



LA TUTORÍA UNIVERSITARIA ANTE EL PROCESO DE ARMONIZACIÓN EUROPEA¹

NARCISO GARCÍA NIETO (DTOR.)*
INMACULADA ASENSIO MUÑOZ*
RAFAEL CARBALLO SANTAOLALLA*
MERCEDES GARCÍA GARCÍA*
SOLEDAD GUARDIA GONZÁLEZ*

RESUMEN. El artículo analiza las implicaciones que el proceso de convergencia con Europa en materia de Educación Superior puede llegar a tener en los modos de enseñar y aprender en la universidad española, y se centra en la tutoría universitaria como medio de acercamiento a los planteamientos más novedosos de este proceso, tales como, el Crédito Europeo y el aprendizaje concebido como un proceso que se desarrolla a lo largo de toda la vida. En este contexto, se describe el perfil del profesor-tutor y del estudiante así como los cambios que pueden llegar a hacerse necesarios. Se incorporan, asimismo, algunos resultados obtenidos de un estudio empírico en el que se sondea la percepción del profesorado universitario en materia de tutoría ante el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Se aportan, finalmente, algunas conclusiones y recomendaciones para que la tutoría en la universidad sea realmente un elemento de calidad.

ABSTRACT. The article analyses the consequences that the European Convergence Process, in relation to Higher Education, might have on the teaching and learning methods at Spanish universities. It focuses on university tutorials as a means to approach the newest ideas of this process, such as the European Credit Transfer System and the concept of lifelong learning. In this context, the profile of the teacher-tutor and of the student, as well as the potentially necessary changes, are described. Likewise, it also includes some of the results from an empirical survey testing the perceptions of university teachers as regards tutorials in the European Higher Education Area (EHEA). Finally, some conclusions and recommendations are introduced so that university tutorials may constitute an element of quality.

(1) El artículo que se presenta es parte del trabajo subvencionado por el MEC en el Programa de Estudios y Análisis de la Dirección General de Universidades, como acción destinada a la mejora de la calidad de la Enseñanza Superior y de Actividades del Profesorado Universitario (Resolución de 22 de Abril de 2004 de la Secretaría de Estado de Educación y Universidades. B.O.E. de 27 de Mayo de 2004. EA2004-0160), titulado *La Labor Tutorial en la Universidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*.

(*) Universidad Complutense de Madrid.

INTRODUCCIÓN

El proceso de convergencia con Europa en materia de Educación Superior puesto en marcha formalmente en 1998 a partir de la *Declaración de Bolonia*, ya está produciendo cambios importantes para el sistema universitario español, que afectan a la estructura de los títulos, grados y postgrados, a los sistemas de evaluación y certificación de los resultados académicos y a la implantación de un nuevo sistema de créditos europeo (ECTS).

Los acuerdos tomados suponen nuevos planteamientos acerca del «qué», el «cómo» y el «para qué» de la Educación Superior y, en consecuencia, se han de ver necesariamente afectados a corto plazo los modos de enseñar y aprender en la universidad. Entre los planteamientos surgidos del espíritu de Bolonia que demandan el diseño y puesta en marcha de nuevos modos de enseñanza y aprendizaje en la universidad caben destacar:

- La definición del Crédito Europeo, en el que ya se incluye el tiempo de estudio y trabajo autónomo por parte de los estudiantes, que debe ser debidamente tutelado.
- La concepción de que el aprendizaje es un proceso que se ha de desarrollar a lo largo de toda la vida (*Life Long Learning: LLL*), por lo que los ciudadanos europeos deben desarrollar, entre otras, la competencia de dirigir adecuadamente su propio aprendizaje, con la asesoría correspondiente en cada momento.
- La importancia que se otorga a la educación integral y al desarrollo de competencias, que, la mayoría de las veces, van más allá del mero recuerdo de unos temas.
- La aceptación de la diversidad

como una realidad y al tiempo una riqueza para Europa.

Estos planteamientos implican una adaptación de la función del profesor universitario, en la que la tutoría, académica, personal o profesional, alcanza especial relevancia. Pero, en España, como en la mayoría de los países mediterráneos, la incorporación de la tutoría como actividad docente es relativamente reciente y carece de la tradición que esta labor tiene en universidades como las americanas y las británicas. La realidad es que, hasta el momento, ha sido muchas veces infrutilizada como medio para estimular, guiar, apoyar y evaluar el aprendizaje y desarrollo integral del estudiante. Ahora, sin embargo, se convierte en una necesidad y en un elemento clave de calidad de la educación superior.

LA TUTORÍA EN LA UNIVERSIDAD

Como es bien sabido el término «*Tutor*», del latino «*tueor*», significa: *el que representa a...*, *el que vela por...*, *el que tiene encomendado y bajo su responsabilidad a otra persona...*, *quien tutela a alguien...* En cualquier caso, «tutoría» supone siempre tutela, guía, asistencia y ayuda mediante la orientación y el asesoramiento (García Nieto, 1990).

Entendemos la tutoría como una parte de la responsabilidad docente, en la que se establece una interacción más personalizada entre el profesor y el estudiante, con el objetivo de guiar su aprendizaje, adaptándolo a sus condiciones individuales y a su estilo de aprender, de modo que cada estudiante alcance el mayor nivel de dominio posible. En este contexto, 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, p. 108).

El profesor tutor es aquel que tiene especialmente encomendado 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 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.

Podemos definir la tutoría universitaria como una actividad formativa realizada por el profesor-tutor encaminada al desarrollo integral –intelectual, profesional y humano– de los estudiantes universitarios. Con la tutoría universitaria se pretende que el estudiante vaya adquiriendo no sólo «saberes», sino además «competencias» que le permitan auto dirigir su proceso de aprendizaje a lo largo de la carrera y durante su ejercicio profesional.

Mediante la tutoría universitaria, en coordinación con otros estamentos universitarios, tales como Centros de Orientación e Información para el Empleo (COIE), Servicios de Orientación Universitaria (SOU), Departamentos de Orientación..., se puede contribuir a facilitar la información y orientación que el estudiante precisa en las múltiples vertientes que afectan a su formación integral y que abarcan los ámbitos:

- **Académico:** referido a aspectos de la vida universitaria, como planes de estudios, elección de asignaturas, selección de vías de especialización, grados universitarios, másters, doctorados...
- **Profesional:** más relacionado con la preparación y desempeño del puesto de trabajo, implica, por ejemplo, asesoramiento y ayuda en materia de inserción socio-laboral, tránsito a la vida activa, estudio de ofertas y demandas de empleo...
- **Personal:** relacionado con problemas personales, familiares, psicológicos, emocionales, afectivos y de educación en valores... que pueden afectar directa o indirectamente al aprendizaje del estudiante y a su desarrollo profesional.
- **Social:** destinado a cuestiones como información sobre ayudas y servicios de fundaciones privadas o públicas, de organismos nacionales, europeos o internacionales; solicitud de becas; estancias en el extranjero, movilidad de estudiantes...
- **Administrativo:** relativo a temas como información sobre requisitos administrativos, matriculación, convalidaciones, biblioteca, servicios sociales, ayudas al estudiante...

Consideramos que la contribución específica de los planes de acción tutorial en la universidad es esencial y debe ir encaminada a (García Nieto, 1996):

- Unificar el proceso educativo del universitario, evitando que se fragmente en partes y especializaciones sin sentido de unidad.
- Armonizar el desarrollo de las diferentes facetas implicadas en la educación de un universitario (conocimientos, actitudes, hábitos, destrezas...), para que ésta llegue a ser una verdadera *educación integral*.
- Conceder a la acción educadora un sentido de globalidad en la que se contemplen todas las facetas y necesidades que configuran la

realidad del alumno universitario. Se trata de velar, de alguna manera, por el desarrollo global de la persona del estudiante.

