Plan propio de Acción Tutorial integrado en el currículo y transversal a la formación profesional y personal de cada estudiante no es, ciertamente, ni ha de ser, una ocasión de simple oportunidad, sin más, que se nos posibilita aprovechando que estamos inmersos y compartiendo un EEES.

Sin menoscabar la relevancia que supone formar parte activa de un sistema educativo que nos compromete a todos dentro y fuera de nuestras fronteras, y que universaliza nuestras aportaciones para una enseñanza de calidad aunque, también, nuestras negligencias y desaciertos, existen, al mismo tiempo y junto a esta realidad, otras razones objetivas e inmediatas que se nos muestran evidentes, que reclaman una respuesta urgente en sus prestaciones formativas, y que demandan una atención más afinada y científica por parte de las universidades, como depositarias del conocimiento y garantes de su transmisión, y sus profesionales docentes en tanto que ejecutores directos de ese patrimonio formativo y cultural. Nos estamos refiriendo a un conjunto de razones que evidencian las necesidades educativas que presentan todos los estudiantes universitarios, tanto los de perfil convencional como los de perfil no convencional, aunque estos últimos las muestren de manera especial. A algunas de ellas aluden con acierto F. Llera & A. Retortillo (2004) cuando se refieren al conjunto de los desencadenantes que están en la base de muchos de los cambios significativos producidos en los perfiles de los estudiantes universitarios, y que concretan en:

- La extensión de los derechos de ciudadanía.
- La creciente demanda de conocimientos y formación.
- Las necesidades de una mayor cualificación que requieren las actividades profesionales y laborales.
- La exigencia permanente de adquisición, actualización y reciclaje de todo tipo de conocimientos.



Al estudiante de ayer, conocido como un estudiante con dedicación exclusiva o, como se dice hoy, a tiempo completo (de perfil convencional), se le han sumado nuevas tipologías de estudiantes, a tiempo parcial (de perfil no convencional) que, como señala P. Sanz (2004), responden al siguiente cliché:

- Son hombres y mujeres, generalmente adultos, que, en su momento, no pudieron o tuvieron serias dificultades para acceder con normalidad a la Universidad, y que lo hacen una vez finalizada su vida profesional.
- Son hombres y mujeres que inician sus estudios al mismo tiempo que trabajan (a tiempo completo o a tiempo parcial).
- Son hombres y mujeres ocupados con responsabilidades familiares y/o de cuidado de pequeños o mayores a su cargo.
- Son hombres y mujeres que vuelven a la Universidad, después de finalizada una titulación, para ampliar y/o actualizar su cualificación que, a veces, compatibilizan con otras actividades.
- Son hombres y mujeres con diferentes tipos de discapacidad que exigen su derecho a la normalización de sus posibilidades de formación universitaria.
- Son hombres y mujeres procedentes de otros países que tratan de iniciar o de continuar sus estudios, interrumpidos por la emigración, en las universidades españolas.
- Son hombres y mujeres procedentes de otros países que han de simultanear sus estudios con una actividad laboral absolutamente imprescindible para su economía familiar y subsistencia.

La presencia, cada vez mayor, más persistente y con no menos eco y resonancia, de todos estos perfiles universitarios, convencionales y no convencionales, a los que ya me he referido aludiendo a los autores que acabo de citar, pone claramente sobre la mesa la ineludible necesidad ética y profesional de invertir todo el esfuerzo que sea necesario en garantizar el derecho de *igualdad de oportunidades*, dirigido hacia la consecución de una formación y de un aprendizaje para todos, en todos los momentos y a lo largo de toda la vida, como mantiene el profesor Bisquerra Alzina cuando se refiere y se extiende en definir el concepto de Orientación Psicopedagógica.

La construcción de un EEES y, desde él, la organización institucional de la Acción Tutorial en los términos en los que ya me he expresado anteriormente, supone, sin duda alguna, una oportunidad óptima para reflexionar, previamente,

sobre la situación actual de la Tutoría Universitaria (y su relación con la Tutoría Preuniversitaria) como paso previo a su definitiva implantación y puesta en acción de cara a establecer políticas y mecanismos que favorezcan, sin excepción, la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, sin ignorar sus perfiles, desde el Bachillerato hasta terminar sus estudios, e iniciar un nuevo proceso de orientación profesional para la inserción laboral y social.

A lo largo de todo este trayecto, especialmente durante su paso por la Universidad, que el estudiante ha de recorrer acompañado por las diferentes instituciones de enseñanzas medias y superiores, la Universidad deberá disponer de distintos formatos y planes de adaptación a sus necesidades (estudiantes con discapacidad, estudiantes que trabajan y estudian simultáneamente, estudiantes que demandan formación permanente, educación de adultos, educación y actualización profesional permanente, inmigrantes, desfavorecidos sociales, etc.) y demandas, y sabrá adecuar su prestación a sus características y competencias humanas y académicas con flexibilidad en sus planteamientos curriculares y con renovadas metodologías en sus propuestas de enseñanza y aprendizaje. Es aquí donde la Tutoría satisface buena parte de sus aspiraciones y logra sus objetivos y propósitos psicopedagógicos.

### **2.3. La orientación y la acción tutorial como elementos de calidad de la enseñanza**

Si bien es cierto que cada vez *se habla más* de la importancia de la Orientación y de la Acción Tutorial como elemento de calidad de la enseñanza universitaria, aún *se ha hecho muy poco*, como señala V. Álvarez Rojo (2004), para lograr unos mínimos de intervención en el colectivo del alumnado y guiarle en el desarrollo de aquellas estrategias que le permitan superar las situaciones a las que tiene que ir respondiendo, vinculadas a:

- La adaptación a la vida universitaria.
- La participación en la gestión universitaria.
- El desarrollo de procesos y estrategias de aprendizaje independiente y de respuesta a las exigencias académicas.
- La compensación de dificultades académicas.
- La elección de itinerarios formativos.
- La transición al mundo laboral.

- El establecimientos de vínculos entre la formación recibida y la realidad sociolaboral.

¿Cuál es la realidad del alumnado en la Universidad?

- Escaso conocimiento de la estructura, el funcionamiento, los requisitos, los servicios y procedimientos administrativos vinculados a la Universidad como institución.
- Desinformación respecto a las características de los estudios que realiza (itinerarios, exigencias, salidas, profesionales, etc.).
- Dificultades para responder a las exigencias académicas.
- Escasa participación.
- Carencias en cuanto al dominio del proceso de Toma de Decisiones.
- Visión parcial de la relación teoría-práctica profesional.
- Falta de dominio de procedimientos que faciliten su inserción laboral.

Ante esta situación es preciso desarrollar procesos de Acción Tutorial que les ayuden a poner en práctica las herramientas necesarias para poder afrontar el aprendizaje y el estudio con madurez y autonomía, y a enfrentarse a los procesos de transición a la vida activa.

