

*La acción tutorial de la función docente universitaria (2.ª parte)**

ÁNGEL LÁZARO MARTÍNEZ
Departamento de M.I.D.E.

D) Asesoría personal (de carácter íntimo-personal)

Sin embargo la opción de la «Asesoría personal» supone un compromiso más profundo tanto por parte del profesor como por parte del estudiante, siempre que ambos lo deseen y no le venga impuesto, o superpuesto, en las funciones tutoriales. En la «asesoría personal» el tutor abarca cualquier problema del alumno, esto es, intelectual, afectivo, social, académico, profesional, relacional, institucional, ideológico, etc., o con los límites que se establezcan. En algunos diseños el tutor no es propiamente un docente que imparte ciertas asignaturas, aunque sea personal perteneciente a la Universidad que tiene encargado la misión de atención a los niveles y desarrollo formativo del alumno. Este planteamiento se localiza en algunas centros sajones y, en España, en Universidades privadas que consideran que el estilo formativo que ofrecen ha de estar garantizado por medio de la tutela que ejerce el «tutor». En nuestro estudio, a este tipo de tutor lo denominamos «asesor personal», ya que analiza la totalidad de la personalidad concierne a la formación del estudiante, reservando el término «tutor», como más universal y específico, al profesor encargado de ejercer una tutela científica y profesional de los estu-

* En el número anterior de la Revista Complutense de Educación, se incluye la primera parte del presente artículo, en el que analizan los roles docentes y las alternativas de intervención tutorial. En esta segunda parte se ofrecen los resultados de una encuesta con universitarios madrileños respecto a su opinión del tutor y un modelo comprensivo de tutoría en la Universidad, con indicadores de actividad».

diantes que tiene asignados, en las distintas acepciones analizadas hasta ahora. En este enfoque se localizan los lejanos estudios de González Simancas (Pamplona, 1973) y, de forma más generalista y no ceñido al contexto universitario, los de Artigot (1973). Recientemente García Ramos y Gálvez (Centro Universitario Francisco de Vitoria, Madrid, 1995) han diseñado un tipo de doble tutoría, diferenciando el tutor (que en este estudio denominamos «asesor personal») del asesor académico (al que nosotros denominamos propiamente «tutor»).

La «asesoría personal» como opción tutorial encierra muchos interrogantes que habría que desvelar, en el enfoque que fuere, antes de aplicarla, como, por ejemplo, los siguientes: ¿no se confunde tutoría con la atención psicológica?; ¿el asesor personal puede ser elegido o rechazado, aunque lo ofrezca, obligatoriamente, la institución?; ¿la intervención es solo para atender a unos determinados valores preestablecidos, o la dinámica es una asistencia de acompañamiento, al estilo de las ofertas canadienses de Moreu y su equipo?; ¿tiene derecho la Universidad a preservar un determinado estilo de estudiante y, en consecuencia, intervenir según los valores preestablecidos?; ¿tiene derecho el estudiante a mantener sus valores íntimos, independientemente de la presión institucional?; ¿la tutela de los estudiantes se ha de ejercer exclusivamente según el enfoque de cientificidad, y no sobre los valores personales?; ¿se puede mantener la oferta tutorial como posibilidad de uso por parte del estudiante o se ha...? Los interrogantes son muchos y las respuestas poco claras.

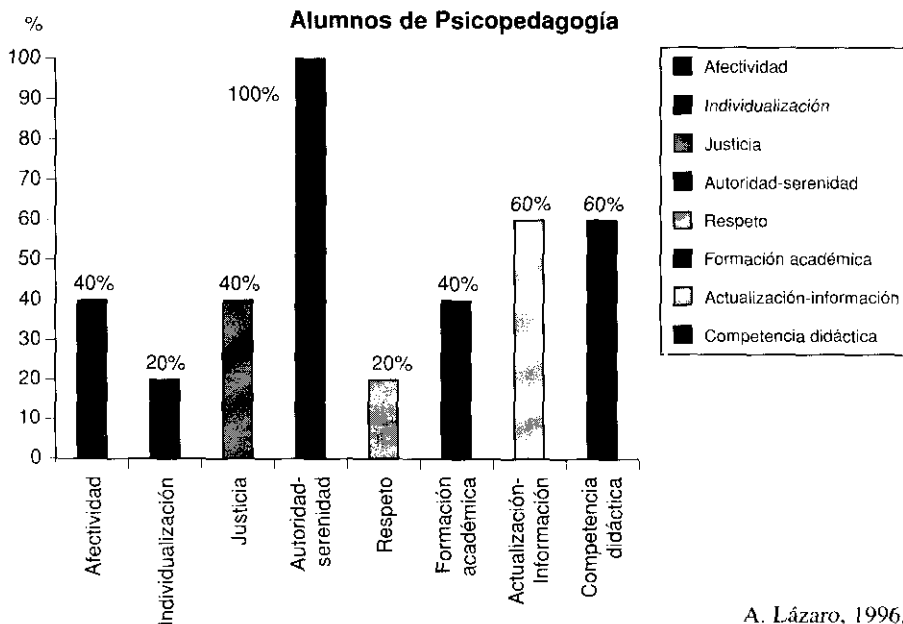
Tal vez, siguiendo la perspectiva universitaria desde sus orígenes, el tutor es un profesor que atiende personalmente a los alumnos, en sus problemas científicos y académicos (de inserción en la comunidad universitaria, por ejemplo), atendiendo a sus problemas de desarrollo personal y profesional. Desde 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 sobre problemas personales. Por tanto, desde nuestra perspectiva, en la Universidad pueden existir varios servicios:

- tutoría (burocrática, científica, académica y profesional);
- el servicio de orientación e información (algo similar a los COIEs);
- departamento de asistencia psicológica (para atender los problemas personales de los alumnos que lo deseen)
- un servicio de asesoría personal, (también para los alumnos que lo deseen) encargado de los problemas que el alumno quiera comunicar a los educadores que estén dispuestos a recibir tal comunicación y siempre que se establezca una relación empática profunda, del nivel cinco en la escala de Carkhuff (1966).