- Garantizar la adecuada formación académica, científica y técnica del estudiante.
- Encaminar al alumno hacia la madurez, el crecimiento intelectual y científico.
- Favorecer la formación de un verdadero espíritu y perfil universitario.
- Asesorar, guiar y orientar el proceso educativo.
- Apoyar y favorecer o corregir sus estilos y modos de aprendizaje.
- Formar en valores, incluso mediante el aprendizaje vicario, facilitando situaciones para que el estudiante disponga de referentes, maestros, guías o modelos a seguir e imitar por su grado de coherencia, equilibrio personal y profesionalidad.

Por el papel que cada vez con más claridad está llamada a desempeñar, la actividad tutorial en la universidad no puede ser algo que se improvise o que dependa únicamente de la buena voluntad de cada profesor. Por el contrario, debemos trabajar para convertirla en una actividad sistemática e intencional: es preciso rodearla de una estructura de funcionamiento y concederle un lugar destacado en la programación de las actividades académicas propias de la universidad.

Pero, poner en marcha un Plan de Acción Tutorial universitario supone, en primer lugar, que la universidad, las distintas facultades y los diferentes departamentos estén convencidos de su conveniencia. Un paso previo necesario es pues la sensibilización del profesorado que, como ha ocurrido en otros niveles del sistema educativo, puede resistirse a admitir este papel, si simplemente lo vive como una nueva exigencia más que viene

impuesta. La mentalización y compromiso del profesor es condición *sine qua non* para que la adaptación al nuevo modelo de universidad suponga una mejora real. El profesor universitario, como primer reto, debe cambiar la concepción de que su función empieza y termina en dar un temario, en transmitir los conocimientos de un programa o en la explicación de los contenidos de una asignatura o área de saber. El profesor ha de darse cuenta de que, además de enseñar, los estudiantes necesitan ser asistidos en sus aprendizajes.

Sin duda, este cambio de papel va a exigir al profesorado universitario un esfuerzo personal de *reflexión* sobre su propia función docente, de *convencimiento* sobre la necesidad de un cambio hacia la mejora y de *preparación* para ella en aquellos aspectos en los que necesite mayor entrenamiento y actualización. Entendemos que nuestros usos, costumbres y tradiciones, han llevado a la definición de un papel 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, de todos es sabido, en la profesión docente los cambios no resultan fáciles de asimilar. El cambio de papel docente y la incorporación de la tutoría universitaria como una actividad valiosa es un proceso que va a requerir tiempo y participación activa de todos los profesionales.

Además, podrían enumerarse como otras dificultades a las que nos debemos enfrentar en el proceso de cambio hacia el nuevo modelo tutorial que nos ocupa, las siguientes:

- Las derivadas de las *actuales circunstancias coyunturales* que están sometiendo a la universidad a cambios necesarios pero 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 la mejora pretendida.

- Las que surgen de las características personales *del tutor* universitario que debe reunir unas condiciones y cualidades específicas particulares, ha de mostrar determinadas actitudes y aprender y desarrollar técnicas y metodologías específicas para llevar a cabo eficazmente su labor tutorial.
- Las que provienen de la *diversidad de los estudiantes*, que son diferentes en aptitudes, intereses, procedencia cultural y socioeconómica... Las necesidades que plantean son tan plurales, que entrar en ellas supone algunos conocimientos específicos, además de tacto y competencia.
- Las derivadas de las *dificultades institucionales, organizativas y de recursos* a superar para implantarla.
- Las que proceden del *ámbito de actuación específico de la tutoría* en la que cabe casi todo y entonces puede convertirse paradójicamente en una actividad carente de contenido.

EL TUTOR: PERFIL HUMANO Y PROFESIONAL

Hasta no hace demasiado tiempo, la idea de buen profesor universitario estaba ligada a la de aquél que imparte una buena enseñanza. Se partía del supuesto de que el estudiante que ingresaba en la universidad contaba con las habilidades, destrezas, valores y conocimientos mínimos

necesarios y que la misión de ésta era 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, sin embargo, a cualquier profesor universitario se le suponen 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).
- Estimular la *formación* de actitudes positivas hacia la ciencia y la profesión (función tutorial) (Lázaro, 2003).

Cada una de estas responsabilidades viene teniendo más o menos peso específico según el tipo de universidad, el momento concreto en que nos situemos o el tipo de estudios universitarios a que nos refiramos. Pero cada vez los profesores son más conscientes del reto que representa para ellos el que se les plantee con el mismo nivel de exigencia el cumplimiento de las tres funciones. Ello supone, como mínimo, ser un especialista en los contenidos que enseña, sentir curiosidad científica y respeto por el rigor metodológico y querer y saber ayudar a quien aprende. Con palabras de Raga (2003, p. 46):

No cabe docencia sin vocación, no cabe investigación sin respeto al saber y no cabe tutoría sin interés por la persona.

Pero no todos los profesores tienen en la misma medida las condiciones y características que debe tener un buen instructor, un buen investigador y un buen tutor. En este trabajo nos centramos

en la última función señalada, que entraña una especial dificultad para el profesor universitario, por la falta de tradición en nuestro contexto y por las características personales y de formación específica que se le exigen, especialmente cuando las tutorías van más allá de lo estrictamente académico o profesional. Sin embargo, como un primer aporte optimista, diremos con Ángel Lázaro (2003), que un profesor que tenga la *capacidad de escuchar* y no sólo de dictar, explicar y exponer, dispone ya de una primera condición esencial en la tarea tutorial. A partir de ahí, sería además aconsejable que dispusiera de algunas cualidades personales y técnicas.

El profesor, para bien o para mal, puede ejercer un gran influjo en los alumnos. Continuamente realiza transferencias hacia el alumno que éste va incorporando y plasmando en su forma de ser. El alumno universitario, aunque ya haya llegado a la mayoría de edad y posea criterios y actitudes propias y personales, sin embargo, tiene una personalidad todavía no conformada definitivamente que sigue siendo permeable a referentes adultos válidos para orientar su conducta. Estos referentes pueden ser más influyentes si se trata de una figura a quien el alumno ve como una persona significativa para él, que tiene autoridad sobre él, le representa, le ayuda y tutela por lo que le sirve como un punto de referencia obligado que, sin querer o queriendo, llega a imitar si el papel se encarna de una forma atractiva.

Sin embargo, la edad del tutor y las características asociadas a su papel (de adulto, profesor, experto, especialista, titular, catedrático, etc.), puede al mismo tiempo provocar el efecto contrario y crear un verdadero muro de separación. Se corre el riesgo de que el alumno vea en el profesor-tutor un vigilante, un sancionador o una autoridad académica que obra en nombre de la institución y ante la

que «hay que protegerse», más que una persona amigable que está para ayudarlo en su proceso de formación. Que el alumno descubra esta faceta en el profesor-tutor no es una tarea fácil, máxime si en él no se dan determinadas características personales que su perfil requiere.

En algunas aproximaciones que se han hecho sobre el tutor en el ámbito universitario, algunas de las opiniones sobre el tutor, expresadas casi con el mismo lenguaje que usan los estudiantes, son las siguientes:

- En positivo: el tutor te ayuda a superar eventuales problemas; es un guía para encaminar tu carrera; aporta consejos objetivos y desinteresados nacidos de su saber y experiencia; facilita la integración en el centro; orienta las cuestiones laborales y los estudios; es también un orientador ante problemas y dudas, dentro y fuera del ámbito universitario; tutela académicamente ayudando a resolver problemas.
- En negativo: se mete en tu vida sin haberle invitado a ello; *te quiere llevar al buerto* de lo que él quiere; pienso que ni la universidad ni los alumnos se resentirían si no existiera el tutor: 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.

En un estudio empírico reciente que presenta Lázaro (2003) se resumen en cinco las cualidades que los estudiantes universitarios consideran que debe tener un tutor (aunque la importancia que otorgan a cada una de ellas varía mucho según los estudios de que se trate):

- Afectividad, o capacidad de empatía, de mantener una relación en un

clima de acogida, pero manteniéndose en un punto intermedio, sin percepción de rechazo (antipatía) y sin manifestar un entusiasmo excesivo (simpatía).

