

La acción tutorial de la función docente universitaria

ÁNGEL LÁZARO MARTÍNEZ
Universidad Complutense de Madrid*

RESUMEN

La tutoría, aunque, en la actualidad adquiere cada vez más relevancia como competencia propiamente universitaria, es una función constante de toda actividad docente. Sin embargo, el concepto de tutoría depende del sentido de la Universidad y del enfoque social del descubrimiento científico. Por ello existen diversas alternativas de la actividad tutorial universitaria (*burocrática, académica, docente, de iguales, asesoramiento, etcétera*), que permiten el análisis crítico y la adopción de diversas posibilidades en el marco de la formación del estudiante universitario.

SUMMARY

The tutorial activity is the function very important in this competences of university teachers, is one constant of the education. Because, the notion «tutor» is one factor dependent of the University and the social perception of the scientific truth. Alternatives diverse (*beaurocratic tutor, academic tutor, peer tutoring, etc*) are different forms of the tutorial activity.

* En la aplicación de encuestas y análisis de datos han participado las Licenciadas doña Belén Fernández D'Andrea, doña María González-Feitas y doña María José Mudarra, a quienes agradezco su colaboración.

Introducción

La tutoría es una cuestión clásica y moderna, ya que, en la actualidad, ha adquirido una cierta importancia como función clave de la relación docente-discente. Tal vez más polémico y desconcertante es el análisis de la acción tutorial en el contexto universitario, ya que se considera que todo profesor universitario, si realmente cumple competentemente con su función, se convierte en el guía ejemplar de sus alumnos. Desde otra perspectiva, sin abandonar el interés por la indagación y aplicación científica y técnica que impulsaron las aportaciones humboltianas a la caracterización universitaria, se estima más el interés por el desarrollo docente y, por tanto, una mayor incidencia tutorial. Sin embargo los orígenes institucionales de la Universidad, como centro educativo, instituyeron la figura del «tutor» como autoridad que acompañaba y guiaba los saberes del alumno.

Actualmente se han avivado algunos interrogantes: ¿en qué consiste ser tutor en la Universidad del siglo XXI? ¿Existen rasgos distintivos para el ejercicio de la función? Probablemente la cuestión tutorial se ha recibido, en el mundo académico, más con sorpresa que con indiferencia, ya que en un planteamiento profundo del tema, incorporarlo, según las decisiones de cada institución, al quehacer académico supone un cambio de estilo en la vida universitaria.

Realizar un análisis de esta realidad implica desbrozar los cometidos de la Universidad en la sociedad del siglo XXI y partir de las expectativas formativas de los alumnos. Estamos convencidos del arraigo que posee el rol tutorial en las competencias universitarias, por lo que hemos intentado responder a las cuestiones claves formuladas realizando un estudio de la función tutorial y aplicando una encuesta a diferentes alumnos de distintas Universidades, en la que hemos recogido datos sobre sus 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 la que se combinan diferentes alternativas.

Roles docentes

La delimitación de lo rol docente emana del propio ejercicio profesional. Por tanto, la relación de enseñanza en función del aprendizaje reclama un análisis de las competencias docentes, muy diversas según los matices y características del proceso educativo y 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.

— Sin pretender, en este estudio, delimitar una definición amplia del hecho educativo, una somera visión del mismo nos aboca a considerar la educación como un hecho con un fin determinado: la formación de la persona. Desde una perspectiva fenoménica, analizando exclusivamente las apariencias, como decían los clásicos,

educar se presenta como una relación de guía entre uno y otro con la pretensión de que se logre 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, analizar que si 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 conlleva a considerar que la tarea del educador transluce lo que se pretende conseguir, el tipo de persona con una determinada forma de vida deseable. Pero, como señalaba Spranger (1953), existen diversas formas de vida asumibles por cada persona, incluso varias de esas formas son desarrollables por una misma persona al mismo tiempo, aunque con distinta intensidad, creando un árbol de preferencias vitales.

De una forma genérica tomemos como referentes el cuadro 1 en el que se especifican dos grandes ámbitos educativos: el intelectual y el afectivo-madurativo. Si tenemos en cuenta cinco áreas de definición del rol (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, exigir los dominios previstos en el currículum con una actitud de exigencia para avalar la competencia del aprendiz, mientras que, por otra parte, se pretende comprender las causas que provocan las dificultades de aprendizaje. Hay que considerar varias notas en este planteamiento, 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 determinados. 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** 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 aprendizaje todos los ámbitos deseables, tanto si son de índole intelectual, como de índole actitudinal, o de valores, comportamientos o normas sociales establecidas de comunicación y convivencia.
3. Y se entiende que todo aprendizaje supone un **proceso de aprehensión** y, en consecuencia, un esfuerzo de aprendizaje. Dicho **proceso de esfuerzo** atañe a toda persona, aunque el logro es muy diferente y diver-

CUADRO 1



sificado. El esfuerzo de cada persona es muy distinto para aceptar un logro común: depende de muchas variables; por tanto la energía necesaria de esfuerzo para ese logro está en relación con una multitud de variables (aptitudes intelectuales, equilibrio socio-afectivo, conocimientos y formación previa, motivación por lo que se ha de aprender, nivel y calidad de la organización didáctica, contexto ambiental, etc). Por ello, para cada sujeto el aprendizaje tiene diferentes **dificultades de aprendizaje**.