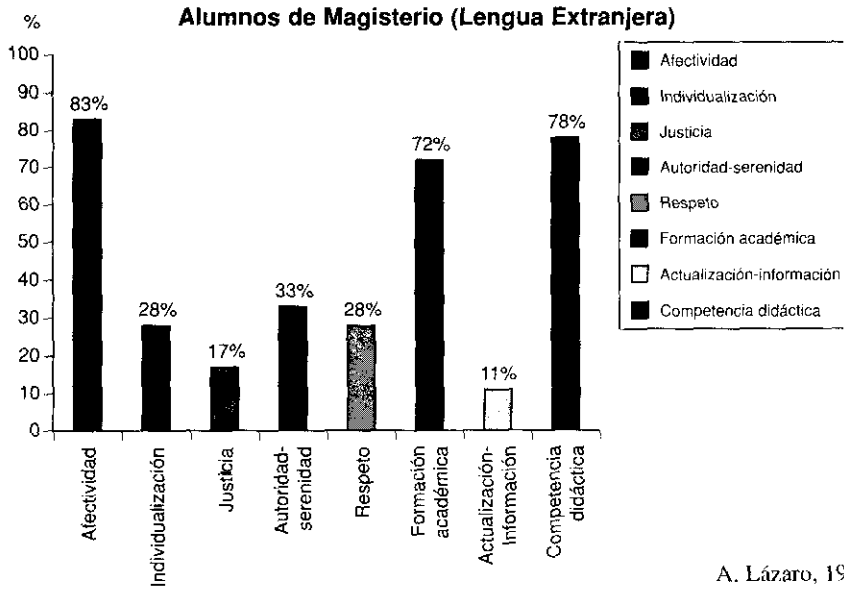
La percepción del tutor

Hasta ahora hemos analizado, desde un planteamiento histórico y funcional, las perspectivas de las competencias del tutor universitario. Otra perspectiva complementaria consiste en considerar las expectativas que tienen los estudiantes universitarios ante la figura del tutor. Para ello hemos aplicado una encuesta en la que se analizan las tendencias predominantes, ante la figura del tutor, que perciben y desearían los estudiantes, señalando las competencias, requisitos, funciones, actividades, etc. Se han recogido, en este primer análisis de aproximación, las respuestas de los universitarios que, por lo menos, estuvieran en 2.º curso, asistentes a algunas Universidades madrileñas (Complutense, Autónoma, Universidad Europea, C.E.U.-S. Pablo). Se han analizado encuestas de 514 alumnos que, en dichos centros docentes, realizan cursos de Económicas, Empresariales, Medicina, Derecho, Psicología, Magisterio, Psicopedagogía; no es un planteamiento estraficiado, sino que, sólo se pretendía recoger la variedad de la procedencia para obtener unos resultados comunes que orientasen la percepción estudiantil de la figura del tutor. Los datos que se ofrecen, por tanto, son meramente indicativos, escasamente definitivos, pero suficientemente esclarecedores de las expectativas e intereses de los estudiantes. Los resultados obtenidos más significativos se comentan brevemente a continuación, exponiendo las referencias en los distintos cuadros.