- Individualización o manifestación de que el profesor conoce a sus estudiantes personalmente.
- Justicia o ecuanimidad en el trato sin preferencias o antipatías manifestadas.
- Autoridad serena, incluso cuando hay que amonestar.
- Respeto a todos los estudiantes.

A partir de esta muestra de opiniones y considerando asimismo las aportaciones de la teoría y la experiencia sobre el tema, se podrían identificar como *cualidades personales* deseables en un tutor las siguientes:

- *Personalidad con capacidad de influir positivamente en los demás.* Parecerían como deseables, aquellas cualidades personales que favorecieran juicios, criterios y actitudes positivas y coherentes. Es decir, que la ecuanimidad, objetividad y ponderación del tutor pudieran hacer de contrapeso en el subjetivismo y explosión pasional que, con frecuencia, definen a la juventud.
- *Sensibilidad para captar y entender los problemas juveniles.* El joven ve el mundo y lo enjuicia desde una perspectiva muy singular, a veces, incluso, en abierta contradicción con el modo de percibirlo por parte de los adultos. El tutor debe saber situarse en la perspectiva del joven si desea comprenderlo. No es posible entrar en el mundo juvenil desde la descalificación, el insulto y el negativismo. Es

preciso ser sensible a sus problemas, inquietudes y preferencias, aunque no necesariamente se esté de acuerdo con ellas.

- *Capacidad de entablar relaciones afectuosas y cordiales con los demás.* El mundo interior del joven, con alguna frecuencia, es un tanto oscuro, confuso y no exento de perplejidades. Sólo la cercanía y capacidad de apertura y comunicación afectuosa pueden abrir las puertas a la confianza y seguridad que el joven busca y necesita. Es imposible ganar su confianza y respeto si no se le ha demostrado antes interés por su vida y su persona. El tutor que sepa ganarse la confianza de su grupo de alumnos tendrá en sus manos la mejor arma para estimular, motivar, hacer reflexionar e influir positivamente en las opiniones y actitudes de los estudiantes.

Son evidentes las ventajas que pueden derivarse de unas cualidades humanas como las anteriormente descritas. Sin embargo, y aún siendo necesarias, no son suficientes. Un tutor para jugar un buen papel, debe disponer también de una serie de conocimientos y estar preparado en ámbitos específicos. Podríamos hacer de ellos la siguiente síntesis:

- *Saberes científicos.* El tutor debe ser un buen profesor, competente en la materia que explica y en las asignaturas que imparte. Difícilmente puede jugar un buen papel quien es percibido como inepto o sin la cualificación profesional adecuada. Esta es una cualidad que se le debe exigir al tutor no tanto por ser tutor, cuanto por ser profesor y «un profesor especial».

- *Conocimientos teóricos sobre educación y ciencias afines.* Teoría y práctica son dos aspectos complementarios que si se separan pueden simplificar la realidad hasta el punto de desvirtuarla. La mejor teoría es una buena práctica, se dice; pero es muy difícil llegar a una buena práctica, sin la debida fundamentación teórica, como marco de referencia necesario para la acción. Por ejemplo, es deseable que el tutor disponga de nociones sobre psicología de las edades –para poder comprender el momento evolutivo por el que atraviesan los alumnos que tiene encomendados–, psicología de la educación, del aprendizaje, la motivación... –para poder comprender mejor los procesos cognitivos de los sujetos–; sociología de la juventud, la familia... –para captar los marcos de referencia y su influencia en el ámbito en el que vive el joven–; metodología didáctica –para ser eficaz en el modo de facilitar el aprendizaje de los estudiantes–, etc.
- *Conocimientos teóricos y prácticos sobre relaciones interpersonales, dirección y animación de grupos.* Es conveniente que el tutor sepa conocer y analizar las claves que repercuten, favoreciendo o dificultando, la evolución y madurez de un grupo. El tutor va a dedicarse a un grupo de alumnos y, para sacarlo adelante, es preciso conocer su estructura, las fuerzas que operan en él, los papeles y liderazgos distintos que pueden ser las claves para conseguir los objetivos grupales de alto significado en cualquier tipo de educación.
- *Conocimiento de técnicas de diagnóstico e intervención educativa.* Sobre todo referidas a campos tales como la evaluación, el diseño y la

aplicación de programas específicos de individualización, de motivación, de recuperación o refuerzo del aprendizaje... Entre otros, necesitará conocer técnicas de observación sistemática, de elaboración de programas y materiales didácticos, de construcción y validación de instrumentos de evaluación, instrumentos de trabajo intelectual, pruebas sociométricas, técnicas de información académico-profesional, técnicas de toma de decisiones y clarificación de valores.

Como ocurre ante cualquier actividad que se desee realizar con provecho y eficacia, el tutor ha de formarse, prepararse y entrenarse adecuadamente. Ha de ser competente en el manejo de las técnicas, recursos y situaciones que son más útiles para el desarrollo de la función tutorial, como pueden ser: programaciones individualizadas; procesos de tutela del aprendizaje autodirigido de los estudiantes; evaluaciones iniciales, continuas y de resultados; dinámicas de grupos; realización de entrevistas y estrategias de comunicación; habilidades de relación interpersonal, con capacidad de empatía y para la escucha activa; técnicas de motivación y estímulo; recursos informáticos... El adecuado desempeño de la acción tutorial, entendida como una ayuda propiciada al alumno en un clima de buenas relaciones interpersonales, procurando una mejor formación universitaria y un amplio desarrollo personal y científico, implica el dominio de la mayor parte de las técnicas enumeradas, aunque en mayor medida unas que otras en función del tipo de tutoría a realizar.

Con el listado de requisitos precedentes no pretendemos desanimar al profesorado universitario ante la opción de asumir la tutoría, que puede aparecer como una responsabilidad excesiva. Más bien

queremos dejar constancia de que se trata de una función importante dentro del quehacer docente y de un trabajo que, como todos, requiere ciertas cualidades personales y una preparación *ad hoc*. Para adquirir la preparación necesaria, al tutor le puede ser útil, por ejemplo, trabajar en equipo, para aprender de la propia experiencia y de las de los demás, así como mantener una actitud constante de auto perfeccionamiento y puesta al día, que le lleve a un reciclaje continuo, mediante lecturas, investigación en el aula o participación en cursos de formación.

EL ESTUDIANTE TUTELADO: NECESIDADES Y CARACTERÍSTICAS DIFERENCIALES

Para que los planes tutoriales en la universidad sean efectivos deben contar con requisitos que debe cubrir el tutor, pero no pueden diseñarse en el vacío sin atender a las características de los estudiantes que tenemos.

La apertura que la universidad ha pretendido para las nuevas generaciones, en las últimas décadas, no sólo ha permitido mejorar el nivel cultural y educativo de la población sino que, principalmente, se ha utilizado como un indicador del desarrollo científico y tecnológico de una sociedad particular. Al mismo tiempo, la universidad ha pasado de ser una institución elitista, selectiva y homogénea a otra plural, masificada y heterogénea. Todo ello ha contribuido al incremento de la diversidad del alumnado.

En un espacio abierto y flexible, tal como plantea el EEES, se ha de contemplar la atención a las necesidades y expectativas de los estudiantes como una forma de aumentar la motivación de las aulas y la calidad de las instituciones universitarias, que cada vez con más frecuencia se

piensa que deben estar más ajustadas a las demandas de la sociedad actual.