4. La dificultad de aprendizaje, por tanto, atañe a **todos los ámbitos del aprendizaje**, sean afectivos, sociales, intelectuales, morales.

Con estas notas serían suficiente para constatar que los aprendizajes instructivos e intelectuales están interrelacionados (cuadro 2, de Lázaro-Asensi, 1987) y que el profesor actúa como experto didacta en los procesos de enseñanza-aprendizaje y que, al mismo tiempo, es un guía, un tutor que tutela los aprendizajes de los alumnos. Establecer una separación radical es, desde nuestro punto de vista, exagerado. El profesor exige el dominio y, al mismo tiempo, analiza las causas de los aprendizajes, y los asesora para su logro, convirtiendo en el docente que tutela los aprendizajes, en el tutor.

Tutoría diferenciada según los niveles educativos

Este planteamiento genérico nos introduce en una cuestión más específica: la necesidad de un tutor diferente según el nivel de lo que se ha de aprender y la edad del tutelado. El tutor universitario no es el mismo, ni puede serlo, que el de tutor de los niveles anteriores de secundaria y primaria. Hace unos años, junto con Asensi (1989), seleccionamos un conjunto de definiciones del tutor, que incluimos en el cuadro 3.

CUADRO 3 DEFINICIONES DEL TUTOR

Artigot: Es un profesor —aunque no todo profesor tiene porqué ser tutor— que, además de ocuparse de las actividades relacionadas con la enseñanza que el centro donde trabaje le encomiende, se encarga de atender diversos aspectos que no quedan cuidados de forma suficiente dentro de las clases. (*La tutoría*, Madrid, CSIC, 1973, p. 18.)

Benavent: Tutor es el profesor que, con una personalidad predominantemente afectiva y armónicamente integrada con los factores intelectivos, posee conocimientos técnicos especiales (orientación, dinámica de grupos, programación, evaluación, etc.) que le permiten actuar de educador integral de un grupo de alumnos, catalizar y coordinar a su profesorado mejorando la atmósfera y cohesión del equipo educador, a la vez que sirve de enlace y mediador entre éste, los alumnos y sus familias, encargándose de las tareas administrativas imprescindibles que estas relaciones conllevan. En resumen: el tutor es el educador que requiere el momento histórico que vivimos. (*La figura del tutor en EGB*, en «Revista de Educación», núm. 92, Madrid, 10-XII-1977, p. 571.)

CUADRO 3 DEFINICIONES DEL TUTOR (continuación)

-
- Burges:** El tutor permanecerá junto a sus alumnos mientras estén en la escuela, se esforzará para llegar a conocerlos de tal manera que esté en condiciones de informar, no sólo del progreso general de sus estudios, sino de su desarrollo como personas, y probablemente será la persona a la que los alumnos acudan en un momento de dificultad. (*Comprehensive-School*, Her Majesty's Stationary Office, Londres, 1970, p. 42.)
- Caldin:** La tutoría es un encuentro de una hora aproximada de duración, entre un profesor y un grupo de estudiantes, suficientemente pequeño para que sea posible la conservación y discusión. El grupo no ha de ser, por tanto, mayor de seis. (*The tutorial en D. Cayton University teaching in transition*, Oliver-Boyd, Edimburgo, 1968, p. 58).
- Foulquié:** Profesor encargado de centralizar las informaciones relativas a los alumnos de una clase en la cual imparte ciertas asignaturas, comunicarlas a quien proceda y dar los consejos que tal información le permite. (*Diccionario de Pedagogía*. Oikos-Tau, Barcelona, 1976.)
- García-Correa:** Podemos definir al tutor como profesor encargado de un grupo de alumnos en algo más que en dar clase: en ayudar a la decisión del grupo y de cada alumno para que se realicen como personas, en ayudar al desarrollo del grupo y de cada alumno individual y socialmente, en apoyar al conocimiento, adaptación y dirección de sí mismo para lograr el desarrollo equilibrado de sus personalidades y para que lleguen a participar con sus características peculiares de una manera eficaz en la vida comunitaria. (*La tutoría en los Institutos Nacionales de Bachillerato*, en «Revista de Bachillerato», núm. 3, Madrid, 1977, p. 100.)
- Grants-University:** Tutoría es un período de intercambio de opiniones en el cual no hay presentes más de cuatro estudiantes y que se prolonga durante un trimestre y es dirigido por el mismo profesor. (*University Grants Committee. University teaching. Methods*. H.M.S.O., Londres, 1963, p. 172.)
- Jones:** Es un experto, cuya principal misión es la de ocuparse de la integración del alumno en lo que se refiere a su escolaridad, vocación y personalidad. (*Principios de la orientación y asistencia personal al alumno*, Eudeba, Buenos Aires, 1961, p. 452).
- Lázaro y Asensi:** 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.
- Sánchez:** Tutoría es la acción de ayuda u orientación al alumno que el profesor puede realizar, además, y en paralelo a su propia acción docente. (*La tutoría en los centros docentes*, Escuela Española, Madrid, 1979, p. 10.)
- Schmalzfuss:** Persona que aconseja en todo lo relacionado con la educación, a los escolares y a los profesores cuando han de tomarse decisiones importantes respecto a la admisión en la escuela y la materia del curso escolar. Da consejos al estudiante en la elección de materias según sus capacidades específicas al decidir una carrera y en las dificultades que aparecen en el rendimiento cuando desarrolló su personalidad. (En Arnold, E.; Eysenck, H. J.; Meili, R.: *Diccionario de Psicología*, Rioduero, Madrid, 1979.)
- Véanse otras definiciones en* Azúa, L.: «La tutoría», en *Anuario de Educación*, Santillana, Madrid, 1974, p. 65; González Simancas, J. L.: *Un modelo teórico de acción tutorial en la Universidad*, EUNSA, Pamplona, 1973, p. 101; Rico Vercher, M.: *Tutorías y departamentos: su coordinación en la dinámica organizativa de un centro docente*, en «Supervisión Escolar», núm. 19, Madrid, 1974, p. 34; Riu Rovira, F.: *La figura del tutor*, en «Técnica de Apostolado», núms. 106-107, Madrid, 1973, p. 17.
-

