

La tutoría universitaria como relación de ayuda

Ernesto López Gómez

*Universidad Nacional de Educación a Distancia, España
elopezgeduccion@gmail.com*

Resumen

Este trabajo presenta los fundamentos de la tutoría universitaria desde su conceptualización como relación de ayuda. Desde esta perspectiva, el sentido de la tutoría se hace operativo en una relación de ayuda que exige de una necesidad a atender, del compromiso de profesorado y estudiantes y de la confianza y comunicación como elementos claves. Además, se describen algunas dificultades para el desempeño de la práctica tutorial en el contexto actual de la universidad española. Estos retos permiten reflexionar, a su vez, sobre esta realidad en otros escenarios internacionales. Se concluye ofreciendo algunas propuestas para desarrollar una adecuada práctica tutorial.

Palabras clave: Tutoría, relación educativa, universidad, profesorado universitario.

University Tutoring as Helping Relationship

Abstract

This paper presents the foundations of university tutoring from conceptualization understood as a helping relationship. From this perspective, the meaning of tutoring is concrete in a helping relationship that requires a need to attend, the commitment of teachers and students, and trust and communication as key elements. In addition, it's described some difficulties of the tutorial practice in the current context of the

Spanish university. These challenges allow us to reflect about this topic in an international perspective. The paper concludes with some proposals to develop university tutoring.

Keywords: Tutoring, helping relationship, university, higher education.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de los títulos universitarios ha ido acompañándose, con frecuencia, de diversos sistemas de orientación, que buscan apoyar la formación de los estudiantes desde su llegada a la universidad. Razones como la competencia entre las universidades por captar alumnado, los altos índices de fracaso y abandono que se producen en los primeros cursos, la adaptación a la dinámica y exigencia universitaria, la escasa información y orientación con la que llega el alumnado a la universidad, las dificultades para abordar las tareas académicas y recorrer los itinerarios formativos, la falta de información sobre salidas profesionales son, entre otros, algunos de los motivos que hay detrás de estas iniciativas orientadoras (Álvarez y González, 2008). También desde instancias internacionales se ha recomendado que las “*higher education institutions and national policy makers in partnership with students should establish counselling, guidance, mentoring and tracking systems to support students*” (European Commission, 2013:45). Tal es así que muchas universidades han encontrado en la orientación universitaria un medio valioso para lograr una mejor y más completa formación de los estudiantes universitarios.

Estos sistemas de orientación se llevan a cabo desde tres posibilidades, que suelen ofrecerse de modo integrado y complementario, a saber: *servicios institucionales* de orientación universitaria, *programas de mentoría* entre iguales así como la necesaria referencia al *profesorado universitario*. Así, el profesorado universitario viene a ser agente fundamental de la tutoría universitaria al ser “el miembro de la institución universitaria más cercano al alumno, y el que está en mejor posición para ayudarlo” (Sanz, 2001:119). Parece oportuno entonces reflexionar sobre la función tutorial del profesorado universitario, subrayando toda su riqueza y significado en el actual contexto de la educación superior (García Nieto, 2008).

1. EL PROFESORADO UNIVERSITARIO COMO TUTOR

La tutoría es una tarea intrínseca a la actividad del profesorado universitario, capaz de ser el punto de encuentro y sentido para apoyar a los

estudiantes en su proceso formativo. Precisamente, así lo reconoce la UNESCO (1998), en la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI*, al indicar que una de las responsabilidades del profesorado universitario es ofrecer al alumnado, cuando sea necesario, orientación y consejo, cursos de apoyo educativo y recuperación, estrategias para el estudio y el aprendizaje y otras formas de asesoramiento que permitan mejorar su situación y sus condiciones de vida.

Esta misma idea es apuntada también por Álvarez y González (2008), al exponer que el profesorado universitario ha pasado de reproductor de conocimientos a ser un orientador del aprendizaje. Es lo que se ha denominado transitar from *teaching to learning* (Barr y Tagg, 1995) o *learner centred teaching* (Weimer, 2002). Esta consideración se aprecia también en un *report* de la Comisión Europea, donde podemos leer que:

el rol de los estudiantes no es sólo la adquisición de conocimientos en la disciplina elegida, sino comprometerse con nuevas preguntas que son más grandes que el curso en sí, que tienen relevancia para sus propias vidas y que provocan una viva participación mucho más allá de lo simplemente conseguido a través de la evaluación o los exámenes” (European Commission, 2013:18).