Si partimos de las teorías adaptativas o inclusivas (Corno y Snow, 1986; García García, 1997, 2004), todos los estudiantes son diferentes y en, consecuencia, deben de ser tratados de manera diversa. Desde este enfoque, las diferencias de los estudiantes relevantes desde el punto de vista educativo, dependen, principalmente, del objetivo, de la situación instructiva y del estudiante. Como cada situación cambia, las características diferenciales a tener en cuenta, también. Sin embargo, en la actualidad, podemos considerar tres niveles de diversidad si consideramos los resultados académicos. El primero, vinculado a las diferencias grupales, que suelen ser fácilmente observables; el segundo, a las diferencias interindividuales, que se identifican a partir de la medida indirecta de comportamientos; y, el tercero, a las diferencias intraindividuales, consideradas en función de la interacción persona-situación y, en consecuencia, que se pueden observar en la realización de las tareas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si bien parece que las últimas tienen un mayor carácter diferenciador y permiten un tratamiento más ajustado al estudiante en función de la situación instructiva y de la relación docente-discente, lo cierto es que es un campo todavía en experimentación y que cada nivel de diversidad tiene suficiente entidad como para tomar decisiones sobre la forma más pertinente de atenderlas educativamente. La universidad en el marco europeo se ha de caracterizar por la pluralidad de los estudiantes, que se deriva de:

- La diversidad cultural, lingüística y socioeconómica, no sólo en cuanto al país de origen y situación económica sino también en cuanto a la

situación laboral de los estudiantes.

- La edad, al incrementarse las formas de acceso a la universidad y la permanencia de los estudiantes en las aulas derivadas de la complejidad de los planes de estudio y su participación en el mundo laboral. Por otra parte, la universidad se ha abierto a un nuevo grupo como es la tercera edad y que es también marco para el debate de expertos y la formación de profesionales en ejercicio a través, sobre todo, de los cursos y las escuelas de verano... Todo ello son manifestación de la tendencia a que la universidad acompañe el aprendizaje a lo largo de la vida (LLL).
- Las necesidades educativas especiales (altas capacidades, discapacidades visuales, auditivas, motóricas...) ocupan un lugar especial en una universidad abierta, equitativa y sin barreras.
- Los perfiles individuales provenientes de las aptitudes, actitudes y estrategias derivadas de sus experiencias educativas y personales que hacen que, las capacidades cognitivas y metacognitivas asociadas a la juventud y madurez (tales como razonamiento abstracto y descontextualizado, razonamiento hipotético y razonamiento deductivo) así como los intereses vocacionales derivados de las preferencias o aptitudes específicas y no siempre bien encauzados, supongan fuentes importantes de diversidad individual.

Por otro lado, la investigación ha puesto de manifiesto una serie de características individuales que afectan a la variabilidad dentro de cada grupo y que deberían ser diagnosticadas para ajustar mejor

la intervención educativa a las necesidades diferenciales de los estudiantes y lograr los objetivos de aprendizaje deseados de una manera más eficaz. Así, además de las habilidades cognitivas (inteligencia fluida e inteligencia cristalizada, por ejemplo), se han mostrado también como relevantes: los estilos cognitivos; el conocimiento previo; la motivación de logro; el auto-concepto; la ansiedad; las estrategias meta-cognitivas o las destrezas relacionadas con la implicación en el aprendizaje (esfuerzo, persistencia, implicación, actitud, etc.) o los intereses y expectativas personales.

La diversidad más vinculada al ámbito cognitivo puede provocar diferencias en el ritmo de aprendizaje y en la asimilación de los contenidos instructivos mientras que las provenientes del campo volitivo, como son las actitudes, la autoestima y la motivación, pudieran hacerlo en la implicación y profundización de los aprendizajes. Por otra parte, los estilos cognitivos y de aprendizaje, suponen formas y estrategias diferentes de enfrentarse y solucionar los problemas. En definitiva, tener en cuenta características vinculadas al ritmo de aprendizaje, al nivel de conocimientos de entrada, a las estrategias de aprendizaje, a la dedicación, esfuerzo o implicación en las tareas y a la responsabilidad, pudiera ayudar a plantear modos específicos de atención a la diversidad de los estudiantes para facilitarles el logro de los objetivos deseados.

A continuación enumeramos una serie de conclusiones derivadas de la investigación pedagógica que pueden ser de utilidad para el profesor tutor que se proponga el diseño de planes de acción tutorial eficaces (García García, 2004):

- Se han magnificado las capacidades cognitivas de los estudiantes como característica diferenciadora del rendimiento, utilizándolas de

forma errónea tanto al definir las como inteligencia general cuanto al asimilarlas a un constructo difuso compuesto por actitud y rendimiento. Así concebidas, se perciben como una característica propia de los estudiantes que no puede ser modificada por la intervención educativa y perpetúa la dificultad de lograr objetivos deseables cuando se utilizan para hacer propuestas académicas diferenciadoras. De esta manera, el fracaso escolar se asocia a déficits del estudiante en lugar de analizar los desajustes de los métodos educativos utilizados. Sin despreciar la importancia que las habilidades cognitivas tienen en el aprendizaje y rendimiento escolar, dos conclusiones son importantes: primero, parece que la relación entre habilidad cognitiva general y rendimiento es más baja en Educación Superior, e incluso en Secundaria, que en Primaria (Jensen, 1980); segunda, la relación entre las habilidades cognitivas y el aprendizaje varía tanto en función de las medidas cognitivas utilizadas cuanto de las diferentes tareas de aprendizaje realizadas.

En el primer caso, entre las múltiples medidas de inteligencia, parece que la inteligencia fluida y la cristalizada informan, aproximadamente, de un 40% del rendimiento y que diferentes factores cognitivos están asociados a diferentes áreas de conocimiento (matemáticas, ciencias sociales, lengua, etc.) (Gustafsson y Balke, 1993), lo que aconseja hacer un diagnóstico más preciso para cada una de las materias, de forma que permita un ajuste más eficaz del tratamiento educativo.

- Parece que el tipo de tarea que se le presenta al estudiante modifica la

relación cognición-rendimiento (Ackerman, 1989; Corno y Snow, 1986; Kyllonen y Shute, 1989). Por ello, habría que tener en cuenta cuáles son las habilidades cognitivas importantes en función de:

- El tipo de conocimiento, declarativo (conocer qué) o procedimental (conocer cómo), ya que en el primer caso sería la inteligencia cristalizada la que informara de las diferencias de ejecución mientras que en el segundo podrían ser los estilos cognitivos;
- El tipo de dominio o conocimiento, cuantitativo, técnico o verbal, con el que se relacionan diferentes habilidades;
- La novedad o complejidad de la tarea, puesto que la habilidad general (o aquella habilidad cuyo contenido sea similar al de la tarea) parece que tiene más peso cuando los objetivos y las reglas de la tarea o las estrategias adecuadas para resolverla son nuevas para el estudiante, mientras que va perdiendo importancia en la medida que aumenta la práctica y el conocimiento de qué tienen que realizar. En este caso, la ejercitación, la práctica y la automatización de las destrezas son importantes para los estudiantes, especialmente para aquellos con dificultades de aprendizaje o bajas aptitudes; lo que parece claro es que los alumnos necesitan diferente nivel de práctica de los contenidos de aprendizaje, para que no suponga una tarea aburrida para unos o una forma de comprobar la inteligencia de los otros en lugar

de un procedimiento para lograr los objetivos educativos.