### **3. Estructura organizativa de un modelo de acción tutorial universitaria**

No son pocos los profesores, y no digamos los alumnos, que están insatisfechos con el rol inamovible que, hasta el presente, se le viene asignando al ejercicio de la Tutoría Universitaria. Frecuentemente, la Tutoría se ha venido entendiendo, por parte de los alumnos, únicamente como una posibilidad de *auxilio final* donde acudir la semana anterior al examen a fin de resolver dudas concretas relacionadas con temas académicos, problemas o prácticas de la asignatura. Rara vez se han empleado para interesarse por asuntos relacionados con la Orientación Académica y Profesional, el asesoramiento personal o la inserción laboral.

Sin embargo, es cierto, y nadie lo puede negar, que, en ocasiones, aunque de manera lamentablemente aislada, algunos profesores, guiados por su afán y buena voluntad de ayuda, han intentado colaborar, desde la Tutoría y en momentos puntuales, en la Orientación de los estudiantes interviniendo en éstas y otras áreas

de su competencia simplemente desde un *modelo* de consulta diádica. A pesar de ello, no siempre se han sentido técnica y psicopedagógicamente capacitados para tal misión, bien sea por desconocimiento de la respuesta oportuna, bien por temor a errar o intervenir en temas que podrían concernir a otras personas o instituciones.

A solventar estos inconvenientes y a entender la Orientación como un asunto de centro y, por tanto, como una actividad inherente a la función docente, presente transversalmente en el currículo y en la formación integral del estudiante universitario, responde este capítulo concebido en términos de facilitar la creación de una estructura organizativa en la que se asiente, definitivamente, la Tutoría y, a partir de ella, la institucionalización real y el diseño práctico de un Plan de Acción Tutorial (PAT) eficaz y, al mismo tiempo, específico de cada carrera o título, desde un nuevo concepto mucho más amplio y socializado y, a la vez, personal del *ser* del Profesor-Tutor Universitario de acuerdo con los tiempos que corren.

Somos conscientes de que, para que el alumnado y el profesorado cambien su forma de entender este nuevo planteamiento de la acción Tutorial inserta en el currículo, debemos infundirles una nueva mentalidad capaz de estimularles y de abrir su participación gradual y progresiva hacia una cultura universitaria más colaborativa e integral en términos de atender a la persona en su totalidad, con la mirada puesta en su seguimiento y Orientación Académica en tanto que estudiante, en su desarrollo como persona comprometida con los *asuntos* del día a día en tanto que componente y colaborador social, y en el fomento de su proyección profesional y científica en tanto que futuro trabajador especializado. Todo ello contemplado desde el amplio y complejo horizonte de una mejor y más adecuada inserción laboral y comunitaria.

De acuerdo con los planteamientos iniciales de renovación profunda que se nos avecina en distintas esferas pero, fundamentalmente, como señala el profesor M. De Miguel Díaz (2006), “*en los escenarios y en las metodologías de la enseñanza universitaria*”, la Tutoría Académica Universitaria (docente y orientadora), en cuanto que uno de los eslabones a tener en cuenta en esta serie encadenada de innovaciones y nuevas propuestas, se perfila como un proceso planificado y organizado de ayuda y asesoramiento colaborativo en las áreas de la Orientación Académica, Profesional, Personal y Laboral, dirigido a todos los estudiantes desde el inicio de su tránsito por la Universidad y a lo largo de todo el periodo de su formación académica, con el fin de guiar su aprendizaje autónomo, propiciar y favorecer una relación de concordancia armónica entre sus potencialidades individuales y las posibilidades de la oferta educativa, y favorecer una formación

de calidad entendida en términos de desarrollo personal y de éxito académico total.

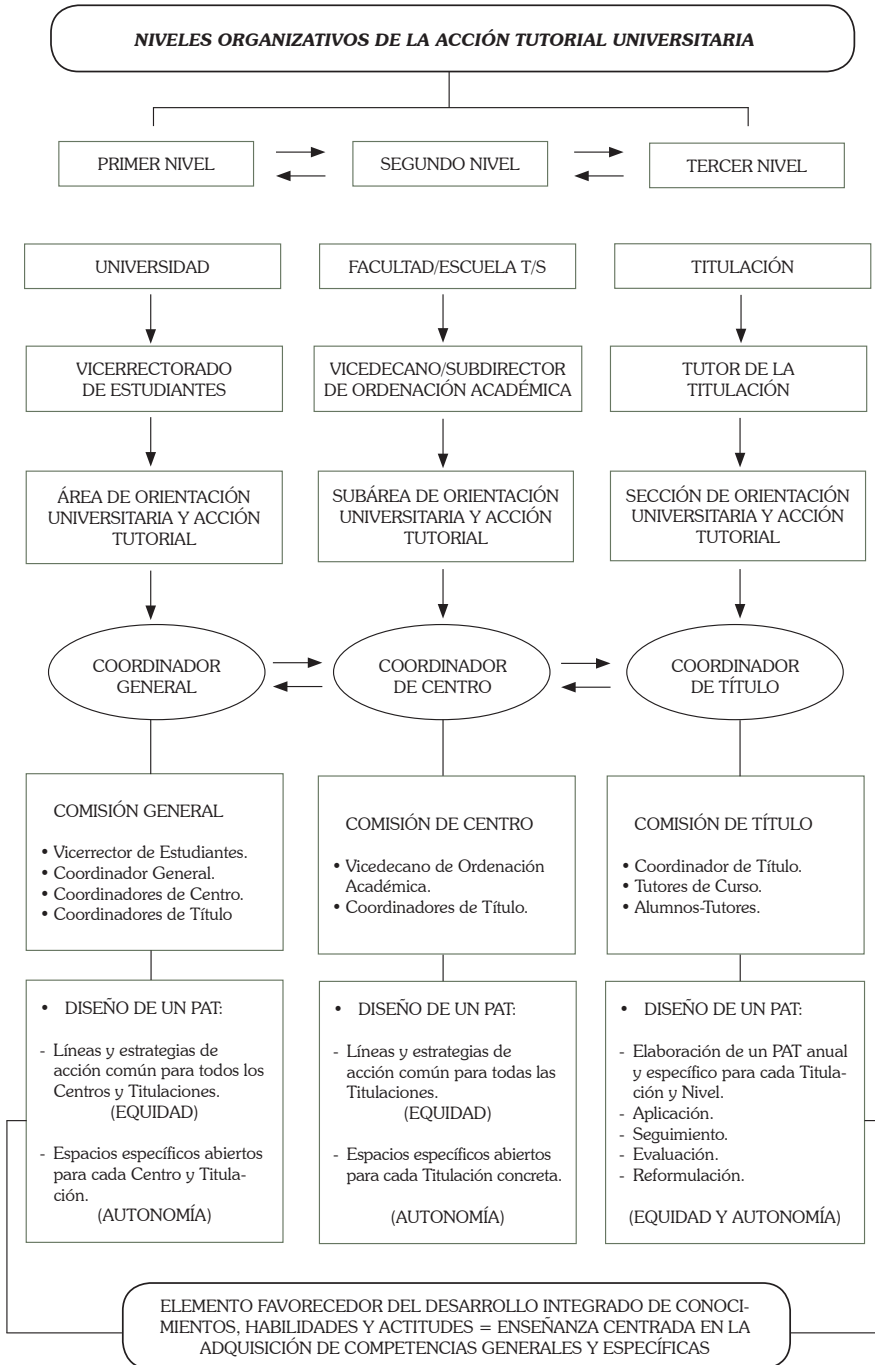
Sin duda alguna, estos propósitos o finalidades de la Acción Tutorial, como veremos en la explicación de esquema nº 1, están muy en el centro del discurso renovado del nuevo paradigma del proceso enseñanza-aprendizaje que hacen que la actividad autónoma del universitario, regulada y guiada, se convierta en un objetivo prioritario a tener en cuenta por todo el profesorado.