Para comprender el sentido de la figura del profesor tutor en la universidad se presenta, de modo inicial, una aproximación etimológica al significado de tutor. Así, tutor, según la *Real Academia Española* (2001) significa: “persona que ejerce la tutela”; entendiendo tutela como “autoridad que en defecto de la paterna o materna se confiere para cuidar de la persona y los bienes de aquel que por minoría de edad, o por otra causa, no tiene completa capacidad civil” (López Gómez, 2013a:78). Además, tutor es el “defensor, protector o director en cualquier línea”, significado que queda reforzado si atendemos a la raíz etimológica, donde “intueri” deriva de “tueri”, que además de “mirar” significaba “proteger”; de ahí tutor, (-ōris), “protector” (Corominas y Pascual, 2007:450). Otras acepciones cercanas, sinónimos de tutor, son rodrigón y mentor, entendiendo aquel como la caña o estaca que se clava junto a un arbusto para apoyar su crecimiento. Por su parte, mentor se define en primer lugar como “consejero o guía de otro”, en clara alusión a Méntor, personaje célebre de la Odisea, que guió e instruyó a Telémaco (Lázaro, 2010) y, en segundo lugar, como aquel que “sirve de ayo”, entendiendo como tal a la “per-

sona a cuyo cuidado está el criar, educar e instruir algún niño en buenas costumbres y modo civil” (Albar, 2005:1000).

En definitiva, ser tutor significa siempre protección y cuidado, orientación y guía, que en la situación educativa dota de especial sentido a la tarea de ser profesor. En este sentido, Cid y Pérez indican que:

...defensor, guía y protector son algunas de las acepciones que le atribuye el diccionario al término. Y es cierto que tiene algo de las tres cosas (...) el tutor es la persona fuerte y experimentada que defiende al tutorando de la novedad y las incertidumbres del inicio de cualquier proceso académico y/o profesional; es el profesional técnicamente competente capaz de guiarlo por los vericuetos del ejercicio profesional al que el tutorando se incorpora como estudiante en prácticas; y es la persona que sabrá también defenderlo de las presiones y conflictos a los que su propia inexperiencia le podría conducir con excesiva facilidad (2006:398).

Con todo, en este trabajo se discuten los fundamentos de la tutoría universitaria desde su conceptualización como relación de ayuda que vincula a profesorado y estudiantes en un proceso orientador y formativo. Además, se presentan algunas dificultades y retos para el desempeño de la práctica tutorial en el contexto actual de la universidad española, que permiten reflexionar a su vez sobre esta realidad en otros escenarios internacionales.

2. LA TUTORÍA COMO RELACIÓN DE AYUDA

La profesión docente se ha caracterizado no pocas veces por ser de las llamadas “*de ayuda*”, siendo la tutoría uno de los medios más pertinentes para lograr tal pretensión, de enorme calado formativo. Encontramos un claro antecedente para su fundamentación en la obra de Carl Rogers, quien en su trabajo clásico “*The Characteristics of a Helping Relationship*”, define relación de ayuda como aquella “*in which at least one of the parties has the intent of promoting the growth, development, maturity, improved functioning, improved coping with life of the other*” (Rogers, 1958:6).

La tutoría tiene sentido como una relación de ayuda que operativiza una dimensión orientadora y formativa del profesorado universitario con los estudiantes. Esta relación de ayuda requiere, inicialmente y de forma simultánea, dos elementos: exige una necesidad que en la práctica

será el objeto de la ayuda y, además, que la existencia de esta necesidad sea mostrada por quien la requiere (estudiante) y percibida por el profesor (González Simancas, 1996).

En el centro de esta relación de ayuda, canalizada por la tutoría, se encuentra el compromiso que se asume para ser ayudado y para ayudar que, en el fondo, es una tarea en colaboración. Esto requiere que cada estudiante universitario estime que su necesidad puede ser atendida, que supere estereotipos que presentan erróneamente que quien necesita ayuda muestra debilidad, rehúya además su timidez y acuda sinceramente con la esperanza de ser ayudado y proponga los modos más adecuados para comunicarse e interactuar con el profesorado. Por otra parte, exige que el profesorado universitario ponga un especial esfuerzo por considerar y escuchar a cada uno de sus estudiantes, tratar de comprenderles, atender sus razones e interesarse por sus vivencias y expectativas, en un marco de confianza. En efecto, el compromiso que asumen profesor y estudiante se concreta desde la confianza, que hace posible construir un clima relacional propicio para la interacción y para la comunicación.

No cabe duda que asesorar, apoyar y tutelar en cualquiera de sus modalidades y para las diversas finalidades que se pretendan resulta ser una interacción en dos sentidos, un proceso de buscar, dar y recibir ayuda.

Así, resulta necesaria una participación activa y comprometida de los estudiantes en las actividades universitarias, conscientes de su potencialidad formativa para crear escenarios de encuentro donde se puedan proponer y desarrollar procesos de apoyo a los estudiantes, ya sea mediante el profesor-tutor o bien a través de procesos de mentoría entre los propios estudiantes, que estimulan la participación singular de cada universitario en su propio desarrollo formativo integral.

Consecuentemente, el profesorado universitario en su dimensión tutorial, “debe generar una situación en la que los estudiantes realmente sientan que importan, que permita desarrollar vínculos e interacciones fructíferas a través de una agenda compartida y flexible que facilite un desarrollo integral de los estudiantes” (Wooton, 2007:123). Se trata de crear una “*supportive atmosphere*” entre profesor y estudiantes (Nunn, 1996), que haga posible establecer un ecosistema óptimo para desarrollar los beneficios de las relaciones entre profesorado y estudiantes en la universidad (Hagenauer y Volet, 2014).