Cabe apreciar, como elementos comunes, que en toda definición de tutoría aparecen los términos siguientes:

- a) tutela, guía, asesoramiento, orientación,
- b) ayuda, asistencia,
- c) tutor como profesor,
- d) personalidad total, integración de la persona.

Básicamente es un planteamiento en el que la acción de un profesor se intensifica con el contexto próximo de aula y clase, en el ámbito de un currículum que se desarrolla y explicita. Es un núcleo básico de la actuación tutorial, 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, indicando las conveniencias y desventajas de las decisiones a adoptar, tomando como referentes la situación y características del sujeto y las opciones del currículum, orientando y asesorando aquello que estima más para el desarrollo y bien de la persona. Es una **pedagogía del acompañamiento**, como indica Moreau (1990), que el profesor realiza durante un período de la vida del educando.

Este tipo de cualidades son innegables cuando la persona se encuentra en período 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 algunas centros universitarios 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.

Históricamente la figura del tutor aparece con la institucionalización de los estudios superiores en la Universidad. La tutoría se ejercía como una vigilancia educativa de los estudiantes, realizando una tutela, velando que la verdad se mantuviera fielmente en los nuevos aprendices. La tutoría, como función educativa institucional, liberada de sus matices legales que introdujeron los latinos, conectada con las conceptualizaciones clásicas de los griegos antiguos, aparece a comienzos del siglo XI en las Universidades. Y el tutor era el profesor que ejercía una función de tutela formativa, asegurando el estilo universitario, convirtiéndose en el garante de la verdad científica ante los estudiantes que tenía encomendada su formación.

Pero en los mil años de existencia, tanto la Universidad como las competencias del tutor han ido evolucionando y adquiriendo matices diferenciadores. Tengamos en cuenta las polémicas del siglo XIX sobre la inclusión o no, como estudios universitarios, de aquellos que se realizaban en las escuelas Técnicas Superiores, ya que se consideraba que todo estudio «Superior» no era necesari-

riamente «universitario», porque la Universidad ha de ser la que defienda la Verdad científica, sin intencionalidad utilitaria o técnica inmediata, como los estudios tecnológicos. El profesor-tutor universitario pretende ser el garante de la verdad científica, y el estilo universitario es como un compromiso personal con aquel estudio que busca la verdad de las cosas, sin pretensiones pragmáticas. Por ello, el tutor universitario dependerá de lo que se quiera y pretenda obtener de la formación universitaria, en concreto, de los fines específicos de la Universidad.

Por ello, las definiciones universitarias de tutor son variadas, diversas y dependen del tipo de Universidad que desee cada sociedad.

El contexto universitario

Se han elaborado muchos documentos sobre la función de la Universidad. Tomemos como referencia varios momentos claves en la evolución de la Universidad: Origen, Renacimiento, el XVIII, el XIX y la época actual, en los albores del siglo XXI. Esta breve reflexión histórica sobre las funciones de la Universidad nos permitirá comprender el rol del profesor-tutor en la institución. La Universidad es una organización que pretende ofrecer la universalidad de los conocimientos alcanzados y que se mantiene, como en sus inicios, en relación con la realidad social. Pero el carácter itinerante de la Universidad, casi transhumante en sus comienzos, hacía que ésta estuviera como ajena a los acontecimientos inmediatos; sus estudios se proyectaban hacia una realidad mediata, porque los conocimientos que almacenaba y acrisolaba casi eran intemporales, apenas tenían caducidad. La verdad no tenía límites, aunque se desconociera la mayor parte de la misma. El saber absoluto sólo era igualable al conocimiento divino y el hombre, ser pretencioso y limitado, accedía a aquello que podía con su limitada razón. La verdad conocida debía preservarse y conservarse. La verdad era conocida de antemano y la persona podía acceder a ella por medio de su dedicación al estudio. Formar clérigos, preservar el conocimiento y formar profesionales útiles para las necesidades del alma (afianzar la fe) y las perentoriedades terrenales (médicos, abogados) era el fin de lo universitario. La Universidad medieval atesoraba un conocimiento global y se ocupaba en transmitirlos de generación en generación; por su parte, los estudiantes mejoraban como personas a medida que se acercaban a la verdad conocida, que era inmutable.