- Los modelos teóricos y la investigación de las diferencias individuales en habilidades cognitivas incluyen componentes de carácter afectivo y conativo (Snow, Corno y Jackson, 1996), de forma que la predicción de un buen o mal aprendizaje o rendimiento está asociada a un constructo interdependiente que tiene tanto componentes cognitivos como conativos que se compensan entre sí a la hora de enfrentarse a una tarea, y que unos vincularían al compromiso para el aprendizaje (Corno y Snow, 1986), otros, al aprendizaje auto-dirigido (Oettingen et al., 2000) y otros, a la volición (Corno, 2000; Husmann et al., 2000). El ámbito conativo, que incluye tanto la motivación como la volición, ayuda a comprender mejor las diferencias en el aprendizaje y rendimiento de los estudiantes. Características como la motivación, la volición y las actitudes deberían ser aspectos a contemplar para favorecer el aprendizaje, porque hace que los estudiantes altamente capacitados a nivel cognitivo, puedan tener un mal rendimiento o, por el contrario, alumnos con menor nivel cognitivo consigan los objetivos diseñados. La motivación se relaciona con la toma de decisiones y la elección de los objetivos individuales y, en consecuencia, con la implicación en las tareas de aprendizaje y mejora del rendimiento. En concreto, los estudiantes difieren en cuanto a sus objetivos personales y, parece que, aquellos que se orientan a objetivos de dominio son más eficaces que los orientados al logro o producto

académico. Parece conveniente que se conecten los objetivos personales de los estudiantes con su proyecto educativo y profesional, sus valores y la atribución causal de sus éxitos.

Por otro lado, la volición es partícipe de los constructos que ponen los medios para alcanzar los objetivos, sus intenciones o planes. Entre éstos, es importante destacar *el aprendizaje auto-regulado*, es decir, los estudiantes difieren en la predisposición para tomar conciencia, actuar intencionalmente, esforzarse y persistir en la consecución de lo que se pretende, a pesar de las distracciones. También parece importante, la orientación hacia los otros, en cuanto a las diferencias entre los estudiantes que muestran la influencia que ejercen los otros o sobre los otros (persuasivo, empatía e inteligencia emocional), sobre todo cuando el trabajo en equipo sea importante.

Los intereses y actitudes de los estudiantes les predisponen o, por el contrario, les distancian del aprendizaje. Hay que tener en cuenta que las actitudes expresan una valoración, positiva o negativa, hacia una persona, objeto o situación. El moverse entre los dos polos, supone tener estudiantes implicados y atentos en el proceso instructivo y estudiantes desinteresados, indiferentes y aburridos y, en los casos más extremos, la actitud negativa hacia la institución educativa puede derivar hacia el absentismo, abandono y, búsqueda de otros objetivos y valores externos a la universidad y la sociedad. En este sentido, hay que preguntarse si la universidad es capaz de

ofrecer alternativas ajustadas a los intereses de los alumnos. Ofertar alternativas, ya sea por medio de optativas o de itinerarios, ajustadas a los intereses, tiene un efecto motivacional, que pudiera predecir la persistencia en un programa y la implicación en las materias o actividades (Cronbach, 1990; Schiefele, 1991). Por el contrario, un desajuste entre intereses individuales y entorno educativo (centro, aula, tarea) suele producir una reacción adversa o predisposición negativa del estudiante. Esto plantea la necesidad de tener en cuenta el interés por las actividades de aprendizaje, por las materias y por la universidad, no sólo como una fuente de diversidad en el aula, sino, como un objetivo básico de la Educación Superior.

- En la relación cognición-rendimiento interfiere el tipo de entorno instructivo y, más concretamente, el método educativo que se utilice porque, indirectamente, exige al estudiante diferentes destrezas, sobre todo relacionadas con el control de su aprendizaje. Bajo esta perspectiva, los métodos educativos se diferencian en términos de alta y baja mediación instructiva. Así clasificados, cuando el rendimiento se relaciona con una aptitud² predictora de diferentes resultados, se deberá prescribir un tratamiento de alta mediación a los estudiantes que sean diagnosticados como de baja aptitud en dicha

característica y para esa situación concreta. Esta afirmación, apoyada en la investigación ATI (Interacción entre Aptitud y Tratamiento) (Cronbach y Snow, 1977; García García, 1997), mantiene que:

- Los tratamientos de alta mediación o con un alto grado de estructura (secuencia del ritmo, *feedback* y refuerzo inmediato e informativo; contenidos seguidos de actividades en pequeños pasos y con un alto nivel de ejercitación; exposiciones concretas, explícitas y ejemplificadas; evaluaciones frecuentes sobre el contenido aprendido) benefician a los estudiantes de baja aptitud puesto que su rendimiento mejora, pero podrían ser desmotivantes para los de alta aptitud y, en consecuencia, disminuir su rendimiento.
- Los tratamientos de baja mediación o con bajo grado de estructura, que animan a los estudiantes a actuar más independientemente, hacer inferencias y generalizaciones no explícitas (inductivos, descubrimiento...) producen fuertes pendientes de regresión, haciendo que los estudiantes de baja aptitud tengan un bajo rendimiento mientras que los de alta aptitud logren un buen rendimiento. Snow (1989) interpreta estos resultados afirmando que los tratamientos de baja estructura tienen mayor

(2) El término aptitud debe entenderse de una forma amplia. No se refiere a capacidad, sino más bien a aquellas características del estudiante que se relacionan con el aprendizaje y rendimiento educativo. Si, como hemos defendido, hay interdependencia entre los ámbitos cognitivo, afectivo y conativo, entonces estaríamos vinculando aptitud al compromiso del estudiante hacia el aprendizaje o aprendizaje auto-dirigido.

complejidad y dificultad cognitiva, lo que proporciona un cambio motivante para los estudiantes de alto nivel de aptitud mientras que puede provocar ansiedad y una percepción de impotencia y pérdida a los estudiantes de menos nivel de aptitud. Afirmación importante si tenemos en cuenta que las propuestas didácticas actuales potencian este tipo de intervención educativa.

En definitiva, la diversidad en las aulas es un tema complejo que no puede simplificarse relacionándola, exclusivamente, con las capacidades e intereses de los estudiantes sino que supone la interrelación de componentes cognitivos, afectivos y conativos que varían en función de la tarea y la situación instructiva, ligada directamente a la materia y al método educativo elegido. De ahí la importancia de, primero, determinar las aptitudes relevantes para cada área de conocimiento, segundo, buscar métodos que se ajusten a las características y necesidades de los estudiantes y su forma de enfrentarse al aprendizaje si queremos que todos consigan los objetivos planificados de una forma óptima.

El perfil de estudiantes que demanda el EEES podría sintetizarse así: personas que sean capaces de tomar decisiones, autónomos e implicados en su aprendizaje, con hábitos y técnicas de estudio eficaces, motivados hacia el estudio y con motivación de logro, comprometidos con los valores vigentes en las sociedades que conforman la UE. Pero son estrategias que muchos estudiantes no poseen en el momento de entrada a la universidad, principalmente cuando proceden del bachillerato, nivel en el que, por lo general, están acostumbrados a prácticas de enseñanza más dirigidas y estructuradas.

Por ello, es necesario que en la educación universitaria se planteen como objetivos a trabajar de manera sistemática y el ámbito de actuación trasciende necesariamente el aula, por lo que la situación de tutoría se plantea como un recurso cada vez más necesario.

En un estudio realizado por Gros y Romaná (2004, p. 101), donde plantean la concepción que el profesorado universitario tiene sobre sus estudiantes, coinciden en señalarles como: *trabajadores, esforzados, conscientes y responsables*, aunque la mayoría, independientemente del departamento o centro de pertenencia, les califican como: «jóvenes poco participativos, apáticos; poco autónomos, pasivos, conformistas; despistados en la dinámica universitaria; inmaduros; poco estudiosos; poco curiosos; competitivos e individualistas; poco formados, académica e intelectualmente; más interesados en el aprobado que en el aprender y saber». Para este grupo de profesores consultados, el buen alumno se caracterizaría por las siguientes cualidades (p.102):

- Hace bien los exámenes, sigue bien los cursos.
- Ama el estudio, estudia con independencia de las notas.
- Reflexiona, se implica con lo que aprende.
- Usa la biblioteca, asiste a clase.
- Muestra espíritu crítico, se cuestiona lo que le dices.
- Participa, pregunta, consulta al profesor.
- Quiere entender, no se obsesiona con tomar apuntes.
- Pide más lecturas, es curioso, trabaja más allá de los mínimos.
- Hace buenas preguntas, difíciles, que te hacen dudar.
- Motivado, tiene ilusión.
- Tiene iniciativa.
- Maduro.
- Abierto, sin miedo a preguntar.