La literatura ha evidenciado los beneficios alcanzados por los estudiantes cuando ponen todo su esfuerzo en las tareas universitarias y se comprometen e implican con una educación de valor duradero –*an education of lasting value*– (Webber, Bauer y Zhang, 2013). Como señalan Kotze y Du Plessis:

...la participación activa de los estudiantes es un ingrediente esencial en el proceso de garantizar la calidad de los resultados en la educación superior. Además, los estudiantes universitarios deben ser socializados para darse cuenta de que no son receptores pasivos de la educación. Necesitan entender que, de hecho, producen en colaboración sus propias experiencias educativas y los resultados relacionados (2003:199).

Esta misma idea se concreta en el *report* citado más arriba del siguiente modo: (1) “Los profesores y los estudiantes participan en la co-creación de conocimiento: un buen maestro, como un buen graduado, es también un aprendiz activo, que se cuestiona su labor desde el pensamiento crítico” (European Commission, 2013:13) y (2) “La enseñanza y el aprendizaje en la educación superior es un proceso compartido, con responsabilidades del alumno y del profesorado para contribuir a su éxito” (European Commission, 2013:18).

La investigación ha demostrado que las buenas habilidades interpersonales son un requisito previo para que una relación de ayuda sea eficaz (Kolb y Boyatzis, 1970). Especialmente significativo es el modelo de Carkhuff, desarrollado en el ámbito de la salud mental, pero de gran interés para el tema que nos ocupa. Este modelo define, mediante fases y dimensiones concatenadas, un marco para desarrollar relaciones de ayuda satisfactorias estableciendo la naturaleza de la propia relación de ayuda, sus componentes, requisitos, desarrollo y resultados quedando de manifiesto el lugar relevante de la comunicación y de la interacción (Lloyd y Maas, 1993). Cuestión constata por otros autores, como Lobato, del Castillo y Arbizu que indican con claridad que “en cualquier sistema tutorial el punto clave lo constituye la comunicación” (2005:158).

Así, en la propia relación comunicativa entre profesor y estudiante se genera el canal pertinente para establecer formas de apoyo y ayuda, analizando minuciosamente la necesidad planteada, dando sentido a las posibilidades de actuación respecto a la necesidad del estudiante y ponderando la toma de decisiones más acertada en función de la experiencia

y visión del profesorado y del contexto concreto en el que se plantea dicha necesidad.

Desde esta perspectiva, en la propia relación tutorial es fundamental el grado de convergencias y divergencias entre las expectativas (*expectations*), concepciones (*conceptions*) y valoraciones (*evaluations*) que tanto profesores como estudiantes tienen (Pashley y Shepherd, 1978). Es por ello que una experiencia en tutorados y tutores fue percibida como positiva cuando cada uno tenía un entendimiento común del concepto de apoyo. La confianza mutua, el compromiso, el respeto y la aceptación de responsabilidades son elementos importantes para entender la relación que sucede (Dobinson-Harrington, 2006).

Más aún, la finalidad última de la tutoría entendida como relación de ayuda no se contextualiza solo en un acompañamiento durante la formación universitaria, sino que desde la ayuda concreta ofrecida se ha de conseguir que el estudiante sea su propia fuente de orientación futura. Se ha dicho con diferentes metáforas que la relación educativa no se perpetúa en el tiempo, más bien trabaja para su propio desenlace. En efecto, la relación tutorial es una ayuda que viene a ser transitoria, pues la posible dependencia inicial lleva en sí misma el germen de la desaparición, si es realmente educativa (García Morente, 1975:132; Jover, 1991:156; Santos Guerra, 2009:366; López Gómez, 2013a).

Precisamente por ello, la tutoría universitaria ha de orientarse hacia la reflexión, la indagación y el sentido crítico del estudiante. En otras palabras, se trata de que la tutoría se oriente a la autoayuda, para que después de superar la necesidad concreta el estudiante se encuentre capaz y en posición de enfrentar las dificultades futuras. Por eso, la tutoría no solo resuelve problemas o solventa necesidades, sino que desde ellas es capaz de potenciar la toma de decisiones autónoma y madura, huyendo de la dependencia inicial hacia una responsabilidad personal del universitario en el propio quehacer biográfico.

Así, por las características del alumnado universitario, este proceso de acompañamiento no debería ser en ningún caso directivo, tendiendo a facilitar su desarrollo integral y la toma de decisiones, prestando la ayuda necesaria para que se establezca, evalúe y experimente un proyecto de vida. El tutor, señala Almajano, tiene como principal función “escuchar y a partir de lo que oye, ayudar al estudiante a ejercer su libertad, sugiriéndole caminos y sopesando con él, para cada uno de ellos, las ventajas

y los inconvenientes” (2002:225). Es una labor de ayuda en el proceso, permaneciendo siempre en una segunda línea en tanto que el principal protagonista es el alumnado, quien debe ser responsable de las decisiones que adopte. Sería lo que Cid y Pérez (2006) identificaron como la necesidad de fortalecer la autonomía y el desarrollo del estudiante (*empowering individual student*). Elemento que tiene una conexión clara con los fundamentos del *personal tutoring* anglosajón.