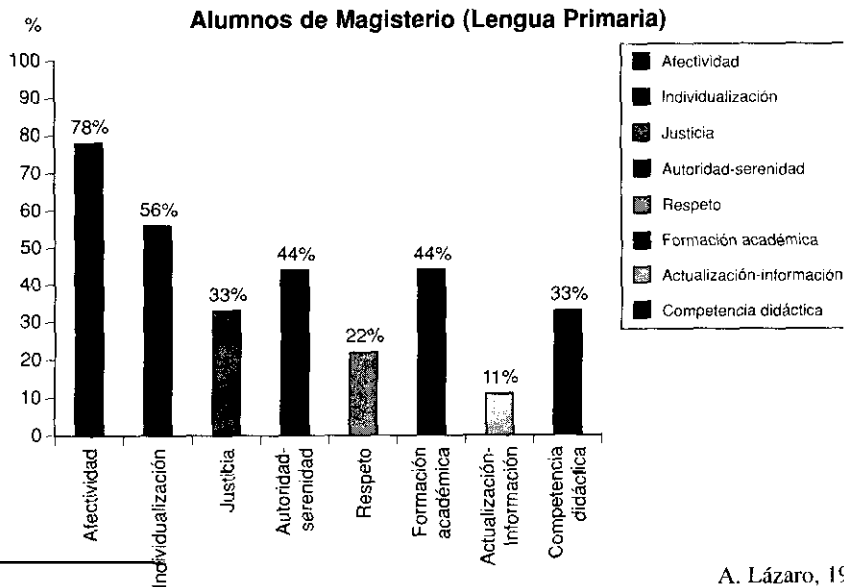
CUADRO 4
REQUISITOS DEL TUTOR



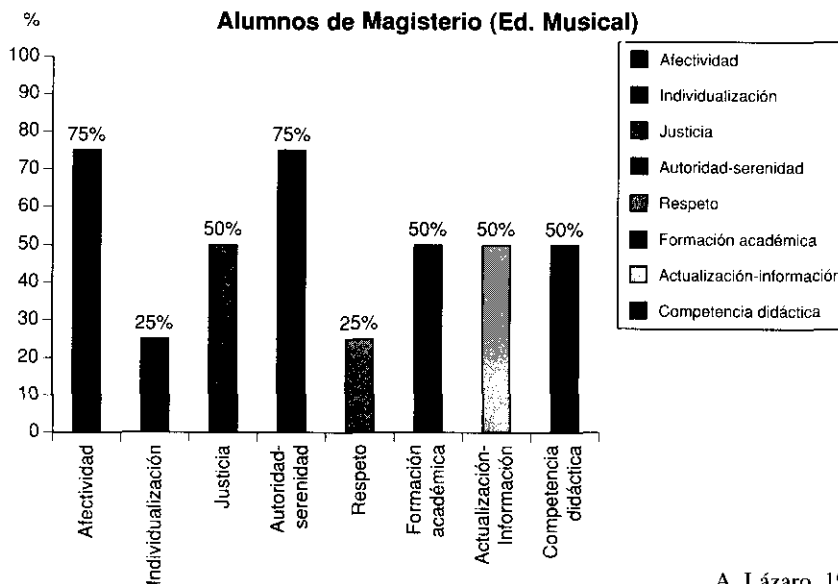
CUADRO 5
REQUISITOS DEL TUTOR



CUADRO 6
REQUISITOS DEL TUTOR

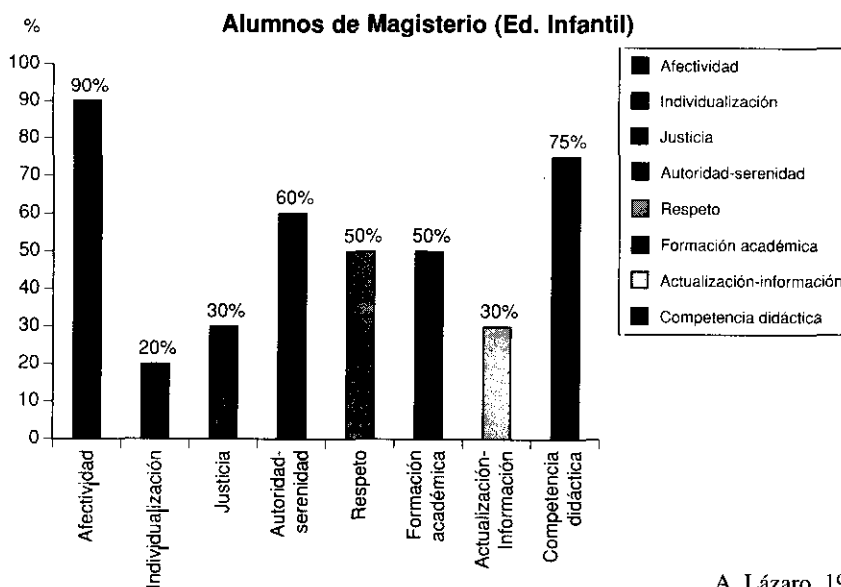


**CUADRO 7
REQUISITOS DEL TUTOR**



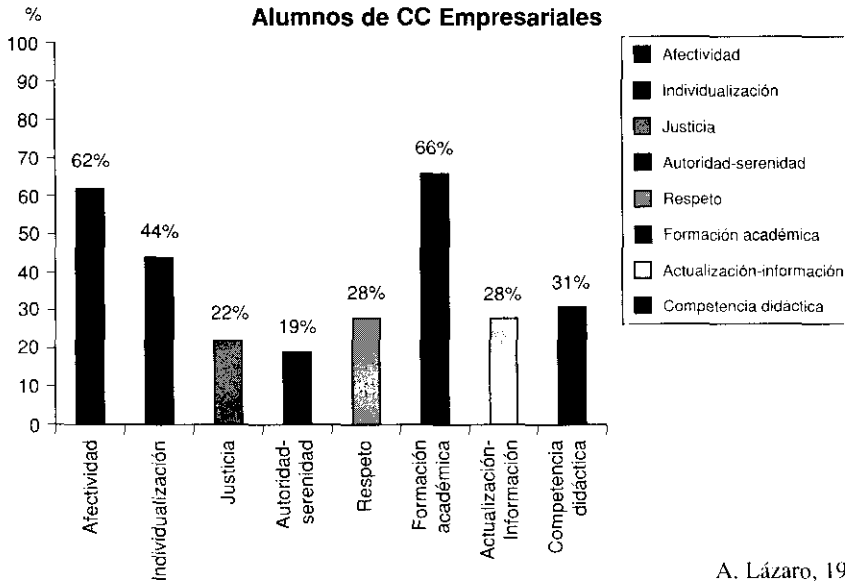
A. Lázaro, 1996.

**CUADRO 8
REQUISITOS DEL TUTOR**



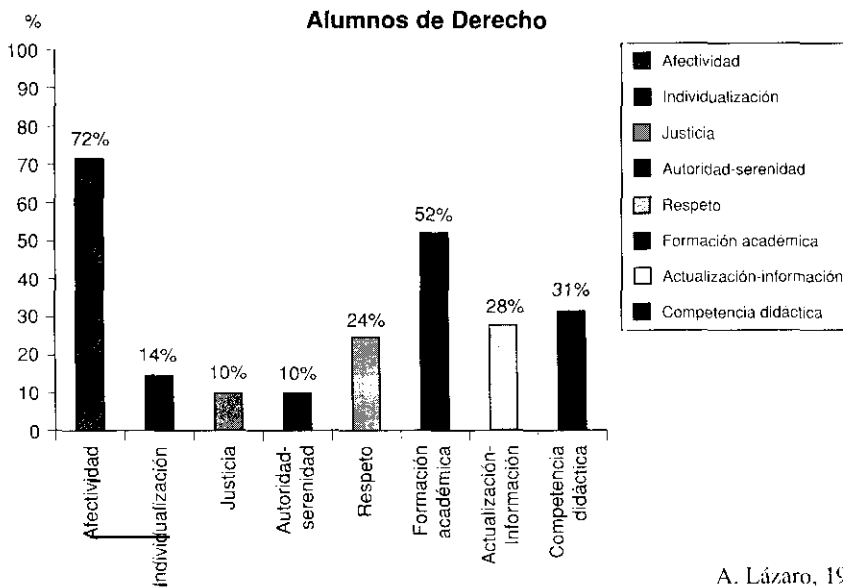
A. Lázaro, 1996.