- Con criterio propio.
- Con valores humanos: coopera y participa.
- Interesado por temas culturales y sociales.

Parece claro que si el estudiante tuviera estas características estaría preparado para ser motor de su propio aprendizaje, bajo la orientación de su tutor o tutores. Mientras tanto, el tutor deberá ser quien dirija y supervise el aprendizaje de sus estudiantes, siendo el grado de dependencia del tutor un indicador de propia eficacia del proceso.

PERCEPCIÓN DEL PROFESOR SOBRE LA LABOR TUTORIAL ANTE EL EEES: RESULTADOS DEL ESTUDIO EMPÍRICO

A partir de los planteamientos expuestos, se llevó a cabo un estudio empírico exploratorio con la finalidad de descubrir cuáles son los sistemas de tutoría que se están desarrollando actualmente y qué tipo de servicios de orientación existen en las universidades europeas y españolas; qué tipo de sistemas de tutorías se consideran más aconsejables para favorecer el logro de los objetivos de la convergencia; en qué condiciones se realizan actualmente las tutorías y qué necesidades formativas y estructurales se derivan del marco del EEES.

Se llevaron a cabo una serie de entrevistas a expertos en el proceso de convergencia. De ellas hemos obtenido algunas pinceladas acerca de lo que se espera que sea el tutor en el EEES. El tutor se concibe como un profesor que realiza una enseñanza más personalizada, pero centrada fundamentalmente en asuntos académicos. El tutor es una guía en el aprendizaje fuera de clase y la tutoría es una herramienta docente que agiliza mucho las tareas del profesor si previamente ha preparado el material necesario. El tutor se percibe también como un docente en

clase, que tiene interés por lo que hacen los alumnos, que hace un seguimiento en su trabajo, que tiene un grado superior de motivación al resto de los profesores, que se renueva continuamente, que también aprende de los estudiantes, que motiva a los alumnos y a su participación en clase. La tutoría es muy importante entonces para resolver dudas, para dar una ayuda personalizada, para discutir los avances, asesorar, dar bibliografía, recibir experiencias y aportaciones de los estudiantes; para que se produzca una relación directa con los estudiantes, lo que les motiva a aprender. Considerando que las tres facetas que caracterizan al profesor universitario –docencia, investigación y gestión–, la tutoría se inscribe en la primera y para realizarla correctamente parece necesario modificar el actual sistema de carga docente que se basa en las horas presenciales. Un sistema de tutorías requiere que los profesores estén muy motivados, que estén en aprendizaje continuo, al día, entrenados en esta metodología y que los profesores compartan esta filosofía.

Por otro lado, se elaboró un cuestionario de opinión de aplicación escrita o por correo electrónico a profesores que participan actualmente en el programa ERASMUS o en algún proyecto piloto relacionado con la armonización europea en materia de Educación Superior. El cuestionario de opinión se tradujo al inglés, francés e italiano y fue validado y analizado técnicamente con los datos de la propia muestra a la que fue aplicado³.

La muestra final estuvo compuesta por 121 profesores, procedentes de 15 países europeos, incluido España, de los cuales el 60% corresponden a universidades europeas y el 38% a españolas, principalmente de la UCM. De los resultados obtenidos destacamos los siguientes:

Cerca del 70% de los profesores encuestados reconocen la conveniencia y

necesidad de las tutorías frente a un 0'8% que las consideran una pérdida de tiempo, lo que junto con el interés manifestado por ser tutor (en un 79% de los casos), da idea de la importancia que se asigna a la acción tutorial en el ámbito universitario, cuando se trabaja con alumnos de diferentes países o se pretende llevar a cabo una acción piloto.

Los datos obtenidos con relación al tipo de tareas realizadas como tutor indican que la mayoría de los encuestados se limita en la actualidad a asesorar a los alumnos con respecto a los contenidos de

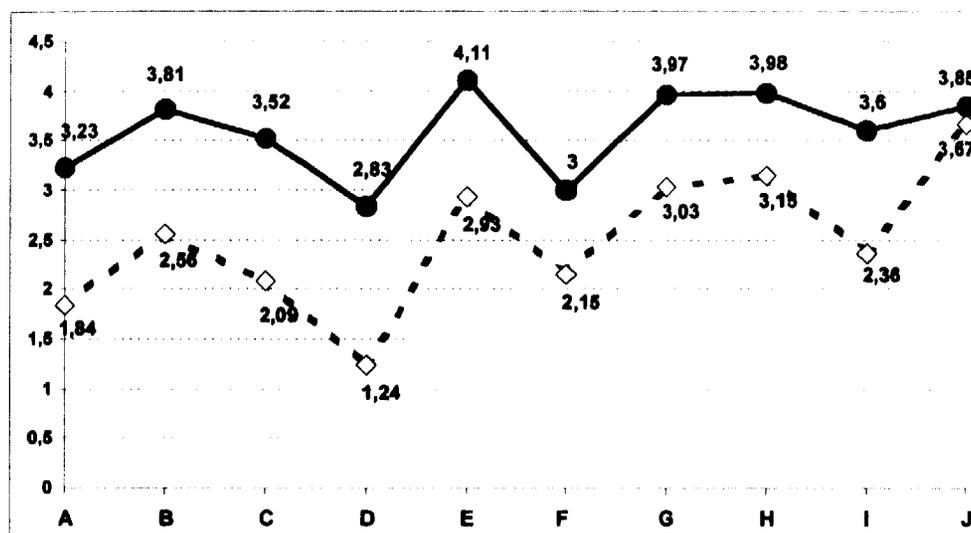
las materias que imparten. Ahora bien, preguntados por la importancia que según su opinión va a tener ese mismo tipo de tareas en el marco de los ECTS, se constata que todas las tareas atribuibles al tutor son en general muy reconocidas (por encima de 3 de promedio, en una escala de 0 a 5) salvo la información social, que sigue sin reconocerse como una actividad propia de los tutores en el ámbito universitario ($\bar{X} = 2'83$).

Se analizó igualmente la diferencia que había entre el tiempo que dedicaban actualmente y el que creen que van a

TABLA I

Posibles Tareas a realizar por el profesor Tutor	Tiempo que le dedica		Importancia que debería tener		Diferencias		
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	d	t	P
A. Acogida institucional (dar a conocer servicios, instalaciones, normativa, organigrama...)	1,84	1,42	3,23	1,41	1,360	9,603	0,000
B. Información académica (plan de estudios, asignaturas, normas de promoción, itinerarios...)	2,56	1,64	3,81	1,28	1,243	8,897	0,000
C. Información profesional (salidas profesionales, demanda laboral, inserción laboral...)	2,09	1,61	3,52	1,51	1,373	10,005	0,000
D. Información social (vivienda, legislación, ayudas al estudiante, conocimiento del entorno cultural, ayuda a la integración...)	1,24	1,37	2,83	1,54	1,523	11,370	0,000
E. Asesoramiento académico (atendiendo a las necesidades y características particulares del estudiante, profundizar en estrategias de aprendizaje, hábitos de estudio...)	2,93	1,47	4,11	1,08	1,177	9,306	0,000
F. Asesoramiento personal (atendiendo a los problemas derivados de situaciones personales, familiares, de salud, sociales...)	2,15	1,52	3,00	1,38	0,841	7,405	0,000
G. Apoyo técnico al aprendizaje (elaboración de planes individuales, seguimiento, recomendaciones bibliográficas...)	3,03	1,50	3,97	1,17	0,939	7,972	0,000
H. Apoyo al aprendizaje mediante la resolución de dudas y corrección de las dificultades de aprendizaje	3,15	1,37	3,98	1,16	0,839	8,799	0,000
I. Diagnóstico (detección de necesidades...)	2,36	1,46	3,60	1,34	1,229	10,328	0,000
J. Evaluación (corrección de tareas, revisión de exámenes...)	3,67	1,29	3,85	1,14	0,168	1,857	0,066

GRÁFICO I



necesitar en el ECTS (prueba t de «Student» para grupos correlacionados) y en todas ellas se ve un aumento considerable y significativo a favor de la necesidad de mayor tiempo de dedicación a todas las tareas, con la salvedad de las tareas de evaluación en la que los profesores no consideran que deban dedicar más tiempo del que ya dedican.