Resulta fundamental que cada estudiante proyecte y pueda desarrollar su aspiración personal y profesional, donde quien orienta “no expone al orientado qué profesiones le convienen, sino que es un acompañante que le ayudará a descubrir el mejor modo de realizar e implementar sus potencialidades” (Rodríguez Moreno, 2003:82). En este sentido, Fernández Huerta indicó hace medio siglo que:

...la verdadera orientación es siempre personal y aplicable a cada uno de nosotros, pero las dificultades que supone organizar un servicio orientador a base de contactos directos, íntimos y extensos con los orientados ha aconsejado establecer la orientación por grupos. La eficacia es menor, pero el *esclarecimiento* se mantiene como elemento fundamental, junto a la *opción*, ya que los sujetos pueden elegir entre las vías que se les señala. (...) La mayoría de los que piensan en orientación bajo la perspectiva técnica olvidan los dos elementos principales: *esclarecimiento* y *opción personal*. Olvidan la importancia del diálogo como contacto de intimidades entre orientador y orientado. Olvidan que el ser humano es una persona (1959:339).

Como bien indica Raga, “no cabe docencia sin vocación, no cabe investigación sin respeto al saber y no cabe tutoría sin interés por la persona” (2003:46).

3. LA PRÁCTICA DE LA TUTORÍA EN LA UNIVERSIDAD

Desde esta perspectiva, que la labor tutorial tiene mucho que ver con un sentido de finalidad de la acción educativa, con entender la educación universitaria como un proceso fecundo, de continua búsqueda de sentido a través de una sólida relación educativa. Se trata de una línea diferente de acción dentro de la universidad, se apuesta por “la implantación de la *educación orientadora*, que, en esencia, consistiría en incor-

porar el propósito orientador a la actividad educativa (...) Este planteamiento se fundamentaría en la adopción de una *pedagogía del acompañamiento*, lo que implicaría un cambio en el rol del profesor y el desplazamiento del centro de gravedad de las universidades a los centros universitarios” (Sáenz de Miera, 2001:283).

Por ello, hablar de atención personalizada en la universidad supone un enfoque de la docencia universitaria que rompe con el modo habitual de concebirla, recuperando la “importante faceta del profesor universitario como orientador, que concentra sus esfuerzos en el desarrollo integral de los estudiantes” (Sebastián y Sánchez, 1999:249).

De hecho, autores como Moreau (1990) han destacado la importancia de que el profesorado universitario formalice una *pedagogía del acompañamiento* durante un tiempo de vida intenso para el estudiante como es el periodo universitario. Entender de esta forma la tutoría universitaria, desde una posición orientadora y formativa, implica embarcarse en sistema tutorial de sello más anglosajón que francés o alemán-centroeuropeo.

Es de interés traer a colación la propuesta de Torrecilla *et al.*, con la que coincidimos plenamente:

...el modelo de tutoría alemán se centra en la formación académica. Supone una tutorización ligada a fines científicos, para que el estudiante pueda desarrollar una investigación científica adecuada. El modelo de tutoría francés reseña la formación profesional, el tutor acompaña al estudiante en la adquisición de competencias profesionales. En el modelo de tutoría anglosajón el tutor funciona de facilitador del desarrollo personal, académico e intelectual del estudiante, es decir, le acompaña en todos sus ámbitos de desarrollo. Desde el modelo formativo impulsado con el EEES, la tutoría que se reclama se corresponde con el modelo anglosajón (2013:81).

Este modelo ha tenido una gran influencia en la educación superior de toda Gran Bretaña, aunque como señalan Williamson (1972) y Palfreyman (2008), su influencia ha disminuido desde los años 1970 debido a la expansión de la educación superior. Pero esta mirada no ha tenido apenas transferencia a la universidad española donde “no ha existido una tradición como en las americanas y las británicas, las cuales han tenido una mayor preocupación por el desarrollo integral del estudiante, abar-

cando no solo lo académico, sino también cuestiones personales y profesionales” (Romero, Zurita y Zurita, 2010:264).

Es algo así como si se pensara que “cuando un estudiante llega a la universidad debe estar ya preparado para enfrentarse por sí mismo, y a solas, a las exigencias que plantean los estudios que ha escogido” (Cid y Pérez, 2006:396). Por eso, quizá, Sánchez ha caracterizado a la universidad española “por seguir esquemas tradicionales basados en la acumulación del saber y el conocimiento, en los procesos de investigación y en el descubrimiento de nuevas perspectivas y teorías” (2008:2).

No obstante, como dejaron patente Sebastián y Sánchez,

... en España, las universidades privadas de reciente creación a partir de la *Ley de Reforma Universitaria* de 1983, han traído consigo modelos similares a los anglosajones, en un esfuerzo por aportar calidad y prestigio a sus enseñanzas, y dentro de ellas se contempla una figura del profesor tutor como alguien que debe seguir de cerca los progresos y dificultades académicas de cada alumno (1999:247).