Y 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, supuso un cambio profundo en la indagación de la realidad y en la búsqueda universal de la verdad científica. El interés por las ciencias físico-naturales y la necesidad de consolidar el concepto de Estado genera una Universidad que promueve conocimientos aplicados. Y se produce una revisión del enfoque universitario. Para Kant, que escribe *La polémica de las facultades* en 1798, el saber son pequeños conocimientos aislados (en un mar de ignorancia señala metafóricamente), por lo que el fin de la Universidad es el de construir la ciencia, buscar la certidumbre de lo conocido y no tanto el proporcionar conocimientos pertinentes para ejercer una profesión.

Y para tener certidumbre, es preciso investigar. Es el nuevo modelo de Universidad, en el que enseñanza e investigación van intrínsecamente unidos: lo importante no es que la persona sepa, sino que persona sepa cómo aumentar los conocimientos. El saber se considera como algo a descubrir y, cuanto más se conozca, mejor será la incidencia de los conocimientos en la realidad. El hombre será más pleno, habrá desarrollado más plenamente sus potencialidades y, en consecuencia, será más completo como ser. Es un modelo universitario que se inicia con las propuestas de Humbolt, que tan sintéticamente expone Sotelo (1996) en su trabajo en la Universidad del País Vasco:

- 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* en el que se investiga y se descubre la ciencia,
- b) máxima libertad, ya que la investigación no parte de prejuicios o de supuestos conocidos, ni de limitaciones sobre «que y qué no» se debe investigar,
- c) si se ha puesto en el centro de la vida universitaria la máxima libertad, esto supone que exista «libertad de cátedra», para indagar la búsqueda de la verdad desde cualquier perspectiva y desde cualquier supuesto, y «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 para qué sirven o para qué actividad profesional se requieren,
- d) y 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 tipo de profesor que provoque y motive a los alumnos en el entusiasmo de la búsqueda de la verdad y que colabore, desinteresadamente, generosamente, en un trabajo conjunto en esa búsqueda. Es un profesor libre de prejuicios y tolerante con cualquier planteamiento, ya que, desde cualquier origen y perspectiva, se 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 como la secularización de la sociedad y la materialización de los conocimientos, el saber se considera imprescindible para saber resolver necesidades y promocionar socialmente. Saber era tanto como estar instruido; por tanto, el que sabía (cuantas más cosas mejor), alcanzaba un prestigio (y recuérdese que el prestigio reporta un halo social) que fundamentaba el saber cosas que eran útiles a los demás. El verdadero saber era el aplicado y, tanto en el XIX como en el XX, solo se consideraban como estimables aquellas verdades 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: los estudios técnicos, aplicados a resolver cosas, pasaron a ser universitarios, incluso se desprestigiaron aquellos conocimientos que no servían para algo inmediato. Por eso, se produjo una huida hacia el nuevo El dorado (el oro de California convertido en las formas de promoción social) invade la Universidad; se entiende lo universitario como proceso de «democratización» y se manifiesta un fenómeno de «masificación» que provoca una amplia red de oportunidades de estudios concretos (master, expertos, especialista, diplomado, etc.) que se valora por su utilidad social, capacitando para resolver algo de forma inmediata. Surgen nuevos estudios superiores y profesionalizados, ajenos a la Universidad, que garantizan la **competencia**, indiferentes ante la búsqueda de la verdad y de la investigación. Estos fines se relegan ante las demandas para resolver cuestiones concretas. Y esto exige 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 el plano del siglo XXI, se enfrenta a las consideraciones de una nueva opción. La Universidad medieval, con sus enfoques de respeto a la verdad inamovible, como un conjunto de saberes que hay que alcanzar, cuanto más, mejor para la persona, queda obsoleto y lejano: la erudición era un factor de enriquecimiento personal, tomando como referente lo sabido y almacenado en las bibliotecas. Pero en el XXI, la información está multiplicada por n , los medios y recursos se han digitalizado y lo importante no es saber, sino dominar las fuentes de acceso al saber, sabiendo que todo saber es, según el principio de incertidumbre de Heisenberg, 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. Y, en ese contexto, el tutor universitario es un profesor que investiga la verdad y acompaña al estudiante en su acercamiento a la realidad, porque no hay que olvidar que el modelo de Universidad que se vislumbra, es un complejo enramado de opciones que la persona elige en función de su competencia y utilidad social; el estilo, la deontología, la consecuencia son valores que permanecen como algo académico y lejanamente útil. Por eso, volver a los orígenes, esto es, buscar la verdad o conservarla, parece que, o queda para expertos que la estudien, o se reduce al mundo académico, como algo fuera del mundo Universitario. Es una opción: el estudio queda como 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 aquéllos que quieran ser competentemente útiles para resolver cuestiones inmediatas.