**CUADRO 9
REQUISITOS DEL TUTOR**



A. Lázaro, 1996.

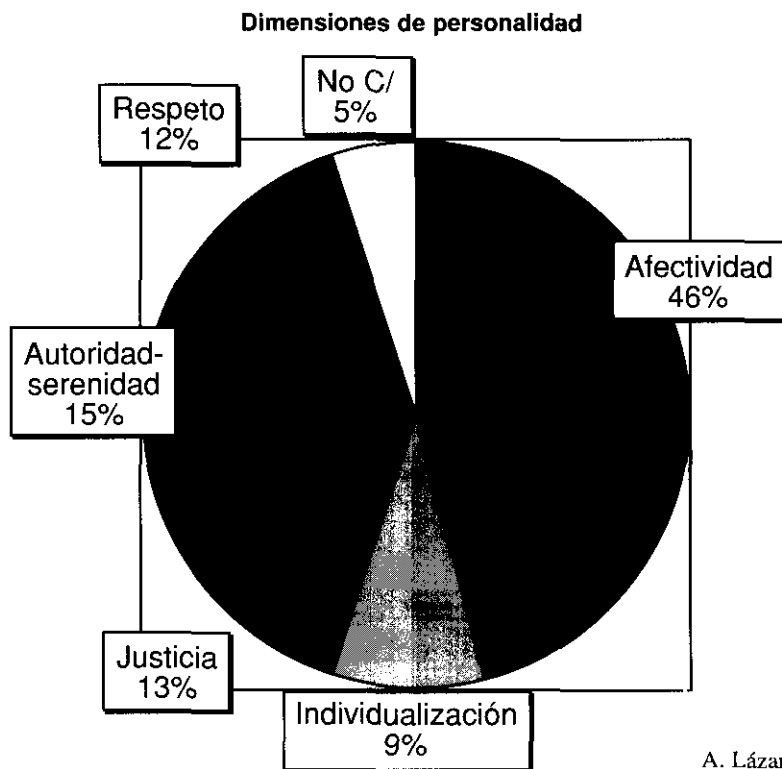
**CUADRO 10
REQUISITOS DEL TUTOR EN CADA CARRERA UNIVERSITARIA**



A. Lázaro, 1996.

En los cuadros del 4 al 10 se señalan los requisitos formativos previos que debe poseer un tutor, comparando, a modo de ejemplo, los resultados entre los alumnos de Psicopedagogía, Empresariales, Derecho y Magisterio, en algunas especialidades (Lengua Extranjera, Primaria, Ed. Musical, Ed. Infantil). Una primera percepción de los datos es que en todos los estudios valoran la importancia de la *afectividad* como condición indispensable para el ejercicio de la tutoría, la capacidad de comunicación empática y la competencia en el establecimiento de la relación interpersonal; de hecho, prefieren tutores en los que se puedan confiar, que exista un cierto nivel de «aproximación humana» que facilite la seguridad de la comunicación. En relación con ello, resaltan la «autoridad serena», como requisito de «guía» para confiar y aceptar las sugerencias y recomendaciones, o simplemente el diálogo. Aunque se aprecian variaciones, según el tipo de estudios, estos aspectos (afectividad, autoridad, serenidad) son la constante que se valora como fundamental en los requisitos.

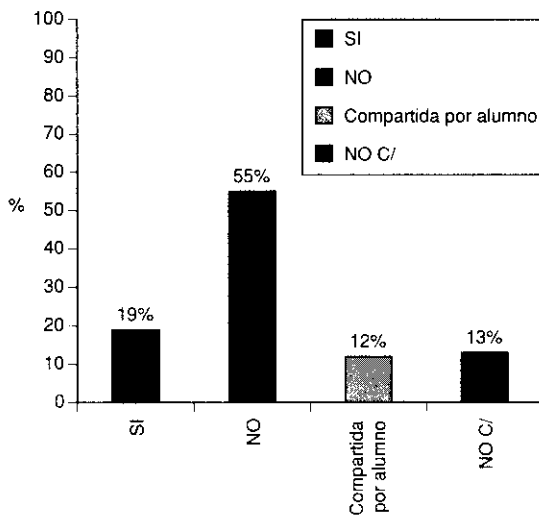
CUADRO II
CUALIDADES DEL TUTOR SEGÚN LOS ALUMNOS



Como pregunta de contraste se les solicita que elijan las «cualidades» de los tutores, sistematizadas según el cuadro de cualidades especificadas por Lázaro y Asensi (1989). A nivel global, en el cuadro 11, se recogen las respuestas cuando se les pregunta por las cualidades personales del tutor, destacando, otra vez, 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 tutorial más específica, 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.

En los cuadros 14 y 15 se presentan dos preguntas de contraste 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 tipo de la tutoría exclusiva.

CUADRO 12
DESIGNACIÓN DEL TUTOR POR EL CENTRO
La elección del tutor ¿es responsabilidad del centro?



RESPUESTAS

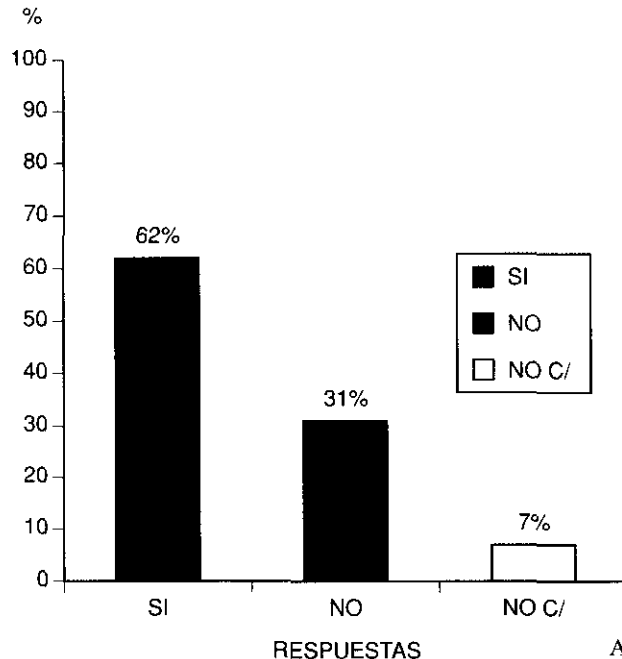
A. Lázaro, 1996.

Por otra parte la alternativa de «tutoría de iguales» (cuadro 13), es bastante aceptada, percibiéndose la respuesta mayoritaria (62%) como una posibilidad de intervención, aunque existe un grupo (31%) que la rechaza por considerar que es una «utilización» del alumno y «no se fían» del ejercicio tutorial realizado «por un igual». De todas formas se aprecia falta de información y cierta reticencia y desconfianza sobre este tipo de acción tutorial. Se requiere una implantación paulatina y con garantías de éxito, antes que diseñarla en el organizograma de un centro de forma generalizada.