Atrás, muy pronto diremos, se habrán quedando, definitivamente, aquellos tiempos en los que la Tutoría se concretaba en la disponibilidad del profesor para atender las consultas de sus alumnos, casi siempre curriculares, como complemento para la aclaración de dudas y resolución de problemas no suficientemente resueltos en clase. Por delante, todo un reto: la Tutoría para la orientación y la formación integral, la Tutoría Académica Universitaria. He aquí el comienzo de una madeja de relaciones conmutativas y multiformes (profesor-materia-alumno-contexto social) que hemos de ir concretando responsablemente entre todos, como señala A. Pérez Boullosa (2006), “*en una modalidad de la actividad docente*”, de manera que la Tutoría se pueda manifestar con expresiones diferentes y, a la vez, todas ellas complementarias y absolutamente necesarias:

- a) “*Como una modalidad organizada de la enseñanza universitaria en la que se establece una relación personalizada de ayuda en el proceso formativo entre un facilitador o Tutor, habitualmente un profesor, y uno o varios estudiantes...*” (PÉREZ BOULLOSA, 2006).
- b) Como una modalidad académica plenamente asumida por los docentes. En este sentido, el citado autor plantea dos tipos de básicos de organización de la *Tutoría Académica*: como estrategia didáctica centrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje: *Tutoría Docente*; como orientación de la formación académica integral: *Tutoría Orientadora*.

A continuación, vamos a dedicar unas líneas a describir sucintamente el esquema que tienes a continuación, con el fin de esclarecer su estructura organizativa y, al mismo tiempo, facilitar su total comprensión, de manera que su fácil manejo a través de las prácticas docentes que se generen produzca el éxito deseado a partir de una recepción del mismo, flexible y responsable, por parte de las personas implicadas en cada uno de los tres niveles, y especialmente en el tercero, una vez hayamos organizado y planificado su desarrollo en páginas posteriores.

Esquema N° 1.



Como podrás observar, se trata de institucionalizar definitivamente, con orden y rigor científico, una de las responsabilidades más importantes y, al mismo tiempo, menos cuidadas desde aspectos organizativos y metodológicos, como es la de ser un buen profesor-tutor universitario desde una perspectiva innovadora y, consecuentemente, muy diferente y mucho más rica que la que hasta ahora hemos venido practicando de manera bastante incompleta y excesivamente inclinada hacia un tipo de actividad, casi único: proporcionar *información* sobre las materias del curso, resolver dudas de cara a los exámenes, revisión de exámenes, recoger trabajos de curso, y poco más.

El modelo de la Acción Tutorial que presento en el esquema nº 1 se proyecta y se concreta en tres niveles de organización en red, interrelacionados entre sí, que vertebran y recorren los tres ámbitos de responsabilidad y decisión institucional más significativos y, en consecuencia, absolutamente decisivos y determinantes en razón del espacio que cada uno ocupa:

- *Primer nivel:* Universidad (Vicerrectorado de Estudiantes, *Coordinador General*).
- *Segundo nivel:* Facultad y/o escuelas técnicas y escuelas técnicas superiores (Vicedecanato de Ordenación Académica y/o Subdirector de Estudios, *Coordinador de Centro*).
- *Tercer nivel:* Titulación (*Coordinador de Titulación*, Directores de Departamento, Tutores Académicos, Colaboradores-Tutores, Alumnos-Tutores).

Cada uno de estos tres niveles de organización de la acción tutorial posee una configuración basada en criterios de racionalidad administrativa-funcional y de operatividad académico-didáctica, como veremos a continuación al referirnos específicamente a cada uno de ellos.

*Primer nivel.* Corresponde, desde una visión macroinstitucional, a la Universidad en su conjunto, en tanto que poseedora y dispensadora de la formación de sus estudiantes, también de sus profesores, y más específicamente a sus Vicerrectores de Estudiantes y de Ordenación Académica. Es aquí donde se han de gestar y desde donde se han de irradiar el conjunto de las propuestas organizativas para el establecimiento de un Plan de Acción Tutorial ampliamente consensuado y deseado por toda la comunidad universitaria o, al menos, por un amplio sector de la misma. He aquí, pues, sin duda alguna, el primer gran reto que cada universidad deberá abordar y poner en práctica, necesariamente, en un breve espacio de tiempo (antes de que se impartan los nuevos títulos de grado), y, curiosamente, al mismo

tiempo, en un gran espacio geográfico común de Educación Superior. Para ello, se deberá crear un *Área de Orientación Universitaria y Acción Tutorial*, dependiente directamente del Vicerrectorado de Estudiantes e indirectamente del de Ordenación Académica, cuyas funciones competenciales de coordinación general le sean asignadas a un profesor especialmente cualificado y sensibilizado con la temática objeto de este comentario capitular, con buenas habilidades sociales y cualidades de líder, con capacidad innovadora y de ilusionar a la comunidad docente, con resaltadas dotes de empatía, paciencia y de convencimiento, conocedor de la realidad universitaria y defensor de su innovación.

En torno a esta área y su *Coordinador General* se creará una *Comisión General* formada, además de por el o los vicerrectores anteriormente referenciados, por los *Coordinadores de Centro* y los *Coordinadores de Título*. En las universidades grandes se podría prescindir de los Coordinadores de Título en favor de hacer más ágiles estas Comisiones Generales y no ralentizar su funcionamiento por un exceso en el número de sus miembros componentes. Entre sus funciones, pocas y claras que, en buena lógica, habría que establecer y regular, deberá figurar, con carácter general, la de establecer las líneas estratégicas de acción, comunes y obligatorias a todos los centros y sus correspondientes titulaciones, respetando, al mismo tiempo, aquellas otras que por la naturaleza de las propias titulaciones y participando de este tronco común, han tener una dimensión específica en cada caso. De esta manera quedan perfectamente a salvo los tres grandes principios que han de iluminar el modelo organizativo dibujado: principio de calidad, principio de equidad y principio de autonomía.