Haciendo una breve síntesis, tanto histórica como conceptual, tendríamos que relativizar el cometido de la Universidad según un planteamiento ecléctico, para lo cual se ajustan, muy adecuadamente para nuestras intenciones sobre la precisión de la figura del profesor-tutor, las tesis de Ortega (1982) que, aunque esté en entredicho, por su clasicismo, recoge los supuestos de un estilo universitario, aun vigente pero criticado. Para el filósofo madrileño, 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. Estas palabras, en algunos contextos, hoy en día, pueden ya parecer rimbombantes y petulantes, pero toda la parafernalia universitaria, con sus ritos y actos académicos, pretende mantener ese cuerpo de comunidad universitaria.
- 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. Es una propuesta en donde el invertir en formación es invertir en futuro. Es un planteamiento universitario dedicado a resolver necesidades inmediatas del contexto próximo.

Estas ideas orteguianas, en transición entre la percepción clásica y la futura, implica un enfoque etnocéntrico, donde 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.

Y, siguiendo las tres funciones anteriormente citadas, un tutor universitario debería concretar, en el ambiente institucionalizado de la Universidad, de aquella Universidad en la que está inserto, aquellas competencias que la sociedad próxima esperan que reúnan los egresados universitarios. De alguna forma, 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.

Alternativas de la intervención tutorial en la universidad

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 cientificidad y de su formación. Es el portavoz encargado, como Méntor respecto a Telémaco en la Odisea, cual albacea generoso, de administrar los bienes espirituales y mentales de alguien para el propio bien de aquél para el que se administra. Es, como señala 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 una mezcla de asesor personal y en la autoridad científica que 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, por una parte, se seculariza y, por otra, comienza y período de «funcionarización», de profesor dependiente del Estado, de forma que su actividad comienza a burocratizarse y administrativizarse. Por tanto, tomando como un contexto generalizado, aceptando matices diferenciadores entre diferentes grupos sociales (Universidades sajonas, germánicas, latinas, orientales, públicas, privadas), actual-

mente se pueden sintetizar los comportamientos tutoriales, en nuestro contexto occidentalizado, en las siguientes actitudes:

- A) burocrática-funcionarial
- B) académica
- C) docente que, a su vez, se entendería desde dos posibilidades:
 - a) clase en pequeño grupo
 - b) tutoría de iguales
- D) asesoría personal

Comentamos, brevemente, cada unas de las opciones de intervención tutorial, comenzando por la más habitual en nuestro contexto universitario:

A) *Burocrática-funcionarial*

Que recoge, como se ha señalado, la tradición napoleónica, en la que el profesor, que ejerce como tutor, se limita a cumplir con las disposiciones legales promulgadas, relativas a la atención de alumnos: tiempo determinado para asistencia a alumnos en despacho, revisión de exámenes, reclamación de actas, fundamentalmente. Es el tipo de tutoría más frecuentemente realizada en las Universidades públicas, y su relación, independientemente del carácter del profesor que lo asuma, tiende a convertirse en una mera relación cordial de cumplimiento burocrático.

B) *Académica*

Que es el que interpreta la intervención tutorial como una dedicación estrictamente ceñida al ámbito científico: asesoría respecto a los estudios, facilitación de fuentes bibliográficas y documentales, comunicación y relación con centros de investigación, asesoramiento a trabajos de las asignaturas. Es todo un elenco de actividades dedicadas a la información relativa a la formación académica del estudiante, asesorándole sobre aquellas opciones más correctas para su estudio y promoción.

C) *Docente*

En la que se asume la función tutorial como una especial forma de docencia, que se puede presentar en dos alternativas: pequeño grupo y tutoría de iguales.

a) Clase en pequeño grupo (la tutoría como docencia)

Es habitual en centros docentes sajones, en donde, después de las sesiones de clase, el profesor-tutor, con un pequeño grupo de alumnos (véanse las definiciones anteriores de Caldin y Grants University) se dedica a intensificar un determinado concepto, en un tratamiento informal, dialogante, casi como si fuera una charla espontánea y de café, donde no se toman, necesariamente, notas y apuntes, y en las que el profesor explica, utilizando una metodología muy abierta como estrategia de profundización de un tema. En cierto modo es una «conversión» de las «disputas» medievales donde no hay nada que descubrir (porque ya todo está descubierto), sino que se debate para aclarar mejor algunas cuestiones complementarias. Se suele hacer fuera del marco formal del aula, en el despacho del profesor o en «seminarios», incluso, excepcionalmente, en sesiones más informales todavía, en ambientes extracadémicos como cafetería, sala de estudiantes, jardines, etc. La presión por asesorar el aprendizaje se difunde muy rápidamente y tiende a concretarse especificando dominios, que son guía tutorial en todo diseño curricular, incluso en lugares de reciente incorporación a este tipo de tecnología pedagógica (véase el caso de Hong-Kong, Imrie, 1995).