Por último, en el cuadro 12 la respuesta ante la pregunta si el tutor ha de ser elegido por el alumno o designado por el centro, la mayoría (65%) se decanta porque sea el alumno quien elija a los tutores, mientras que una minoría (el 19%) indica que debe ser el centro el que designe el tutor del alumno, y un 12% señala que sea de una forma compartida: propuesta por el centro y aceptada por el alumno.

CUADRO 13 COLABORACIÓN TUTORIAL DE ALUMNOS

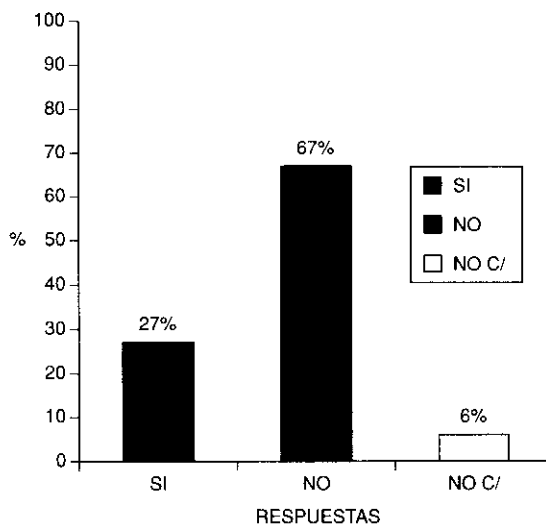
Preg. 3.20: Una modalidad tutorial es la colaboración de alumnos más aventajados, ¿consideras adecuada esta forma de tutoría?



A. Lázaro, 1996.

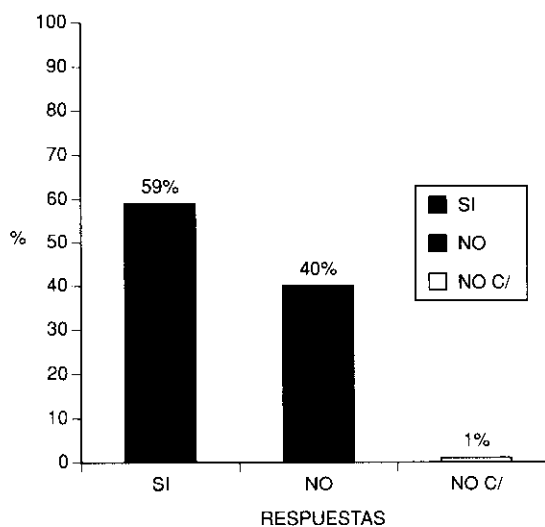
CUADRO 14 DEDICACIÓN TUTORIAL DEL PROFESOR

Preg. 3.18: ¿Deben existir profesores que sólo hagan actividad tutorial?



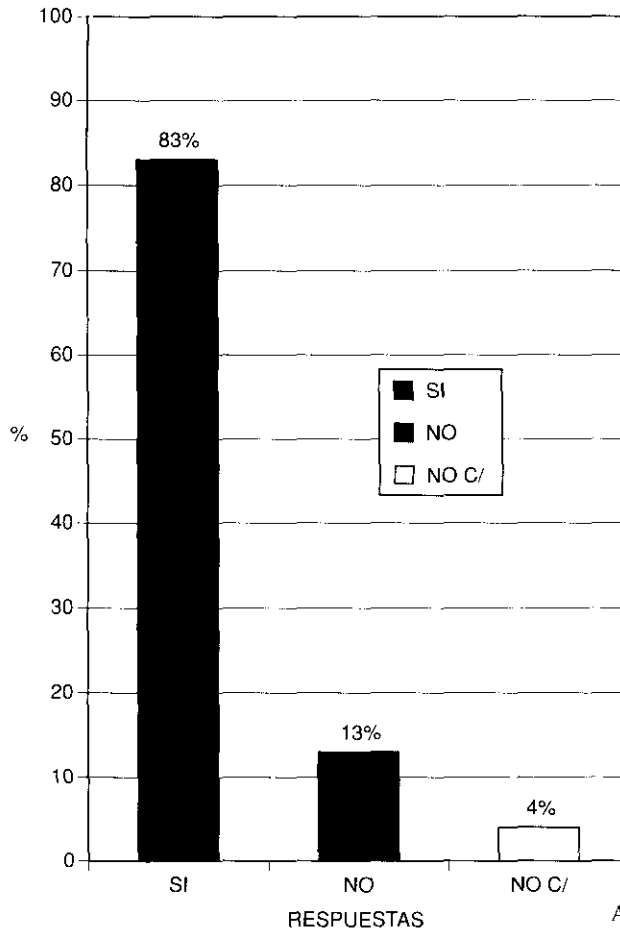
CUADRO 15 PROFESOR Y TUTOR

Preg. 3.16: ¿Todos los profesores deben ser tutores de los alumnos de sus asignaturas?



CUADRO 16
DOCENCIA DEL TUTOR

Preg. 3.14: ¿Un tutor debe dar clase?



Aunque sean datos provisionales y pendientes de completar, especialmente con muestras más estratificadas, es muy ilustrativo conocer las percepciones de los estudiantes que, aunque tengan información incompleta, recogen las inquietudes y expectativas de lo que consideran que debe ser un tutor. Incluso algunas de sus definiciones no son tan extrañas ni manifiestan una ignorancia o puntos de vista desviados; ofrecemos algunas significativas, recogidas también en este estudio, que muestran lo atinadas —o, al menos, lo estimulantes— que son algunas:

«El tutor ayuda a superar eventuales problemas, guía para encaminar tu carrera y da sabios consejos».

«El tutor facilita la integración en el centro y orienta las cuestiones laborales y los estudios».

«El tutor es un orientador ante problemas y dudas dentro y fuera del ámbito universitario».

«Una de las condiciones del tutor es que no se meta en tu vida si no le has invitado ello».

«Tutela académicamente y ayuda a resolver problemas».

No todo es tan dulce ni complaciente; hay otras definiciones menos agradables, como las siguientes:

«Es un peñazo; te quiere llevar al huerto de lo que él quiere».