*Segundo nivel.* Se refiere, desde una perspectiva mesoinstitucional, al compromiso que han de asumir y personalizar las facultades, las escuelas técnicas y las escuelas técnicas superiores respecto de la mejora continua de su oferta educativa y de su calidad científica, como consecuencia de la responsabilidad que la propia universidad les ha conferido en bien de la formación de sus estudiantes, independientemente de la categoría y programa de estudios que cada uno haya decidido cursar. Por tanto, serán los centros de cada universidad y, al frente de ellos en tareas de coordinación, sus vicedecanos de ordenación académica, subdirectores o jefes de estudios (depende de la estructura orgánica por la que se ordene cada centro) quienes velarán por la sensibilización favorable hacia la construcción de un Plan de Acción Tutorial que comprometa a toda la comunidad académica y sea deseado por la mayoría de sus docentes, por su planificación adaptada a la propia realidad peculiar de cada caso, así como por su diseño, realización y evaluación en los términos que colectivamente se estimen más apropiados.



Se creará, como se adelanta en el esquema objeto de comentario, una *Subárea de Orientación Universitaria y Acción Tutorial* coordinada, como ya hemos indicado, por una de las personas con máxima responsabilidad académica directa porque la Acción Tutorial, tal como entendemos que ha de manifestarse, es, sin lugar a dudas, un asunto de centro y no de personas aisladas. Su operatividad viene avalada por la capacidad de acción que se genere y se propague desde su órgano dinamizador, “la Comisión de Centro”, al frente de la cual estará el vicedecano o, en su caso, el *Coordinador General de Centro*, y junto a él formando un equipo, los *Coordinadores de Título*. A falta de redactar por la Comisión de Centro las funciones que son propias de sus competencias, deberá figurar, con carácter general, la de establecer las líneas estratégicas de acción, comunes y obligatorias a todas las titulaciones, respetando, al mismo tiempo, aquellas otras que por la naturaleza de la propia titulación han tener una dimensión y un tratamiento marcadamente específico. Además, se responsabilizará no solamente del diseño del Plan de Acción Tutorial de Centro para, posteriormente, adaptarlo a las exigencias de cada titulación y curso, sino que facilitará y apoyará la planificación y creación del *Servicio de Orientación Profesional y Laboral* que, necesariamente, ha de estar presente y en activo permanentemente. En este sentido, deberá estar conectado con aquellas instituciones públicas y privadas que le puedan aportar información y ayuda para satisfacer sus fines y propósitos en relación con la formación profesional y la inserción laboral de sus egresados, teniendo siempre como principios ilustradores, una vez más, la calidad, la autonomía y la equidad.

*Tercer nivel.* Sin duda alguna, constituye el último eslabón microinstitucional de desarrollo y concreción práctica de la Tutoría Académica. Es el momento de apuntalar y perfilar, en sus últimos remates, el Plan de Acción Tutorial previamente diseñado. Se trata de una herramienta con la que, definitivamente, vamos a intervenir en cada titulación y más específicamente en cada grupo de un mismo curso desde la plataforma de la *Sección de Orientación Universitaria y Acción Tutorial*. Junto al *Coordinador de la Titulación*, la figura central del proceso es y será el *Tutor* o los *Tutores de Curso* o nivel; todo depende del número de estudiantes matriculados en cada uno de los cursos que configuran la titulación objeto de atención.

Como en los niveles anteriormente referenciados, será preceptiva la creación de una *Comisión de Título* desdoblada en tantas *Subcomisiones de Curso* como aconseje el número de estudiantes matriculados y que deseen, voluntariamente, beneficiarse de sus ofertas de Orientación y Tutoría. Esta Comisión, inicialmente, estará formada por el *Coordinador de Título*, los *Tutores de Curso* (uno por cada grupo de 10 ó 15 alumnos) y los *Alumnos-Tutores* (matriculados en el último curso de carrera y con todas las asignaturas del curso anterior aprobadas). Entre sus

funciones está la de elaborar el Plan de Acción Tutorial anual y específico para cada título y curso, aplicarlo, evaluarlo y mejorarlo de acuerdo con las directrices emanadas de los niveles antecedentes.

Los tres niveles comentados aportan suficientes elementos a tener en cuenta en tanto que constituyen un potencial de primer orden, favorecedor del desarrollo integrado de conocimientos, habilidades y actitudes o, si se prefiere, propulsor de una enseñanza guiada y de un aprendizaje autónomo, por parte de todos los estudiantes, centrados ambos en la adquisición de una serie de competencias generales, comunes en la formación de todos los universitarios, y específicas, es decir, propias del ámbito científico que define el campo de cada titulación. Junto a ellas, y no menos relevantes, toda una propuesta en formato de habilidades, actitudes y destrezas, absolutamente necesarias para completar una educación integral y de calidad, que el docente deberá integrar en el programa-guía de cada asignatura desde una perspectiva global del currículo y de su planificación y construcción colaborativa.

Próximo a agotar el espacio asignado a este artículo, finalizaré reafirmando lo que insistentemente vienen señalando distintas investigaciones, como es el caso de la realizada por C. Lobato Fraile, L. del Castillo Prieto y F. Arbizu Bacaicoa (2005), en el sentido de que hemos de superar el modelo de tutoría que el profesorado reconoce seguir desempeñando hasta el momento presente, basado casi exclusivamente en una simple aclaración de conceptos relativos a las disciplinas académicas (asignaturas) que componen el currículo del nivel en el que se encuentra cursando el estudiante, en la orientación sobre los trabajos objeto de evaluación, en las explicaciones complementarias y/o aclaratorias referidas a la exposición de la materia en clase, en la resolución de dudas planteadas de cara al examen, etc.

Apostamos, decididamente, por un modelo de Acción Tutorial Universitaria que, como ya hemos tenido ocasión de precisar, contemple una serie de áreas tipo dirigidas a proporcionar orientación pertinente sobre, al menos, estos cuatro grandes y complejos ámbitos de intervención:

- El contenido de las materias que configuran una titulación académica y su aprendizaje en relación con las modalidades organizativas de la enseñanza y con los métodos que le son propios para que ésta supere los indicadores mínimos de calidad y éxito: *Aprendizaje basado en problemas*, *Aprendizaje orientado a proyectos*, *Contrato de aprendizaje* y *Aprendizaje cooperativo*, como muy acertadamente expone de M. de Miguel Díaz (2006).

- El conjunto de las competencias, generales y específicas, a favorecer y potenciar en todos los alumnos como factores de éxito.
- El camino o itinerario a seguir conjugando armónicamente, y desde un principio, su carácter académico y profesional.
- Las demandas de asesoramiento y ayuda personal que entendemos relevantes o, en su defecto, soliciten los estudiantes en momentos puntuales de su devenir universitario.

Todo ello no será posible si no lo es con:

- El apoyo de las instituciones totalmente implicadas en términos de interacción con el resto de las unidades docentes, áreas, cursos y profesores.
- Una buena y pedagógica disposición de los espacios, personas, herramientas y horarios (tiempo de atención a los estudiantes) necesarios para su óptima aplicación y evaluación.
- La ventaja que otorga la disposición de un modelo de organización e intervención para cada una de las fases modulares de la secuencia del Plan de Acción Tutorial y su concreción final en cada una de ellas.
- La posibilidad real de poder disponer de planes de formación continua para el desarrollo de las habilidades y competencias que le son exigibles a todo docente en el ejercicio de sus funciones.
- La evaluación y actualización sistemática del PAT con participación de todos.
- El interés mostrado por todos los tutores.
- La imagen de rigor científico y validez pedagógico-didáctica que se ha de transmitir desde las distintas esferas organizativas.
- Las dosis de resiliencia, suficientes para superar las dificultades o inconvenientes que vayan apareciendo.