Este tipo de tutoría vela por la buena aprehensión de ideas, conceptos y nociones, presentando cuestiones más o menos polémicas y problemáticas, que suelen ser del agrado de los estudiantes, ya que les permite participar y ofrecer su punto de vista y dialogarlo, con la siempre presencia tutelar de la «autoritas» del profesor. Como puede comprobarse es una «tutoría participativa», en la que los alumnos asumen «algo» de la función tutorial para ejercerla con sus compañeros; el grupo, dirigido por el profesor-tutor, es un medio que ejerce la acción tutorial. Según Medway (1991) al menos existen tres modalidades de tutoría universitaria, en el plano docente:

- a) *la tutoría de curso*, «en la que un tutor proporciona al estudiante asistencia y explicación adicional del material que ha enseñado el profesor. Este tipo de tutoría es un componente clave del Sistema personalizado de Enseñanza, el PSI de Keller», 1968 (Medway, 1991).
- b) *la tutoría de emergencia*, «que se proporciona a estudiantes que necesitan una ayuda rápida debido a un examen muy próximo, ansiedad o crisis personal» (Medway, 1991).
- c) *tutoría estructurada*, que es cuando tutor utiliza el material de la actividad tutorial programada en un ordenador, de manera que el estudiante sigue las pautas señaladas en el ordenador.

Estas modalidades que hemos comentado hacen referencia a las actividades de los tutores en los que las aproximaciones son más estratégicas de metodología y se aproximan a los planteamientos de la tutoría de iguales o «peer tutoring» como medio de intervención.

b) Tutoría de iguales

Las estrategias de tutorías de iguales se remontan a tiempos casi legendarios. Por una parte se recuerda la tradición oriental, védica, como un sistema habitual de enseñanza en el mundo hindú e, incluso, las aportaciones de la enseñanza mahometana, de frecuente comunicación didáctica de tipo oral. Y, también en el mundo occidental, se recoge en los textos de Quintiliano, el hispanoromano de Calahorra, que señala, en sus *Instituciones Oratorias*, que los alumnos mayores pueden enseñar a los más pequeños. Posteriormente, con el encuentro entre europeos e hindúes, Andrew Bell, pastor anglicano, incluye en su metodología el «sistema mutuo» de enseñanza; paralelamente, Joseph Lancáster inició un sistema parecido en Inglaterra, difundiéndose como alternativa a la extensión de la enseñanza: «un solo maestro para mil discípulos» era el lema de Lancáster. El procedimiento fue muy extendido a comienzos del siglo XIX por el Sur de Europa (España, Italia, Francia), combinándose con las escuelas-asilo, para atención de la educación de las clases indigentes, desapareciendo en Europa, casi totalmente, a partir del primer tercio del siglo XIX.

En Estados Unidos tuvo una difusión enorme, debido, por una parte, a la necesidad de extender la educación primaria como derecho del ciudadano en los nuevos Estados de la nueva nación y, por otra, a la presencia de Lancáster por aquellas latitudes, que intentaba difundir su metodología como garantía de educación de los jóvenes. Posteriormente, aunque no llegó totalmente a desaparecer, la pujanza del sistema disminuye hacia mediados del siglo XIX, con las incorporaciones de las nuevas tendencias y estilos educativos. Pero nuevamente resurge, a comienzos del XX, con los planteamientos de Burk, en la Escuela Normal Estatal de S. Francisco, intentando resaltar el aspecto del aprendizaje por pequeñas unidades de contenido, para lo que se requería la asistencia de ayudantes, como eran los alumnos más aventajados. Posteriormente, perfecciona el sistema su alumno Carleton Washburne, que desarrolla el *Plan Winnetka* (1962), donde lo importante es el sistema de individualización de la enseñanza, basándose en aprendizaje por objetivos, ritmo de adquisición diferenciado y control de lo aprendido por medio de colaboradores entrenados. En este nuevo enfoque lo importante es el aprendizaje diferencial, ya que la colaboración de los «alumnos tutores» es un mero soporte de un Plan de individualización, que tuvo un gran desarrollo antes de los años veinte, como reflejo de la inquietud de renovación metodológica existente en Europa y América y que culmina con el *Movimiento de las Escuelas Nuevas*, que sistematizó Adolphe Ferriere (1920): «Hacia finales de la década de 1920, virtualmente se paró toda investigación significativa sobre la enseñanza individualizada y este sistema comenzó a declinar» (Kulik, 1991, 3537).