«Es un metomentodo que nadie le da vela en tus cosas».

«¿Ah, es un profesor? Yo creía que era un cura disfrazado».

«No creo que la Universidad ni los alumnos se resientan si no existiera; cada cual se informa de lo que quiere, cuando quiere y con quien quiere».

«Es un profesor que tiene un horario que no cumple y te habla molesto cuando le pides aclaraciones».

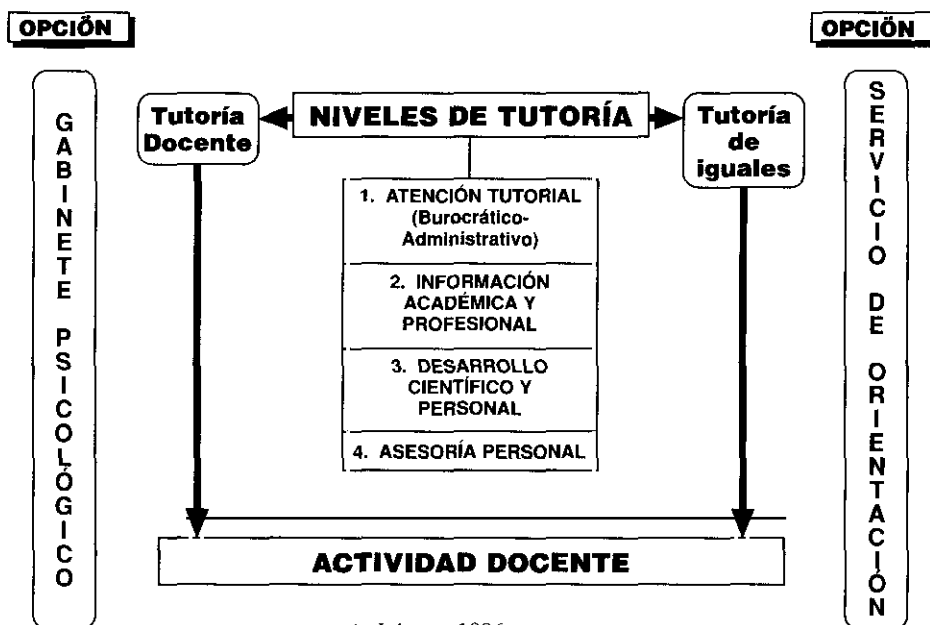
Tal vez, ambos tipos de respuestas, entre percepciones diferentes, oscilen entre el análisis de la realidad y lo deseado como ideal, entre la crítica decepcionante y las relaciones agradecidas. Probablemente cada uno juzga en función de su experiencia personal con los tutores que ha tenido, debido a la escasa delimitación del rol tutorial y a la indeterminación y difuminación de las funciones que exigen en cada Universidad. Cada profesor, según su entusiasmo y dedicación, elabora una conducta tutorial que refleja diferentes mensajes para los alumnos, con impactos muy diferentes.

Perspectivas futuras

Una Universidad que responda a la tradición universitaria y a las necesidades y características del siglo XXI exige una revisión de la figura del tutor, en sus diversas modalidades. Desde nuestra perspectiva, una opción posible, comprensiva, y asumiendo el carácter de tutela y asesoramiento, el profesor universitario no es meramente un conocedor de la ciencia, un experto en técnicas y un investigador, sino que ha de ser guía y supervisor de la formación científica del

estudiante. Un enfoque puede ser el incluido en el cuadro 17, en donde la función básica del tutor ha de ser la guía y el asesoramiento académico del alumno, en diversa profundidad de acción según opciones de compromiso institucional, tomando como criterio la mayor implicación docente en los procesos formativos del alumno, 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 de desarrollo personal del alumno.

CUADRO 17
PROFUNDIZACIÓN DE LA ACCIÓN TUTORIAL



A. Lázaro, 1996.

El nivel de profundización 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 asesora 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, sino en aquellos aspectos que atañen a la elaboración del proyecto personal de vida, tanto en cuestiones afectivas, sociales, ideales, etc., de forma que el tutor se convierte en un asesor de las decisiones personales y un medio esclarecedor de las relaciones del sujeto con su entorno.

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 colocación); 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 a las situaciones complejas de la situación de un alumno con su entorno académico (un denuncia de otro compañero, una solicitud de un profesor, etc), o bien ofreciendo una determinada evaluación psicológica y proceso terapéutico, que puede ser solicitada por el alumno como inminente ayuda a problemas personales.

Y finalizando el diseño, se incluye 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 propone Adams (1989). 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 los directrices institucionales. Marland (1974) señala unos indicadores que definen el tipo de tutor dependiente con la institución (véase cuadro 18). 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.

CUADRO 18
INDICADORES DE LA FUNCIÓN TUTORIAL
TAREAS SEGÚN LA RELACIÓN CON LA INSTITUCIÓN (Marland, 1974)

<i>T. ascendente</i>	<i>T. neutral</i>	<i>T. dependiente</i>
T. obligado a poner la información a disposición de sus alumnos.	Obtiene la mayoría de la información mediante cuestionarios.	T. no da la información confidencial a sus alumnos.
T. es parte vital 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 1 ^o instancia con el T.	Algunas veces los profesores recurren al 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 se 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 vocaciones 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 del 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 el T. todas las herramientas de trabajo, lo que debe hacer.
La responsabilidad principal del T. es el desarrollo de su grupo.	T. es importante en los procesos de formación.	T. básicamente comprueba datos y registros.