De hecho, en diversos modelos diseñados entonces para universidades privadas se desarrollaron distintas propuestas, diferenciado en algunos casos el *asesor personal del tutor académico* (González Simancas, 1996; García Ramos y Gálvez, 1996; entre otros).

Si bien es cierto, como ya se ha indicado, ha sido con el EEES cuando se ha observado una atención prioritaria a la tutoría en el conjunto del sistema universitario español a partir de los créditos europeos “que centran la atención en el aprendizaje y el trabajo del estudiante universitario y suponen la revalorización del rol del tutor como guía y seguimiento de los procesos de adquisición y maduración de los aprendizajes de cada estudiante” (Arbizu, del Castillo y Lobato, 2004:146). Así, la tutoría, pese a ser una práctica tradicional en la universidad, se está revelando en la actualidad como una de las señas de identidad del sistema universitario y de cada institución.

La tutoría ha sido valorada de muy diversas formas. Para González Simancas es “un tema difícil y sencillo a la vez” (1996:346), mientras que para Lázaro “es una cuestión clásica y moderna” (1997a:234), también Arbizu, del Castillo y Lobato dirán de ella que “es una noción amplia” (2004:146). Quizá, por esta variedad de propuestas se encuentra también una notoria diversidad de términos: tutoría de acompañamiento, tutoría académica, tutoría de itinerario, tutoría curricular, tutoría de

aprendizaje, tutoría personalizada, tutoría telemática, tutoría entre iguales, tutoría profesional, tutoría de asignatura, etc.

La tutoría universitaria puede concebirse como un elemento de cambio universitario, que además hace posible reducir los efectos negativos de la masificación universitaria al procurar el desarrollo de una enseñanza personalizada, donde lo realmente valioso es la relación entre profesor y estudiante, que estimula lo que se ha denominado *active learning*, desde una mirada personal que recupera el valor de la relación educativa.

La propuesta en la que venimos trabajando entiende que la tutoría es un proceso formativo llevado a cabo por el profesorado que implica diversas acciones que toman en cuenta la especificidad de la formación universitaria así como las necesidades del estudiante y se desarrolla a través de un sistema orientador de acompañamiento personal integral, con el objetivo de informar, apoyar, asesorar y guiar sobre las dimensiones académica, personal-social y profesional.

Algunos trabajos que han abordado la realidad de la práctica tutorial indican que la tutoría “*de asignatura*” es el sistema tutorial que rige institucionalmente las universidades públicas españolas, asimilando frecuentemente el tiempo de tutoría del profesor universitario al tiempo de atención a los estudiantes, en el cual el profesor está disponible para que el estudiante acuda a su despacho a realizar cualquier tipo de consulta, de corte académico básicamente (Michavila y García Delgado, 2003; Arbizu, del Castillo y Lobato, 2004; López Gómez, 2013b). Desde esta posición, el modelo práctico de tutoría que el profesorado ha venido desempeñando está centrado en aspectos como “aclaración de dudas y conceptos”, “orientación de trabajos”, “explicación de cómo va a ser la evaluación”, etc. Más allá de la simple atención a las dudas del alumnado en el horario de tutoría, la acción tutorial universitaria únicamente se puede entender y practicar vinculada a la función docente, como el nivel más cercano y próximo al estudiante en el ejercicio concreto de la orientación que ha de llevar a término todo el profesorado, deseablemente, a través de un *Plan de Acción Tutorial* (PAT) previamente consensuado e institucionalmente aceptado, que responda a las necesidades reales de la formación de los estudiantes universitarios y que tenga vocación de permanencia (Cano, 2008).

En efecto, ha surgido una modalidad denominada *tutoría de carrera*, que se ha planificado institucionalmente en un PAT con la finalidad de armonizar y dar sentido al conjunto de labores orientadoras de una

forma integrada. La tutoría de carrera se ha entendido como una actividad de acompañamiento que realiza un profesor con un grupo reducido de estudiantes, complementaria a la docencia y a las horas de atención a los estudiantes, mediante la cual se persigue ofrecer herramientas para mejorar el proceso formativo, realizar un seguimiento del desarrollo académico, personal y profesional de los mismos a lo largo de los estudios universitarios con el fin de facilitar una óptima adaptación a la institución, ayudar a planificar su futuro académico y profesional y apoyar en la toma de decisiones que con respecto a su futuro académico y profesional realicen (Álvarez y González, 2007:99).

No obstante, se han identificado algunos elementos que pueden considerarse como dificultades propias de la práctica tutorial. Estos tienen que ver, fundamentalmente, con la formación del profesorado, el compromiso de la comunidad universitaria, el reconocimiento función tutorial, la creación de un marco normativo y organizativo para la práctica tutorial y el disponer de recursos para la práctica y la investigación sobre tutoría universitaria (López Gómez, 2015). Aunque esta discusión requiere ser abordada con mayor detenimiento, si nos parece oportuno ofrecer cuatro reflexiones en este sentido.