Finalmente, es importante que, como Universidad que somos, nos planteemos funciones específicas orientadas a acompañar el proceso de transición que se inicia entre el último curso de los estudios de Educación Secundaria Obligatoria y el primero de Universidad pasando por la decisiva y decisoria etapa de Bachillerato. Efectivamente, el primer curso de Universidad constituye un hito clave en el que la falta de un Plan de Orientación Educativa y de Acción Tutorial compartido por

centros completos de Educación Secundaria y por la propia Universidad provoca una serie de efectos negativos, de un importante impacto, en relación con los estudiantes, manifestándose, en general, en una pérdida de interés por el estudio.

La acción compartida entre ambas instituciones educativas es una condición necesaria, aunque no suficiente, para garantizar el éxito del estudiante, generar motivación e interés por el estudio y actitudes positivas de superación personal.

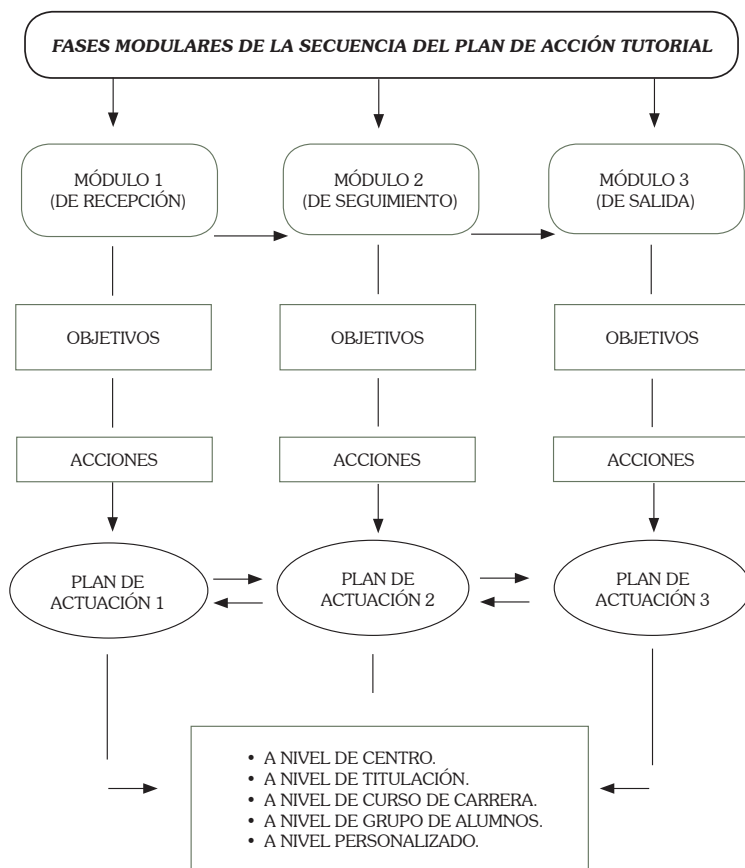
#### **4. Componentes determinantes de un Plan de Acción Tutorial Universitaria**

A la luz de lo comentado a lo largo de estas páginas, se hace necesario avanzar un paso más mirando hacia las metas y objetivos que han iluminado este sencillo artículo. Un paso más que viene a complementar su objeto fundamental mediante el diseño de un Plan de Acción Tutorial Universitaria, con formato de programa, del que en este momento simplemente haremos alusión a sus tres ejes axiales, como se podrá observar en el esquema nº 2, referido a las fases modulares de la secuencia de dicho Plan, tomando como punto de partida (objetivos y acciones) las conclusiones (priorizadas) a que nos conduzcan los datos que obtengamos como consecuencia de un estudio en profundidad de la realidad objeto de atención:

- *De recepción.* Al inicio de los estudios.
- *De seguimiento.* Durante los estudios.
- *De salida.* Al finalizar los estudios.

Este tipo de planes, para ser eficaces y eficientes, se han de concebir y presentar secuencialmente estructurados, dentro de unas coordenadas espacio-temporales bien definidas, con proyección a lo largo de la trayectoria universitaria de sus destinatarios, centrando sus respuestas, específicamente, en una serie de etapas o momentos académicos por los que, necesariamente, han de circular todos o, al menos, la mayoría de los estudiantes, desde la fase de transición del Bachillerato a la Universidad hasta la finalización de los estudios y su inserción laboral.

Esquema N° 2.



Estamos, pues, en los albores de un momento óptimo, y yo diría que irreplicable, para reflexionar acerca de la ineludible necesidad de planificar la Acción Tutorial Universitaria partiendo de la organización e institucionalización de un modelo de amplia participación, comúnmente deseado por el conjunto de la comunidad universitaria, activo en todas sus instituciones y con vocación de permanencia renovada. Si así lo hacemos, habremos conseguido abrir un espacio ilusionante y prometedor no solamente en el porvenir de los estudiantes, sino, también y al mismo tiempo, en la calidad del conocimiento científico elaborado y transmitido, en el desarrollo y progreso social y en el bienestar humano.

## **Referencias bibliográficas**

- ÁLVAREZ ROJO, V. (2004). *La tutoría: elemento clave en el modelo europeo de Educación Superior*. Salamanca, 13-16 de diciembre.
- CANO GONZÁLEZ, R. (2007). *Proyecto Investigador*. Prueba de Habilitación Nacional para el acceso al Cuerpo de Profesores Titulares de Universidad. Documento inédito.
- LOBATO FRAILE, C., L. DEL CASTILLO PRIETO & F. ARBIZU BACAICOA (2005). "Las representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: estudio de un caso". En *Internacional Journal of Psychology and Psychological Therapy*. Vol. 5, nº 2.
- MIGUEL DÍAZ, M. DE (coord.) (2006). *Metodologías de la enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza Editorial.
- PÉREZ BOULLOSA, A. (2006). "Tutorías". En MARIO DE MIGUEL DÍAZ (coord.). *Metodologías de la enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza Editorial.

---

---

# **AUTORES**

---

---





**Manuel Álvarez González** es Profesor Titular de la Facultad de Pedagogía, Universidad de Barcelona, en la titulación de Psicopedagogía y en las asignaturas de Orientación Profesional y Orientación y Tutoría en la Educación Secundaria. Principales líneas de investigación: Madurez de la carrera; Orientación y Tutoría en la Enseñanza Media y Superior; Educación Emocional (GROP); Transiciones académicas y laborales (TRALS), especialmente la transición Bachillerato-Universidad; Evaluación de los aprendizajes universitarios (GRAU).