De hecho «algunos de los planes especiales anteriores fueron más administrativos que educativos» (Good, 1966, 460). Y se constata en los acontecimientos de la época que casi todas estas innovaciones surgen, o las promueven, edu-

cadres vinculados a la administración educativa práctica (superintendentes, supervisores, profesores de Escuela de Magisterio, profesores en activo), preocupados por garantizar la escolaridad con los recursos, generalmente escasos, que se disponían. Se pretendía garantizar los aprendizajes individuales y, como consecuencia, se propuso un sistema alternativo de enseñanza, en el que, conservando el progreso graduado del aprendizaje, en base a la secuencia organizada de los contenidos a aprender, se idearon sistemas de progreso individual, bajo el control tutelar de profesores, tutores, monitores, ayudantes o asistentes. Good (1967) señala distintas aportaciones:

- El Plan S. Luis, en 1865, en donde cada seis semanas se realizaba una revisión de los progresos individuales y los más capaces pasaban a niveles superiores según su competencia.
- El Plan Quincy, de F. W. Parker, en el que se utiliza un plan de entrenamiento para lograr que los alumnos menos competentes o hábiles pudieran alcanzar el nivel de la mayoría.
- En Batavia, Nueva York, y en Cambridge, Massachusets, se utilizaron alternativas organizativas para asegurar la individualización del aprendizaje, introduciendo en cada aula dos, incluso tres, profesores (uno titular y otros ayudantes), en donde cada uno se ocupaba de un determinado grupo de alumnos o de determinadas formas de aprendizaje (uno para prácticas, otro para problemas..).
- Preston W. Search introdujo este sistema de organización, superando la división del muro escolar que constriñe, de forma que alumno seguía un plan diseñado y consensuado con su tutor. Lo inició en 1877, en Ohio, y lo extendió en otras partes, con lo que se denominó el Plan Pueblo, localidad de Colorado.
- Se continuaron las ideas Burk y Wahsburne, anteriormente mencionados, responsables de distrito, y también por Helen Parkhurst, diseñadora e impulsora del conocido Plan Dalton. Todos estos empeños se realizan con la intencionalidad básica de asegurar el «principio de la individualización» en el aprendizaje, respetando la diversidad y la peculiar diferenciación de los aprendices. Para ello se presentan breves unidades de aprendizaje, incardinadas entre sí, y que definen un objetivo de aprendizaje. Cuando el alumno demuestra su dominio, puede pasar, o se le autoriza, con un nuevo «contrato», para que pase a unidades siguientes; este control lo asume y coordina un ayudante, o asistente, o monitor, que son coordinados por el profesor del aula. En torno a los años cincuenta resurge este planteamiento, más con enfoques didácticos que organizativos, con el impulso que da Skinner a la enseñanza programada, proponiendo la minimización de los núcleos de aprendizaje, la retroacción inmediata como principio de refuerzo motivacional del aprendizaje, para lo que se necesitaba una «interacción» entre un

medio o persona, que sirviera de «tutor». Y, entre «los distintos sistemas individualizados desarrollados en la década de los sesenta, el método diseñado por los colaboradores de Skinner y su colega **Fred Keller** ocupa un lugar preminente» (Kulik, 1991, 3.538).

Esta larga argumentación histórica nos conduce a comprender la necesidad de una alternativa sugerente (*peer tutoring*, *peer age cross*), que justifica la importancia que, en estos momentos, finales del siglo xx, ofrece una tutoría de iguales, como alternativa metodológica de aprendizaje.

El PSI (*Sistema Personalizado de Instrucción*) «es un método de enseñanza individualizada para ser empleado a nivel de *Colleague*, establecido a principios de los años sesenta por el psicólogo Fred Keller y sus colaboradores... Lo que distingue al PSI de otros métodos individualizados es el empleo de un monitor de la asignatura como ayuda para el profesor de curso. La labor básica de esos monitores es evaluar la realización del alumno en los tests de cada unidad, pero contribuyen también a mantener un clima de relaciones interpersonales en el aula y proporcionan cierta asistencia tutorial a los alumnos» (Kulik, 1991, 3.537). Lo que configura el sistema son estos componentes:

- a) orientados y requisito del dominio
- b) pequeñas unidades de trabajo, incardinadas con los objetivos por medio de guías concisas del estudio
- c) planteamiento individualizado siguiendo el ritmo de aprendizaje que el alumno considere
- d) retroacción específica mediante la revisión inmediata de lo realizado
- e) monitores entrenados (o tutores, que en el Plan se concibe como tutoría de iguales) que evalúan objetivamente los resultados, siguiendo las pautas del profesor. Estos cinco aspectos fueron expresados, como punto sistemático de partida del Plan, por Keller en un famoso artículo que publicó en 1968.

El Sistema de tutoría de iguales (*peer tutoring*, *cross age tutoring*) ha sido aplicado a varias y diversas actividades, entendiéndose que los pares son otras personas con status similares y que realizan tutoría como una situación individualizada de aprendizaje (Taylor Fitz Gibbon, 1992). Sus beneficios y desventajas han sido muy diversos y no unánimes; por ejemplo, se considera que los alumnos, tanto los que reciben la tutela como los monitores aumentan los niveles instructivos, el espíritu de colaboración es más alto, y se desarrolla más la autoestima; por el contrario, los alumnos que actúan como monitores, elegidos por sus buenos aprendizajes y su capacidad de liderazgo, aumentan tales condiciones y su rendimiento es mejor aún (Moust y Schmidt, 1994).