Referencias bibliográficas

Nota: La siguiente relación bibliográfica pueden desglosarse en las siguientes áreas de estudio (los números hacen indicar el orden en la lista):

- Orientación: 10-24-42-43-45-53-68-69.
 - Orientación universitaria: 6-9-11-14-16-17-18-25-26-27-28-34-62-66-67.
 - Tutoría: 1-2-4-24-43-45-50-51-52-53-54-55-65-74.
 - Tutoría universitaria: 5-29.
 - Tutoría de iguales: 7-12-19-20-22-23-31-32-33-35-38-39-40-41-47-48-49-56-58-61-64-72-73.
 - Acceso a la Universidad: 15-57-60.
 - Transición de la Universidad al mundo del trabajo: 3-13-46.
 - Otros temas: 8-21-30-36-37-44-59-63-70-71-75.
1. Adams, S. (1989). *A Guide to creative tutoring*. Londres: Kogan Page.
 2. Artigot, M. (1973). *La tutoría*. Madrid: C.S.I.C.
 3. Badenes, I. (1993). *Programas para la inserción laboral de los universitarios*, en AEOEP: Desarrollo de la Carrera: Modelos y Programas actuales. Valencia, 385-391.
 4. Baldwin, J. W. (1979). *Active tutorial work*. Oxford: Blackwell.
 5. Benavent, J. A. (1984). *Orientación educativa y régimen de tutorías en la Universidad de Valencia*. Valencia: ICE-Universidad de Valencia.
 6. Benavent, J., y Fossati, R. (1995). *Autoconcepto de los alumnos de Orientación Educativa de la Universidad de Valencia*. Revista de Orientación Educativa y Vocacional.,VI, 10, 23-36.
 7. Brown, J. (1993). *Reverse-role tutoring: an alternative intervention for learning disabled students*. Journal of Special Education, 17, 3, 238-243.
 8. Bunge, M. (1981). *Teoría y realidad*. Barcelona: Ariel.
 9. Carbo, B., y Gil, J. M. (1995). *Orientación Universitaria: el Departamento de Orientación en la Universitat Jaume I*, en AEOEP: Desarrollo de la carrera: Modelos y programas actuales. Valencia, 241-248.
 10. Carkhuff, R. R. (1966). *Helping and human relations*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
 11. Casataño, C. (1984). *El estudiante universitario. Orientación, información, futuro*. Madrid: Fundación Universidad-Empresa.
 12. Cline, J., y McLaughlin, T. F. (1994). *An analysis of two peer tutoring models for spelling performance with at-risk elementary school students*. Journal of special education, 18, 1, 1-13.
 13. Desbois, G. (1986). *Activités creatives et pédagogie de l'insertion*. París: Credif.
 14. De Miguel, M., y otros (1991). *La evaluación de las instituciones universitarias*. Madrid: MEC-Consejo de Universidades.
 15. De miguel, M. (1394). *El acceso a los estudios universitarios. Análisis y seguimiento de la demanda Asturias*. Madrid: C.I.D.E.
 16. Díaz Allue, M. T. (1973). *Problemática académica del universitario madrileño*. Madrid: ICE. Universidad Complutense.
 17. Díaz Allue, M. T. (1989). *La Orientación Universitaria ante la problemática académica y profesional del estudiante*. Madrid: Narcea.

18. Doyle, J.R. y Green, R. (1994). *Self and peer appraisal in higher education*. Higher education, 28, 241-264.
19. Ezell, H., y otros. (1994). *A program description and evaluation of academic peer tutoring for reading. Skills of children with special needs*. Education and treatment of children, 17,1,52-67
20. Fitz-Gibbon, C.T. (1992). *Peer and cross-age tutoring*, en Alkin, M.: Encyclopedia of Educational Research.
21. Ferriere, A. (1920). *L'école active*. Delachaux et Niestle. Nechatel. (Véase también del mismo autor, La pratique de l'école. Forum. Ginebra.)
22. Foulton, L., y otros. (1994). *Peer education partners: program for learning and working together*. Teaching exceptional children, 26, 4, 68.
23. Freeman, M. (1995). *Peer Assessment by groups of groups works*. Assessment and evaluation in Higher education, 29, 3, 289-300.
24. García Mínguez, J. (1983). *Orientación y tutorías*. ICE. Universidad de Granada.
25. García ramos, J. M., y Galvez, M. (1995). *Una experiencia de Orientación en la Universidad*, en AIDIPE, *Estudios de investigación Educativa en Intervención Psicopedagógica*. Valencia, 377-380.
26. García ramos, J. M., y otros (1995). *Una técnica de Orientación para la elección de carrera. Un caso práctico: FORUN*, en AIDIPE: *Estudios de Investigación Educativa en Intervención Psicopedagógica*. Valencia, 381-384.
27. García Yagüe, J., y Gil, C. (1974). *Los estudios universitarios y sus salidas profesionales*. Madrid: INAPP.
28. Garvín, J. W., y otros (1995). *Group projects for first-year university students: an evaluation*. Assessment and evaluation in Higher Education, 20, 3, 273-287.
29. González Simancas, J. L. (1973). *Un modelo teórico de acción tutorial en la Universidad*. Pamplona: EUNSA.
30. Good, G. H. (1966): *Historia de la educación norteamericana*. México: UTEHA.
31. Greenwood, Ch., y otros (1992). *The classwide peer tutoring program: implementation factors moderating student achievement*. Journal of applied behavior analysis, 25, 1, 101-116.
32. Greenwood, Ch. y otros. (1993). *Monitoring, improving and maintaining quality implementation of the classwide peer tutoring program using behavioral and computer technology*. Education and treatment of children, 16, 1, 19-47.
33. Hansen, CH. (1992). *Peer counseling*, en Alkin, M. C.: Encyclopedia of Educational Research. Nueva York: McMillan.
34. Holman, D. (1995). *The experience of skill development first-year undergraduates: a comparison of three courses*. Assessment and evaluation in Higher Education, 20, 3, 261-271.
35. Houston, K. y Lazenbatt, A. (1996). *A peer-tutoring scheme to support independent learning and group projects work in mathematics*. Assessment and Evaluation in Higher education, 21, 3, 251-265.
36. Imrie, B. W. (1995). *Assessment for learning: quality and taxonomies*. Assessment and evaluation in higher education, 20, 2, 175-189
37. Kant (1992). *La contienda entre las facultades de filosofía y teología*. Debate. Madrid.
38. Keller, F. (1968). *Good-bye, teacher*. Journal of Applied Behavior analysis, 1, 79-89.