**Pedro R. Álvarez Pérez** es Profesor Titular de Orientación Profesional en el Departamento de Didáctica e Investigación Educativa de la Universidad de La Laguna. Sus líneas de trabajo se han centrado en los últimos tiempos en el desarrollo de programas de Orientación Sociolaboral y en la Orientación y Tutoría Universitaria. Ha publicado algunos libros centrados en esta temática (*La función tutorial del profesorado universitario; tutoría universitaria*) y ha participado en distintos eventos científicos presentando las experiencias de tutorización llevadas a cabo en la Universidad de La Laguna. Actualmente es Vicedecano de Psicopedagogía, coordinador de la Comisión de Tutorías y director del Servicio de Orientación e Información al Alumnado de la Facultad de Educación.

**Rufino Cano González** es Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación y Profesor Titular de la Universidad de Valladolid, Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Es autor de diversos libros, capítulos y artículos de Educación relacionados con la Orientación y la Tutoría en la Educación Secundaria y con la Atención a la Diversidad, como por ejemplo: *Bases Pedagógicas de la Educación Especial, El Departamento de Orientación, La atención a la diversidad como punto de partida para el éxito escolar*. Sus actuales líneas de investigación giran en torno a la Tutoría Universitaria, las Competencias Profesionales para la formación de los docentes de Primaria y Secundaria, la Atención a la Diversidad y la Pedagogía Intercultural.

**Santiago Castillo Arredondo** es desde 1983 docente universitario en materias relativas a la *evaluación de los aprendizajes de los alumnos* en la carrera de Pedagogía, en cursos de doctorado y en Formación del Profesorado. *Líneas de Investigación: evaluación educativa, tutoría, aprendizaje del estudiante, educación a distancia*. Publicaciones relacionadas con la evaluación y el aprendizaje: (2003) *Evaluación Educativa y Promoción Escolar*. Madrid: Pearson Educación; (2004) *La práctica evaluadora del profesorado. Primaria y Secundaria*. Granada: Grupo Editorial Universitario; (2005) *Enseña a estudiar... aprende a aprender*. Madrid: Pearson Educación. *Cooperación*

*internacional*: en Bolivia, Perú, Brasil y Ecuador. Ha colaborado en varias universidades iberoamericanas.

**Narciso García Nieto** es Catedrático de Orientación Educativa de la Facultad de Educación, Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad Complutense de Madrid. La trayectoria y los trabajos del autor se inscriben en tres campos de actividad: elaboración de instrumentos de diagnóstico y evaluación; programas de refuerzo y apoyo de aprendizajes; y programas de intervención tutorial. Actualmente es coordinador de un Grupo de Innovación, compuesto por I. Asensio Muñoz, R. Carballo Santaolalla, M. García García y S. Guardia González, todos ellos profesores del Dpto. M.I.D.E de la Universidad Complutense. Últimamente ha dirigido tres proyectos, subvencionados por el MEC, sobre el tema de la tutoría en la universidad: *Guía para la labor tutorial en la universidad en el Espacio Europeo de Educación Superior* (Proyecto EA2004-0160); *Programa de Formación del Profesorado universitario para la realización de la Función Tutorial dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior* (MECD Proyecto: EA 2005-0027); y *Recursos para la Orientación de los estudiantes. Base de datos para el apoyo del profesorado universitario* (MEC Proyecto EA2006-0020).

**Miriam C. González Afonso** es Profesora Ayudante del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa de la Universidad de La Laguna. Sus líneas de trabajo se han centrado en la Orientación y la Tutoría Universitaria, participando en distintos proyectos y eventos científicos relacionados con las experiencias de tutorización. Actualmente es miembro de la Comisión de Tutorías y coordinadora del Programa del Compañero Tutor de la Facultad de Educación.

**Ángel J. Lázaro Martínez** es Catedrático de Orientación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Alcalá (Madrid). Ha ejercido en las universidades Complutense, Autónoma de Madrid y de La Rioja. Es autor de diversas publicaciones (libros, artículos de revista...) sobre orientación educativa, tutoría, orientación profesional y competencias profesionales... Ha dirigido diversas investigaciones españolas y europeas sobre los temas indicados. Entre otras actividades fomentó y dirigió la creación y desarrollo de equipos multiprofesionales sobre Orientación Educativa desde el Ministerio de Educación, en donde ejerció como Director del Gabinete Técnico de Orientación y fue Inspector General de la Orientación Educativa con ámbito estatal.

**Georgios Nikolaou** es Profesor Auxiliar en la Universidad de Ioannina – Grecia. Sus principales líneas de investigación son: Tutoría en Educación Secundaria y Educación Intercultural.

**Luis M. Sobrado Fernández** es Doctor en Pedagogía, Catedrático de Universidad de Diagnóstico y Orientación en Educación y autor de varios libros, entre ellos: *Orientación Escolar y Acción Tutorial*; *Diagnóstico en Educación: Teorías, Modelos y Procesos*; *Evaluación Psicopedagógica y Orientación Educativa* y *Calidad educativa de los Centros Docentes: Valoración y Desarrollo*. Sus principales líneas de investigación son: desarrollo profesional de Orientadores Escolares y Profesionales, diagnóstico de la calidad educativa de los centros escolares, evaluación de las competencias profesionales de los Orientadores y Profesores Tutores, y estrategias orientadoras para la diversidad personal, educativa y profesional.



## NORMAS DE FUNCIONAMIENTO DE LA “REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO, CONTINUACIÓN DE LA ANTIGUA REVISTA DE ESCUELAS NORMALES”

### 1) Normativa general

La «**Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales (RIFOP)**», que publica tres números al año (Abril, Agosto y Diciembre), es el órgano oficial de expresión de la “ASOCIACION UNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (AUFOP)”, entidad científico-profesional, de carácter no lucrativo, que nació en el contexto de los «Seminarios Estatales para la Reforma de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado», hoy Facultades universitarias. Sus socios son personas físicas o instituciones relacionadas con la formación inicial y/o permanente del profesorado. La citada revista se edita en colaboración con la Universidad de Zaragoza, de la que recibe ayuda económica, y de cuyo catálogo de publicaciones propias forma parte. Su sede social, dirigida por José Emilio Palomero Pescador (emipal@unizar.es), está localizada en la Facultad de Educación de Zaragoza, c/ San Juan Bosco, 7, E-50009 Zaragoza.

La AUFOP edita también una segunda revista, la «**Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)**», cuyos contenidos son independientes de los de la RIFOP.

Ambas revistas pueden ser consultadas en las páginas web de la AUFOP [[www.aufop.org](http://www.aufop.org) y [www.aufop.com](http://www.aufop.com)], así como en las bases de datos DIALNET, de la Universidad de la Rioja (España), y REDALyC, de la Universidad Autónoma del Estado de México.

La AUFOP, finalmente, es la propietaria legal de ambas revistas, que se rigen por los estatutos de la citada entidad y que dependen jurídicamente de los órganos directivos de la misma: Asamblea General, Junta Directiva y Comité Científico.