En primer lugar, la tutoría no parece que sea una labor claramente delimitada dentro del perfil profesional del profesorado universitario con las implicaciones que esto supone en la construcción de la identidad docente y en su desarrollo profesional. Así, es evidente que la práctica de la tutoría universitaria conlleva un tiempo que no se dedica a otras cuestiones de mayor relevancia para los procesos de evaluación y acreditación del profesorado universitario. Además, es importante hacer notar que el tiempo y dedicación que precisa la tutoría para poder realizarse con efectividad no suele contemplarse en los planes de ordenación docente de las universidades (Sobrado, 2008).

Asimismo, es una dificultad patente para el ejercicio de la labor tutorial el número elevado de alumnos que hay que atender, dado que esta realidad incide en la capacidad de profesores y estudiantes para desarrollar una relación tutorial (Stephen, O'Connell y Hall, 2008; Williamson, 1972; Wheeler y Birtle, 1993; Palfreyman, 2008). De hecho, estamos de acuerdo con Macfarlane (2004) cuando indica que el continuo aumento del número de estudiantes no ha ido acompañado de un incremento proporcional de recursos para mantener las relaciones de tutoría.

En tercer lugar, la cultura universitaria del momento parece que está generando una mentalidad que propone una mínima relación entre docentes y estudiantes más allá de las horas lectivas (García-Valcárcel, 2008). Finalmente, se constatan carencias formativas en el profesorado universitario para el diseño, planificación, desarrollo y evaluación de la tutoría universitaria, lo que impide una adecuada labor tutorial, por mucho que se detecte cierto voluntarismo en algunos colectivos docentes.

3. A MODO DE CONCLUSIÓN

La tutoría en sus distintas dimensiones es un servicio esencial que la universidad presta a los estudiantes y que incide en su desarrollo formativo. A su vez, es un medio necesario al servicio de la comunidad universitaria, concretado en relaciones formativas entre estudiantes-profesores y estudiantes entre sí en los procesos de mentoría, generándose un *ethos* o ambiente propicio para construir desde y sobre él la formación que de la universidad se espera. Precisamente, el estudio de Cole y Korkmaz (2013) pone de manifiesto que los asuntos contextuales referidos al ambiente universitario que se respira en las instituciones influyen en la creación de entornos favorables y positivos que fomenten la participación y el compromiso académico, ambos tan necesarios para el desarrollo de la práctica tutorial.

Sin duda, la tutoría universitaria es el núcleo de la tarea formativa del profesorado universitario. Su práctica necesita de apertura a la individualidad de cada estudiante en su diversidad, apostando por una nueva relación tutorial personalizada, trabajando *one-to-one* con cada estudiante (Wisker, Exley, Antoniou y Ridley, 2008). En efecto, la educación universitaria ha de valorar la singularidad de cada estudiante y por ello su diversidad inherente, para lo cual pueden resultar pertinentes los planteamientos clásicos referidos a la personalización de la educación universitaria que ponen de relieve la importancia de los vínculos personales que se establecen entre profesorado y estudiantes (González Simancas, 1996; García Hoz, 1996).

El sentido de la tutoría se hace operativo en una relación de ayuda que exige de una necesidad a atender, del compromiso de profesorado y estudiantes y de la confianza y comunicación como elementos claves (Earwaker, 1992; Rickinson y Rutherford, 1996; Ashwin, 2005). No obstante, para terminar, queremos apuntar hacia una serie de compromisos que sería conveniente asumir para el adecuado desarrollo de la misma.

En primer lugar, es fundamental dotar a la tutoría universitaria de un mayor reconocimiento en los procesos de evaluación y acreditación del profesorado universitario. De igual forma, es necesaria una presencia más notoria de la tutoría en los planes de ordenación docente, que permitan englobar e integrar las iniciativas y prácticas tutoriales en un marco institucional debidamente planificado y organizado.

Por otro lado, sería deseable promover y motivar la formación del profesorado para la labor tutorial desde diversas instancias universitarias que ofrezcan una formación pedagógica esencial que permita profundizar en el sentido de la tutoría, en las actitudes básicas necesarias a desarrollar, en los procesos de comunicación a llevar a cabo y en las herramientas y estrategias a tener en cuenta para poder desarrollar eficazmente la acción orientadora.

Finalmente, resulta tan necesario como urgente generar actuaciones que permitan impulsar una mayor humanización de la universidad, desde las relaciones que entre estudiantes y profesorado suceden y la comunidad académica que entre ellos se genera. Para ello, la universidad ha de situar en el centro de sus propósitos ofrecer a cada estudiante una ayuda significativa en el amplio conjunto de su formación.