39. Keller, F. y Sherman, J. G. (1974). *The Keller plan handbook: essays on a personalized system of instruction*. Benjamin, Menlo park. Ca.
40. Kulik, J. A. (1991). Keller, *Plan: sistema individualizado de enseñanza*, en Husen, T. y Neville, T.: *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Vivencis-Vives-M.º de Educación. Madrid.
41. Kwan-Por, K. y Leung, R. (1996). *Tutor versus peer group assessment of student performance in a simulation training exercise*. *Assesment and evaluation in higher education*, 21, 3, 205-214
42. Lázaro, A. (1986). *Orientación y Educación Especial*. Madrid: Anaya.
43. Lázaro, A., y Asensi, J. (1989). *Manual de Orientación Escolar y Tutoría*. Madrid: Narcea.
44. Lázaro, A. (1991). *Fundamentos del Diseño Curricular*. Madrid: ITE.
45. Lázaro, A. (1995). *La orientación y la tutoría en la educación obligatoria*, en Sanz Oro, R.; Delgado, J. A., y Castellano, F. (eds). *Tutoría y orientación*. Barcelona: Cedecs, 143-156.
46. Lobato, C. (1995): *Transición a la vida activa; habilidades de empleabilidad para el universitario*, en AIDIPE; Estudios de Investigación Educativa en Intervención Psicopedagógica. Valencia, 385-388.
47. López, E. (1991): *Eficacia de una situación de individualización de aprendizaje a través de P.S.I. en la Universidad*. *Bordón*. 43, 3, 315-327.
48. López, E. (1993). *Una experiencia de tutoría de iguales en la Universidad*. *Revista Complutense de Educación*. Universidad Complutense, 4, 2, 207-267.
49. López, E. (1996): *Hacia una mejora de individualización del proceso educativo*. ICE-Complutense (inédito).
50. Lowe, P. (1995). *Apoyo educativo y tutoría en Secundaria*. Madrid: Narcea.
51. Marland, M. (1974): *Pastoral Care*. Londres: Heinemann.
52. Medway, F. J. (1991). *Tutoría como método de enseñanza*, en Husen, T., y Neville, T.: *Enciclopedia internacional de Educación*. Madrid: Vicens-Vives- Ministerio de Educación.
53. Ministerio de Educación (1992). *Orientación y tutoría*. Ministerio de Educación. Madrid.
54. Montane, J. (1995). *Las funciones del tutor en el contexto de la educación para la carrera profesional*, en Sanz Oro, R.; Delgado, J. A., y Castellano, F. (eds). *Tutoría y orientación*. Barcelona. Cedecs, 45-54.
55. Moreau (1990). *L'entretien professionnelle de l'accompagnement*. París: L'editions d'organization.
56. Moust, J. C., y Schmidt, HG. (1994). *Effects on staff and student tutors on student achievement*. *Higher education*, 28, 471-482.
57. Muñoz, F. (1993). *El sistema de acceso a la Universidad en España 1940-1990*. Madrid: C.I.D.E.
58. Orsmond, P.; Merry, S., y Reiling, K. (1996). *The importance of marking criteria in the use of peer assessment*. *Assessment and evaluation in higher education*, 21, 3, 239-250.
59. Ortega (1982). *Misión de la Universidad y otros ensayos sobre Educación y Pedagogía*. Revista de Occidente Alianza. Madrid.
60. Pérez Boullosa, A. (1 995). *El acceso de los estudiantes a la Universidad: incidencia de las elecciones en el proceso de preinscripción*, en AIDIPE: Estudios de Investigación en Intervención Psicopedagógica. Valencia, 388-393.

61. Phillips, N., y otros (1994). *Effects of Classwide curriculum-based measurement and peer tutoring: a collaborative researcher-practitioner interview study*. Journal of Learning disabilities, 27, 7, 420-434.
62. Prieto, G.; Ortega, J., y otros (1982). *La Universidad a través de sus alumnos*. Ice Universidad de Salamanca.
63. Quintiliano, M. F. (1942). *Instituciones Oratorias*. Madrid: Librería Hernando.
64. Rafiq, R. y Fullerton, H. (1996): *Peer assessment and group projects civil engineering*. Assessment and Evaluation in Higher Education, 21, 1, 69-81.
65. Ríos, J. (1995). *La tutoría abierta: una posibilidad de orientarse con los padres*, en Sanz Oro, R.; Delgado, J. A., y Castellano, F. (eds). Tutoría y orientación. Barcelona: Cedecs, 163-164.
66. Rivas, F. (1985). *Programa de asesoramiento universitario. Análisis y evaluación de una experiencia en la Universidad de Valencia*. Revista de Educación, 277, 271-303.
67. Rodríguez, S. (1989). *Problemática y tendencias de la Orientación Universitaria*, en AEOEP: La Reforma Educativa: un reto para la Orientación. Valencia. 107-122.
68. Rodríguez, S.; Echevarría, B.; Álvarez, M., y Marín, M. A. (1993): *La Orientación Educativa*. Barcelona: P.P.U.
69. Rodríguez, S. (1995). *Un reto profesional: la calidad en la intervención orientadora*, en Sanz, R.; Delgado, J. A., y Castellano, F. (eds.). Tutoría y orientación. Barcelona: Cedecs, 119-138
70. Sotelo, I. (1996). *La relevancia pedagógica de la teoría de Habermans*, en Mardones, J.; González, V.; Hornilla, T., y Sotelo, I.: La ciencia crítica y la calidad educativa. Universidad del País Vasco, 115-149.
71. Spranger, E. (1972). *Formas de vida. Psicología y ética de la personalidad*. Madrid: Revista de Occidente-Alianza.
72. Staub, D., y Hunt, P. (1993). *The effetc of social interaction training on High School peer tutors of schoolmates with severe disabilities*. Exceptional children. 60, 1, 41-57.
73. Taylor Fitz-Gibbon, C. (1992). *Peer and cross-age tutoring*, en Alkín, M. C.: Encyclopedia of Educational Research. Nueva York: McMillan.
74. Valdivia, C. (1995). *Evaluación y análisis de las necesidades tutoriales en los centros educativos*, en Sanz Oro, R.; Delgado, J. A., y Castellano, F. (eds). Tutoría y orientación. Cedecs. Barcelona. 73-90.
75. Wahburne, C. (1962). *Winnetka: historia y significación de un experimento*. Buenos Aires: Losada.