### 2) Normas para la confección de artículos

Cualquier persona puede enviar cuantos artículos considere oportuno, debiéndose atender para ello a las normas que se detallan a continuación. En primer lugar, tales artículos deben ser sometidos, por parte de sus autores/as, y antes de ser remitidos a la Sede Social de la Revista, a una exhaustiva y minuciosa corrección de pruebas. La no adecuación de los mismos a esta norma básica, y a las que se enuncian en los apartados siguientes, constituirá un motivo suficiente para su desestimación y rechazo por parte del Consejo de Redacción. Al margen de lo anterior, en el supuesto de aquellos artículos que no hayan sido solicitados de forma expresa por la Revista, la AUFOP realizará en ellos (una vez aceptados para su publicación y antes de ser enviados a imprenta), las correcciones adicionales de pruebas que estime oportunas, corriendo por cuenta de los autores/as de los mismos los gastos que este trabajo pueda generar.

## **2.1) Aspectos formales**

Los/as autores/as enviarán cuatro copias del trabajo original, en soporte papel, a la siguiente dirección: Facultad de Educación, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, c/ San Juan Bosco, 7, E-50009 Zaragoza. Telf./Fax +34 976 761 301. También se remitirá a esta dirección una copia en soporte informático (diskette o CD-R), en word para Mac (Microsoft Office X), o en cualquier otro programa compatible con el anterior. En cualquier caso debe quedar especificado claramente el programa utilizado.

Todos los trabajos serán presentados en soporte papel, en papel blanco formato DIN A4, escritos por una sola cara, y su extensión máxima, incluidas tablas y gráficos si los hubiere, no deberá sobrepasar de 18 páginas a dos espacios, debiéndose utilizar un tipo de letra de 12 puntos (Times, Times-New Roman o similares). Por otra parte, los trabajos irán encabezados con un «título corto» y acompañados de un resumen de un máximo de 100 palabras, así como tres o cuatro palabras clave, que deben estar ajustadas al Tesoro Europeo de la Educación, al Tesoro Mundial de la Educación (UNESCO), o a las entradas del Tesoro empleado en la base de datos ERIC. El título, el resumen y las palabras clave deben presentarse en español y en inglés. En su caso, las tablas, gráficos o cuadros deberán reducirse al mínimo, y se presentarán en hojas aparte, indicando el lugar exacto donde deben ir ubicados.

Al final del trabajo se incluirá el nombre y apellidos del autor/a o autores/as, centro de trabajo y dirección de contacto, así como teléfono, fax y dirección de correo electrónico. Se incluirá también un breve curriculum, de no más de seis líneas, en el que se señale el perfil académico y profesional, así como las principales líneas de investigación del autor/a o autores/as.

## **2.2) Sistema de referencia**

La *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* adopta básicamente el sistema de normas de publicación y de citas propuesto por la APA (2001). *Publication Manual* (5th ed.).

**Citas textuales:** Para citar las ideas de otras personas en el texto, conviene tener en cuenta que todas las citas irán incorporadas en el texto, y no a pie de página, ni en forma de notas al final. Debe utilizarse el sistema de autor, año. Si se citan exactamente las palabras de un autor, éstas deben ir entre comillas “...” y se incluirá el número de la página. Ejemplo: “Generador de exclusión, el fracaso escolar es en muchos casos el origen de algunas formas de violencia o de extravíos individuales” (DELORS, 1996, 61).

**Paráfrasis:** Cuando se utilice una paráfrasis de alguna idea, debe darse el crédito del autor. Ejemplo: Delors (1996) destaca que la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes esenciales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

**Referencias bibliográficas:** La bibliografía, llamada referencias bibliográficas en estos trabajos, es la última parte de los mismos. Seguidamente se señalan algunas normas básicas al respecto:

- Incluir en las referencias bibliográficas todos los trabajos que han sido citados realmente y SÓLO los que han sido citados.
- Organizar las citas alfabéticamente por el apellido del autor o autora. La línea primera en cada cita se sangra, mientras las otras líneas empiezan en el margen izquierdo.
- Poner en mayúscula sólo la primera letra de la primera palabra del título de un libro o artículo; o la primera letra de la primera palabra de un título, después de un dos puntos, o un punto y coma.
- Poner en mayúscula la primera letra de cada palabra en el caso de los títulos de las revistas.

**En los siguientes ejemplos** se deja constancia de la estructura de las citas. Prestar atención, en todo caso, al tipo de letra y a los signos de puntuación:

- **Para libros:** APELLIDOS, NOMBRE o INICIAL(es). (Año). *Título del libro*. Ciudad de publicación: Editorial.
- **Para revistas:** APELLIDOS, NOMBRE o INICIAL(es). (Año). Título del artículo. *Título de la Revista, volumen (número)*, páginas.
- **Para capítulos de libros:** APELLIDOS, NOMBRE o INICIAL(es). (Año). "Título del capítulo". En Nombre Apellidos (Editor-es), *Título del libro*, (páginas). Ciudad de publicación: Editorial.
- **Libros escritos por uno o varios autores:** ZABALZA, MIGUEL ÁNGEL (2002). *La enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea.
- **Libros editados (recopilación de ensayos):** GAIRÍN, JOAQUÍN & ARMENGOL, CARME (Eds.) (2003). *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Barcelona: Praxis.
- **Capítulos contenidos en libros editados:** JARES, XEXÚS R. (2002). "El conflicto como contenido didáctico". En Martín Rodríguez Rojo (Coord.), *Didáctica general. Qué y cómo enseñar en la sociedad de la información* (pp. 243-270). Madrid: Biblioteca Nueva.
- **Artículos de revistas:** ORTEGA RUIZ, ROSARIO, (2002). "Lo mejor y peor de las redes de iguales: Juego, conflicto y violencia". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 93-113.

- **Artículos de periódico, semanal, o similares:** MORENO GONZÁLEZ, ANTONIO (2004). La agonía de la escuela. *El País*, 12 de abril, 23.
- **Documentos de la base de datos ERIC:** LISTON, DANIEL P. & ZEICHNER, KENNETH M. (1988). Critical pedagogy and teacher education [CD-ROM]. *Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association*. (Documento ERIC n. ED295937).
- **Consultas en Internet:** MORAL SANTAELLA, CRISTINA (2001). La investigación teórico/práctica: Estrategias de formación inicial del profesor. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4 (2). Consultado el día de mes de año en...

### **2.3) Temática: Formación y empleo de profesores. Educación.**

En cada número de la RIFOP se publicará una monografía cuya temática será elegida por el Consejo de Redacción, que nombrará un/a coordinador/a de la misma. Los artículos que la integren serán solicitados expresamente a autores de reconocido prestigio en las cuestiones que en ella se aborden.

Para la sección denominada “Realidad, pensamiento y formación del profesorado”, se aceptarán artículos cuya temática se refiera a la formación inicial y/o permanente del profesorado de cualquier nivel (experiencias, investigaciones, planes de estudio, alternativas institucionales, etc.), así como artículos cuya temática esté relacionada con la situación del profesorado (pensamiento, salud mental, status sociolaboral y profesional, etc.).