Su buena disponibilidad y la mayor intensidad de interrelación permite estimular las corrientes empáticas, como fuerza estimuladora del aprendizaje,

limando actitudes indiferentes o negativas respecto a la disponibilidad del aprendizaje. Este factor es el que ha impulsado a realizar experiencias en el ámbito de la educación especial o con alumnos en situación de riesgo educativo; es frecuente localizar en las revistas especializadas (*Journal Learning Disabilities, Education and Treatment of Children, Journal of Special Education, Teaching Exceptional Children, etc.*) publicaciones describiendo experiencias de tutorías de iguales en diferentes situaciones y contextos de aprendizaje.

Las experiencias universitarias son muy específicas, como las recientes de Houston y Lazenbat (1996), de la Universidad del Ulster, que comentan las ventajas que supone la tutoría de iguales para el trabajo independiente cuando éste se realiza para un proyecto que se lleva a cabo en grupo; o las de Rafiq y Fullerton (1996), de Plymouth, sobre el asesoramiento de iguales durante el primer año de estudios universitarios. La opción de *Peer assessment*, es cada vez más frecuente, aproximando la «tutoría docente» a «la tutoría académica» descrita anteriormente, donde los alumnos de cursos superiores asumen las funciones de tutela de alumnos de cursos inferiores, como práctica habitual (Freeman, 1995). Incluso cuando se analizan los criterios de evaluación, comparando las diferencias entre las valoraciones del tutor y las del grupo de iguales que ejercen el asesoramiento (Doyle y Green, 1994; Orsmond, Merry y Reiling, 1996; Kam-Por y Leung, 1996). Y en España son destacables los trabajos de Eduardo López, de la Universidad Complutense (1993, 1994, 1996) en la que expone la experiencia realizada, de forma constante y continua, con los estudiantes de últimos cursos universitarios, utilizando una tutoría de iguales similar a las propuestas de Keller.

En síntesis la «tutoría de iguales» (que es el término más habitual de las expresiones *peer tutoring, peer assessment, peer appraisal, peer group assessment*) es una forma de realizar la tutoría docente, pero que incluye manifestaciones de acción tutorial en la relación, dada la intensidad de comunicación y de intercambio empático; otros aspectos de la tutoría no se abordan, como atención y tutela del desarrollo personal y el asesoramiento de las opciones y decisiones personales en las posibilidades universitarias. Pero el establecimiento de redes de tutoría de iguales puede ser una opción ante los problemas de la invasión de información, la diversidad acuciante de los estudiantes y el agobio de la masificación.

D) *Tutoría como asesoría personal*

Cabe entender, en este sub-grupo, dos tipos de asesorías o tuteladas:

- a) la informativa-profesional
- b) la íntima-personal

a) Asesoría personal (tipo informativa profesional)

Un área intermedia entre tutoría de iguales y la «asesoría personal» se refiere al espacio que atiende a las expectativas y orientaciones sobre estudios e intereses de los estudiantes. Es una línea tutorial que se concreta en los esfuerzos por ofrecer una información personal, casi institucional, que, en gran número de Universidades, se ha concretado con la creación de Centros de Información Profesional, Servicios de Orientación, Oficinas de Acogida o Centros de Asistencia al estudiante, con enfoques muy diversos. En la Universidad Central de Buenos Aires, el Servicio de Orientación al Estudiante, se centra en sesiones informativas a los alumnos de nuevo acceso universitario, con sesiones de pequeños de grupos, dirigidas por un especialista, con un marcado corte de tipo dinámico; en Europa se formalizan instituciones determinadas, como las mencionadas anteriormente, para el asesoramiento del «desarrollo de carrera universitaria».

Muchos de los trabajos de autores españoles analizan las demandas de los estudiantes, con fines descriptivos, informativos y de asesoramiento. Desde los pioneros trabajos de García Yagüe y Gil (1974), o los Díaz Allué (1973, 1989), Prieto, Ortega y otros (1982), se han multiplicado los estudios, en distintas universidades españolas recogiendo datos respecto a la tutoría universitaria (Benavent, 1984, Valencia; García Mínguez, Granada, 1983), los problemas de acceso a la Universidad (De Miguel, Oviedo, 1994; Pérez Boullosa, Valencia, 1995; Muñoz, 1993; Valdivia, 1995, Deusto), el rendimiento y el autoconcepto (Benavent, Valencia, 1995), o los problemas de transición a la vida laboral (Rivas, Valencia, 1985; Lobato, Universidad del País Vasco, 1995; Badenes, 1993).

Nota

«En la segunda parte de este artículo, que se publicará en el siguiente número de la Revista Complutense de Educación, se incluirán la relación completa de las referencias bibliográficas.»