Referencias Bibliográficas

- ALBAR, Carlos. (dir.). 2005. **Gran Enciclopedia Cervantina**. Editorial Castalia. Madrid: Castalia.
- ALMAJANO, Pilar. 2002. "Experiencias previas de tutoría", en CORIAT, M. (ed.). **Jornadas sobre tutorías y orientación**. pp. 223-236. Ed. GEU. Granada (España).
- ÁLVAREZ, Pedro y GONZÁLEZ, María del Carmen. 2007. El asesoramiento y la tutoría de carrera en la enseñanza superior: resultados de un programa de atención al alumnado en la Universidad de La Laguna. **XXI. Revista de Educación**. Vol. 9: 95-110.
- ÁLVAREZ, Pedro y GONZÁLEZ, María del Carmen. 2008. Análisis y valoración conceptual sobre las modalidades de tutoría universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**. Vol. 22. Nº 1: 49-70.
- ASHWIN, Paul. 2005. 'Variation in students' experiences of the Oxford tutorial'. **Higher Education**. Vol. 50: 631-644.

- BARR, Robert and TAGG, John. 1995. From teaching to learning: a new paradigm for undergraduate education. *Change: The Magazine of Higher Learning*. Vol. 27. Nº 6: 12-25.
- CANO, Rufino. 2008. Modelo organizativo para la planificación y desarrollo de la tutoría universitaria en el marco del proceso de convergencia europea en Educación Superior. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**. Vol. 61: 185-206.
- CID, Alfonso y PÉREZ ABELLÁS, Adolfo. 2006. La tutoría en la Universidad de Vigo según la opinión de sus profesores. **Revista de Investigación Educativa**. Vol. 24. Nº2: 395-421.
- COLE, James and KORKMAZ, Ali. 2013. First-Year Students' Psychological Well-Being and Need for Cognition: Are They Important Predictors of Academic Engagement? *Journal of College Student Development*. Vol. 54. Nº 6: 557-569.
- COROMINAS, Joan y PASCUAL, José Antonio. 2007. **Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico. Tomos I y III**. Ed. Gredos. Madrid (España). Voz: intuición, tutor-tutoris-intuier.
- DOBINSON-HARRINGTON, Anne. 2006. Personal tutor encounters: understanding the experience. *Nursing Standard*. Vol. 20. Nº 50: 35-42.
- EARWAKER, John. 1992. "Pastoral care and Counselling", in EARWAKER, J. *Helping and Supporting Students: rethinking the issues*. pp. 101-112. SRHE- Open University Press. Buckingham (UK).
- EUROPEAN COMMISSION. 2013. **High Level Group on the Modernisation of Higher Education**. Report to the European Commission on Improving the Quality of Teaching and Learning in Europe's Higher Education Institutions. EU Commission. Bruselas.
- FERNÁNDEZ HUERTA, José. 1959. La orientación como rumbo optativo. **Revista de Educación**. Vol. 96: 334-339.
- GARCÍA HOZ, Víctor. (coord.). 1996. **La educación personalizada en la universidad**. Rialp. Madrid (España).
- GARCÍA MORENTE, Manuel. 1975. **Escritos pedagógicos**. Espasa- Calpe. Madrid (España).
- GARCÍA NIETO, Narciso. 2008. La función tutorial de la universidad en el actual contexto de la educación superior. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**. Vol. 61. Nº 1: 21-48.
- GARCÍA RAMOS, José Manuel y GÁLVEZ, María 1996. Un modelo tutorial universitario. **Revista Complutense de Educación**. Vol. 7. Nº 1: 51-68.
- GARCÍA-VALCÁRCEL, Ana. 2008. La tutoría en la enseñanza universitaria y la contribución de las TIC para su mejora. **RELIEVE**. Vol. 14. Nº 2: 1-14.

- GONZÁLEZ-SIMANCAS, José Luis. 1996. "Asesoramiento académico personalizado en la universidad (Apuntes y sugerencias), en GARCÍA HOZ, V. et al. **La educación personalizada en la universidad**. pp. 345-387. Rialp. Madrid (España).
- JOVER, Gonzalo. 1991. **Relación educativa y relaciones humanas**. Herder. Barcelona (España).
- KOLB, David and BOYATZIS, Richard. 1970. On the dynamics of the helping relationship. *The Journal of Applied Behavioral Science*. Vol. 6. Nº 3: 267-289.
- KOTZE, Theuns and DU PLESSIS, Peter. 2003. Students as "co-producers" of education: a proposed model of student socialisation and participation at tertiary institutions. *Quality Assurance in Education*. Vol. 11. Nº 4: 186-201.
- LÁZARO, Ángel. 1997. La acción tutorial de la función docente universitaria. **Revista Complutense de Educación**. Vol. 8. Nº 1: 234-252.
- LÁZARO, Ángel. 2010. Notas para un cuento mítico sobre tutoría. **Tendencias Pedagógicas**. Vol. 15: 171-183.
- LLOYD, Chris and MAAS, Frikkie. 1993. The helping relationship: The application of Carkhuff's model. *Canadian Journal of Occupational Therapy*. Vol. 60. Nº 2: 83-89.
- LOBATO, Clemente; DEL CASTILLO, Laura y ARBIZU, Felisa. 2005. Las representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: estudio de un caso. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. Vol. 5. Nº 2: 145-164.
- LÓPEZ GÓMEZ, Ernesto. 2013a. Aproximación a la percepción y satisfacción del profesor tutor de Secundaria Obligatoria respecto a su labor. **Revista de Investigación en Educación**. Vol. 11. Nº. 1: 77-96.
- LÓPEZ GÓMEZ, Ernesto. 2013b. La tutoría en la universidad: una experiencia innovadora en el Grado de Educación Primaria. **REDU. Revista de Docencia Universitaria**. Vol. 11. Nº 2: 243-261.
- LÓPEZ GÓMEZ, Ernesto. 2015. **La tutoría en el EEES: propuesta, validación y valoración de un modelo integral**. Tesis Doctoral. UNED. Madrid (España).
- MACFARLANE, Bruce. 2004. **Teaching with Integrity: the Ethics of Higher Education Practice**. Routledge. London and New York.
- MICHAVILA, Francisco y GARCÍA DELGADO, Javier. (coords.). 2003. **La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad**. CAM-Cátedra UNESCO. Madrid (España).