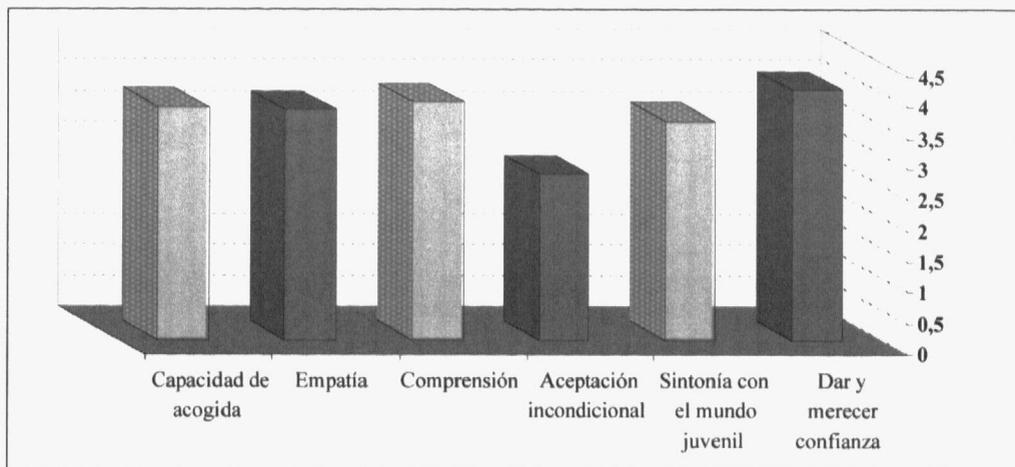
En general se pudo comprobar que los profesores consideran que las condiciones actuales de espacio, formación sobre tutoría, Servicio de Orientación, alumnos que tutelar, guías para entrevistas, datos sobre historiales académicos, etc. son bastante deficitarios. Por el contrario, consideran que para aplicar los nuevos modelos definidos en el EEES precisan unas condiciones bastante más exigentes y de calidad y, de hecho, las diferencias halladas entre la situación actual y

las deseables (prueba t de «Student» para grupos correlacionados) son todas significativas y con diferencias que en todos los casos superan un punto de valoración. Esto indica que los responsables de las universidades deben plantearse la necesidad de una mejora sustancial en sus actuales dotaciones si se quiere tener éxito en la implantación de los planes de convergencia europea.

El tipo de responsabilidades que los profesores asumen y están dispuestos a asumir son principalmente académicas y profesionales. Es decir, el tipo de tutoría que parece tener más aceptación sigue siendo la centrada en dar orientaciones sobre la propia materia. Lo que suponga un mayor grado de compromiso y relación con el alumno no parece que tenga mucha aceptación entre el profesorado universitario encuestado, si bien

(3) La fiabilidad del cuestionario, obtenida por α de Cronbach fue de 0'944 y los índices de homogeneidad de casi todos los ítems superaron el valor 0'25 salvo 3 que tiene valores entre 0,2 y 0,23.

GRÁFICO II



consideran que ese tipo de tutoría va a tener una mayor presencia en el futuro de la que ya tiene actualmente.

Por último, también debemos destacar que los profesores se consideran en general bien capacitados para desarrollar su actividad como tutores.

CONCLUSIONES

Como conclusión se podría afirmar que los profesores encuestados, en consonancia con la argumentación teórica expuesta más arriba, se muestran partidarios e interesados en la actividad tutorial, a la que califican de conveniente y necesaria para afrontar los procesos de convergencia europea. Sin embargo, el modelo de tutoría preferido por los profesores componentes de la muestra es el académico y en menor medida el profesional y el tipo de tutoría dirigido a la asesoría personal es el menos valorado. Aunque actualmente las tareas que desempeñan como tutores se centran en los aspectos o dimensiones académicas, consideran que en el futuro deberán incrementar no sólo este tipo de

acciones sino también las profesionales y personales. Por otro lado, estos profesores consideran que las condiciones actuales no son las mejores para el desarrollo de su función como tutor y que se deberán mejorar bastantes los apoyos y refuerzos para una realización correcta de la misma. Se consideran bien capacitados, si bien echan de menos un mayor apoyo institucional.

De acuerdo con el *Informe Universidad 2000* (Informe Bricall), apartado 4 y, apoyados en la argumentación teórica expuesta, así como en los resultados del estudio empírico que acabamos de resumir, apostamos por una figura de profesor tutor (o asesor) del estudiante como un servicio que cada vez con más claridad deben prestar nuestras universidades. Sin embargo, para que la tutoría llegue a ser un elemento de calidad, debe reunir una serie de cualidades entre las que destacamos las siguientes:

- Es una actividad intencional, con objetivos claros y debidamente programados.
- Ha de contar con los medios y recursos suficientes para poder

llevarse a cabo con un mínimo de eficacia.

- Debe estar inserta en la actividad docente, en coordinación con el resto de actividades formativas.
- Se manifiesta como un proceso continuo, coherente y acumulativo.
- Supone un modo de intervención educativa diferenciada, adaptativa e integral.
- Está comprometida con los diferentes agentes y estamentos universitarios de orientación universitaria como COIE, SOU, Servicios de asesoramiento psicológico...
- Implica activamente al alumno.
- Está basada en el respeto y la aceptación mutua.
- Da protagonismo y libertad personal al alumno.
- Ha de llevarse con un carácter personal y confidencial.

Entendemos que, aunque la tutoría universitaria no sirve para cubrir todos los objetivos de aprendizaje, puede constituir un poderoso medio para trabajar de manera más eficaz algunas competencias más generales y difíciles de conseguir con el trabajo docente de aula, especialmente cuando los grupos de estudiantes se van haciendo cada vez más heterogéneos en variables muy relacionadas con los resultados pretendidos.

Las razones por las cuales consideramos que se impone inevitablemente un régimen tutorial en el ámbito universitario son de índole diversa y se derivan de los grandes cambios experimentados, especialmente durante los últimos años, que han llevado a la conformación de una sociedad del conocimiento, altamente tecnificada y plural, que evoluciona a velocidades vertiginosas. En relación con el Espacio Europeo de Educación Superior, nuestra propuesta se basa en

una revalorización de la tutoría universitaria que se presenta como respuesta a:

- La gran carga de trabajo autónomo que implican los nuevos créditos europeos (ECTS) durante el cual el estudiante no puede verse desasistido. La guía necesaria para que su aprendizaje sea a la vez efectivo y eficiente, en cuanto a tiempo empleado y materiales, pasa necesariamente por la figura del profesor tutor. El objetivo del trabajo del tutor debe ser a corto, medio o largo plazo, el aprendizaje auto-dirigido, dependiendo de las características diferenciales del estudiante, del tipo de estudios y de la edad.
- Los planteamientos educativos que se propugnan de cara a la convergencia y que postulan un mayor protagonismo del estudiante en su periodo de formación, que se extiende a lo largo de toda su vida (LLL), lo que demanda una atención más personalizada, ajustada a las características diferenciales de cada persona y a cada edad. Las condiciones y necesidades del estudiante universitario actual han cambiado y ahora se demanda un mayor asesoramiento no sólo en el ámbito académico, sino también en cuestiones sociales, personales y profesionales.

Ahora bien, el cómo pueda implementarse y llevarse a la práctica este servicio de manera que sea útil al tiempo que rentable, no resulta fácil. A continuación presentamos algunas propuestas que pueden llegar a hacer realidad la existencia de un servicio de tutoría eficaz, incluso en las universidades más grandes e insuficientemente dotadas.