La RIFOP mantiene una sección especial, que será activará cada vez que su Consejo de Redacción lo considere oportuno, destinada a la publicación de artículos escritos por los estudiantes de profesorado y de ciencias de la educación, bajo la dirección de alguno/a de sus profesores/as: experiencias innovadoras, investigaciones conectadas con diferentes disciplinas, reflexiones sobre su status, etc.

Asimismo y como norma general, existirá una sección dedicada a la publicación de “Fichas–resumen de tesis doctorales” en el campo de las Ciencias de la Educación: Pedagogía, Psicología, Didácticas Especiales, Antropología, Filosofía, Sociología de la Educación y otras áreas afines. Las normas para su confección son éstas: título, autor/a y dirección personal o profesional, director/a de la tesis, Universidad y Departamento donde ha sido defendida, año en que ha sido presentada, número de páginas y de referencias bibliográficas, descriptores (máximo 12 palabras), resumen del contenido. En el mismo deberá constar: objetivos, hipótesis, diseño de la investigación, muestra, metodología utilizada en la recogida y en el tratamiento de los datos, resultados y conclusiones.

Por último, la RIFOP mantiene normalmente dos secciones más, dedicadas a “Revista de prensa y documentación” y a “Recensiones bibliográficas”.



Siempre que se estime conveniente, la **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado** destinará la totalidad de sus páginas al estudio monográfico de una problemática educativa emergente o de actualidad. O, también, a recoger las ponencias de congresos conectados con al formación inicial y permanente del profesorado, en cuya organización participe la AUFOP. En el caso de los congresos, las comunicaciones presentadas a los mismos se publicarán, siempre que sea posible, en la revista electrónica (REIFOP). Los Comités Organizador y Científico de tales eventos se ocuparán de valorar la relevancia científica de las comunicaciones recibidas, en orden a su publicación en la REIFOP.

En lo que respecta a la versión digital de la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP), que ha inaugurado su segunda época en 2007, la AUFOP publicará tres números de la misma cada año, en los meses de Abril, Agosto y Diciembre.

#### **2.4) Admisión y aceptación de artículos**

Como ya se ha señalado anteriormente, los artículos que integran las monografías (cada una de ellas dirigida por un coordinador, nombrado a tal efecto por el Consejo de Redacción), se solicitarán de forma expresa a autores de reconocido prestigio en las cuestiones que en ellas se aborden. No obstante, para la aceptación y publicación del articulado de cada una de ellas, serán necesarios los informes favorables de: 1) El coordinador de la monografía en cuestión, 2) Dos evaluadores independientes, y 3) Dos miembros del Consejo Redacción, designados a tal efecto.

En lo que se refiere a los artículos no solicitados por el Consejo de Redacción, una vez recibido un artículo en la Sede Social, será enviado a tres expertos para que emitan un informe sobre su relevancia científica. Tales informes serán absolutamente confidenciales. En el caso de que dos de los informes solicitados sean positivos, el Consejo de Redacción decidirá en qué número de la RIFOP (revista papel) o de la REIFOP (revista electrónica) se publicará el artículo en cuestión. En todo caso, la toma final de decisiones sobre la publicación o no publicación de cualesquiera de los trabajos que se reciben en la Sede Social de la RIFOP/REIFOP, es competencia exclusiva del Consejo de Redacción, que seleccionará los artículos a publicar, de entre los informados positivamente, según su interés y oportunidad. En caso de aceptación, se comunicará al autor/a o autores/as de cada uno de ellos el número de la RIFOP o REIFOP en que aparecerán publicados. En caso de rechazo, el Consejo de Redacción no devolverá el original, si bien comunicará, siempre que sea posible, los motivos del mismo.

#### **2.5) Criterios de evaluación**

Los criterios básicos para la evaluación de los artículos que se reciben en la RIFOP/REIFOP son los siguientes: 1) Altura intelectual, científica y/o crítica del artículo en cuestión: Investigación, ensayo, experiencia, documento, 2) Rigor metodológico del mismo, 3) Grado de coherencia interna, 4) Oportunidad, actualidad e interés de su temática, 5) Originalidad y/o novedad de su contenido, 6) Claridad y orden a nivel expositivo, y 7) Calidad literaria y amenidad del texto.

## **2.6) Artículos publicados**

No se abonará cantidad alguna a sus autores/as por los artículos publicados, quedando reservados para la AUFOP todos los derechos sobre los mismos. Todas las personas a las que se les sea publicado un artículo en la RIFOP (revista papel) recibirán un ejemplar gratuito del número correspondiente. Si necesitan más ejemplares, si les remitirán gratuitamente, siempre que haya existencias. Podrán solicitarlos a la siguiente dirección: Facultad de Educación, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, c/ San Juan Bosco, 7, E-50009 Zaragoza. Telf./Fax +34 976 761 301. Correo electrónico: [emipal@unizar.es](mailto:emipal@unizar.es)

# BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN ANUAL

## REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

CONTINUACIÓN DE LA ANTIGUA "REVISTA DE ESCUELAS NORMALES"

NOMBRE: ..... APELLIDOS: .....  
NIF o CIF (Número de Identificación Fiscal): .....

DIRECCIÓN:

CALLE/PLAZA: ..... NÚMERO: .....

CIUDAD: ..... PROVINCIA: .....

PAÍS: ..... CÓDIGO POSTAL: .....

TELÉFONO: ..... E-MAIL: .....

DOMICILIACIÓN BANCARIA:

RUEGO ME GIREN EL IMPORTE DE LA SUSCRIPCIÓN ANUAL A MI CUENTA:

BANCO O CAJA DE AHORROS: .....

NÚMERO COMPLETO DE LA CUENTA (20 DÍGITOS): .....

DIRECCIÓN COMPLETA DEL BANCO (incluido el código postal): .....

---

### PRECIOS PARA 2008, IMPUESTOS INCLUIDOS

- Socios AUFOP (consultar el boletín de inscripción para socios en [www.aufop.com](http://www.aufop.com) & [www.aufop.org](http://www.aufop.org)).
- Suscripción normal para España e Iberoamérica: 90 €
- Suscripción Institucional para España (10 suscripciones en una): 290 €
- Suscripciones normales para el resto de los países extranjeros: 110 €
- Precio de un ejemplar suelto: 30 €

### FORMA DE PAGO

- 1) Cheque nominativo a nombre de la "Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)" Enviar a: Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP), Facultad de Educación, c/ San Juan Bosco, 7, E-50009 Zaragoza.
- 2) Transferencia bancaria a nombre de "Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)", a la c/c n.º 2086 0041 62 0700008676, de la Caja de Ahorros de la Inmaculada, Urbana 41, Zaragoza (España).

### ENVIAR ESTE BOLETÍN A

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)

Facultad de Educación • Despacho II de Psicología

San Juan Bosco, 7

E-50009 Zaragoza

(También se puede remitir por correo electrónico a: [emipal@unizar.es](mailto:emipal@unizar.es))

**FIRMADO**