- MOUREAU, André. 1990. **L'entretien professionnelle de l'accompagnement**. L'editions d'organization. París (Francia).
- PALFREYMAN, David *et al.* 2008. **The Oxford Tutorials: "Thanks, you taught me how to think"**. Oxford Centre for Higher Education Policy Studies. Oxford (UK).
- PASHLEY, Barry and SHEPHERD, Angela. 1978. How university members see the pastoral role of the academic. **British Journal of Guidance and Counselling**. Vol. 6. Nº 1. 1-18.
- RAGA, José Tomás. 2003. "La Tutoría, reto de una universidad formativa", en MICHAVILA, Francisco y GARCÍA DELGADO, Javier. (eds.). **La Tutoría y los Nuevos Modos de Aprendizaje en la Universidad**. pp. 33-53. CAM – Cátedra UNESCO. Madrid (España).
- RICKINSON, Bárbara and RUTHERFORD, Desmond. 1996. Systematic monitoring of the adjustment to university of undergraduates: a strategy for reducing withdrawal rates. **British Journal of Guidance and Counselling**. Vol. 24. Nº 2: 213-225.
- RODRÍGUEZ MORENO, María Luisa. 2003. **Hacia una nueva orientación universitaria**. Ediciones Universidad de Barcelona. Barcelona (España).
- ROGERS, Carl. 1958. The characteristics of a helping relationship. **The Personnel and Guidance Journal**. Vol. 37. Nº 1: 6-16.
- ROMERO, Cipriano y ZURITA, Félix. 2010. La autonomía y orientación en el Espacio Europeo de Educación Superior mediante el portafolio y la tutoría. **Estudios Sobre Educación**. Vol. 19: 261-282.
- SÁNCHEZ, Marita. 2008. Asesoramiento en la universidad: poniendo a trabajar a la experiencia. **Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado**. Vol 12. Nº 1. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART7b.pdf> Consultado el: 10/02/2015
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. 2009. El arte de envejecer en la enseñanza. **Tendencias Pedagógicas**. Vol. 14: 365- 374.
- SÁENZ DE MIERA, Antonio. 2001. **En torno al trabajo universitario. Reflexiones y datos**. Secretaría General del Consejo de Universidades del MECD. Madrid (España).
- SANZ, Nerea. 2001. "Orientación universitaria: asesoramiento académico personal", en AA.VV. **Premios Nacionales de Investigación Educativa 2000**. pp. 103-127. MEC-CIDE. Madrid (España).
- SEBASTIÁN, Araceli y SÁNCHEZ, María Fe. 1999. La función tutorial en la universidad y la demanda de atención personalizada en la orientación. **Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación**. Vol. 2: 245-263.

- SOBRADO, Luis. 2008. Plan de acción tutorial en los centros docentes universitarios: el rol del profesor tutor. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**. Vol. 22. Nº 1: 89-107.
- TORRECILLA, Eva María. et al. 2013. Evaluación de calidad de un proceso de tutoría de titulación universitaria: la perspectiva del estudiante de nuevo ingreso en educación. **Revista Española de Orientación y Psicopedagogía**. Vol. 24. Nº 2: 79-99.
- WHEELER, Sue and BIRTLHE, Jan. 1993. **A Handbook for Personal Tutors**. SRHE/Open University Press. Buckingham (UK).
- WILLIAMSON, Graham. 1972. Personal tutors-how personal? *Higher Education Quarterly*. Vol. 27. Nº 1: 66-73.
- WISKER, Gina; EXLEY, Kate; ANTONIOU, Maria and RIDLEY, Pauline. 2008. **Working one-to-one with students. Supervising, coaching, mentoring and personal tutoring**. Routledge. New York and London.
- WOOTON, Sally. 2007. "Changing practice in tutorial provision within post-compulsory education", in THOMAS, Liz. y HIXENBAUGH, Paula. (eds.). **Personal tutoring in higher education**. pp. 115-125. Trentham Books. Stoke on Trent.
- WEIMER, Maryellen. 2002. **Learner-centered teaching: five key changes to practice**. Jossey-Bass. San Francisco (EEUU).