- Contar con la participación tanto de profesores como de estudiantes,

de modo que se conviertan en agentes efectivos del cambio más que obstáculos en el proceso de armonización. En la *Conferencia de Berlín* (2003) se hace expreso el reconocimiento de la participación activa de universidades y estudiantes en el proceso de convergencia, lo que está contribuyendo al gran desarrollo del *Proceso de Bolonia*. Esta participación hay que estimularla y fomentarla mediante campañas de concienciación y de información y cursos de formación.

- Utilizar la modalidad de mentoría, o tutoría entre iguales, por su valor formativo para el alumnado y por sus claras ventajas en cuanto a economía de esfuerzos y recursos, así como la posibilidad de llegar, de una forma viable, a una amplia población de los estudiantes universitarios. Ello supondría preparar en cada centro a un grupo de profesores que coordinarían a los estudiantes mentores, seleccionar y preparar a los estudiantes mentores con una asignatura similar a la ya existente y en experimentación en algunas universidades como la Universidad de Sevilla, Complutense, Politécnica de Madrid,... (ver García Nieto et. al., 2004, Oliveros et al. 2003-2004); reglamentar los derechos, obligaciones, formas de selección y créditos a conceder a los estudiantes de los últimos cursos (mentores) que tuvieran a su cargo a los estudiantes de nuevo ingreso; dotar de una suficiente infraestructura para hacer posible el funcionamiento (despachos, lugares de encuentro, medios de difusión, de información y comunicación).
- Estimular la implantación de servicios técnicos de apoyo a la labor tutorial, como pueden ser los

Servicios de Orientación Universitaria (SOU), con sede en cada Facultad o Escuela, de manera que sirva de elemento coordinación de la red tutorial y de los estudiantes mentores de cada centro. El SOU podría llevar a cabo tareas como: diagnóstico previo del alumnado; recepción de los alumnos de nuevo ingreso; iniciación de los alumnos nuevos a la vida universitaria; organización de «asignaturas cero» o preparatorias; programación de cursos de ampliación, recuperación y reciclaje; diseño de actividades relacionadas con técnicas de búsqueda de empleo y e inserción laboral y profesional; puesta en marcha de talleres sobre técnicas de estudio y metodología de trabajo científico en la universidad...; servicio de atención personal o asesoramiento especializado al alumnado con dificultades o problemas personales específicos, como puedan ser minusvalías, drogodependencias, SIDA...; formación y reciclaje del profesorado de la Facultad o Escuela; seguimiento de los alumnos egresados de los centros, etc.

- Junto a la tutoría académica, revitalizar la tutoría profesional, sin descuidar la personal para dar énfasis al desarrollo integral del universitario. Esto supondría la preparación profesional y técnica del actual profesorado universitario en técnicas de conducción dinámica de grupos, de relación interpersonal, de motivación... Como apoyo a esta labor, se pueden encontrar algunos ejemplos de materiales útiles en Rodríguez Espinar (2004), entre otros trabajos.
- Eliminar o paliar los problemas de organización y de carencia de recursos y medios que pueden

obstaculizar el proceso de puesta en práctica de las tutorías académicas.

BIBLIOGRAFÍA

- ACKERMAN, P. L.: «Individual differences and skill acquisition», en ACKERMAN, P. L.; STERNBERG, R. J.; GLASER, R. (eds.): *Learning and individual differences: advances in theory and research*. New York, Freeman, 1989, pp. 165-217.
- BRICALL, J. (coord.): *Informe Universidad 2000*. Madrid, Patronato de la Conferencia de Rectores, 2000.
- CORNO, L.: «Special double issue on conceptions of volition: theoretical investigation and studies of practice», en *International Journal of Educational Research*, 33 (2000), pp. 659-663.
- CORNO, L.; SNOW, R. E.: «Adapting teaching to individual differences among learners», en WITTRICK, C. M. (ed.): *Handbook of Research on Teaching*. London, MacMillan, 1986, pp. 605-629.
- CRONBACH, L. J.: *Essential of psychological testing*. New York, Harper and Row, 1990.
- GARCÍA GARCÍA, M.: «Educación Adaptativa», en *Revista de Investigación Educativa*, 15, 2 (1997), pp. 247-271.
- «Educación adaptativa y escuela inclusiva: una forma de atender las diferencias de todos los estudiantes», en JIMÉNEZ, C. (coord.): *Pedagogía Diferencial y Diversidad*. Madrid, Pearson educación, 2004.
- GARCÍA NIETO, N. et al.: *La tutoría en las enseñanzas Medias. Esquemas y guiones de trabajo*. Madrid, Publicaciones ICCE, 1990.
- GARCÍA NIETO, N.: «Los contenidos de la Función Tutorial», en *Revista Complutense de Educación*, 7, 1 (1996).
- GARCÍA NIETO, N.; OLIVEROS, L.; GARCÍA, M.; RUIZ, C.; VALVERDE, A.: «Red de Estudiantes Mentores en la Universidad Complutense», en *Proyecto de Innovación Educativa UCM*. PIE 2003/40, 2004.
- GROS, B.; ROMANÁ, T.: *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona, Octaedro/ICE-UB, 2004.
- GUSTAFSSON, J. E.; BALKE, G.: «General and specific abilities as predictors of school achievement», en *Multivariate Behavioural Research*, 28 (1993), pp. 407-434.
- HUSMAN, J.; MCCANN, E.; CROWSON, M.: «Volitional strategies and future time perspective: embracing the complexity of dynamic interactions», en *International Journal of Educational Research*, 33 (2002), pp. 777-799.
- JENSEN, A. R.: *Bias in mental testing*. New York, Free press, 1980.
- KYLLONEN, P. C.; SHUTE, V. J.: «A taxonomy of learning skills», en ACKERMAN, P. L.; STERNBERG, R. J.; GLASER, R. (eds.): *Learning and individual differences*. New York, Freeman, 1989, pp. 117-163.
- LÁZARO, A.: «Competencias tutoriales en la universidad», en F. MICHAVILA, F.; GARCÍA DELGADO, J. (eds.): *La Tutoría y los Nuevos Modos de Aprendizaje en la Universidad*. Madrid, CAM-Cátedra UNESCO, 2003.
- OETTINGEN, G.; ONG, G.; GOLLWITZER, P.M.: «Effective self-regulation of goal attainment», en *International of Educational Research*, 33 (2000), pp. 705-732.
- OLIVEROS, L.; GARCÍA, M.; RUIZ, C.; VALVERDE, A.: «Innovación en la orientación universitaria, una experiencia: Red de estudiantes mentores en la UCM», en *Contextos educativos. Revista de Educación Universidad de La Rioja*, 6-7 (2003-2004), pp. 331-354.

- RAGA, J. T.: «La Tutoría, reto de una universidad formativa», en MICHAVILA, F.; GARCÍA DELGADO, J. (eds.): *La Tutoría y los Nuevos Modos de Aprendizaje en la Universidad*. Madrid, CAM-Cátedra UNESCO, 2003.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (coord.): *Manual de tutoría universitaria*. Barcelona, Octaedro/ICE-UB, 2004.
- SCHIEFELE, U.: «Interest, learning and motivation», en *Educational Psychologist*, 26 (1991), pp. 299-323.
- SNOW, R. E.: «Cognitive-conative aptitude interactions in learning», en KANFER, R.; ACKERMAN, P.L.; CUDECK, R. (eds.): *Abilities, motivation and methodology*. Hilldale-N.J., Lawrence Erlbaum Ass, 1989, pp. 435-474.
- SNOW, R. E.; CORNO, L.; JACKSON, D.: «Individual differences and conative functions», en BERLINER, D.C.; CALFEE, R. C. (eds.): *Handbook of Educational Psychology*. New York, Macmillan, 1996, pp. 243-310.