

# La función tutorial en el sistema educativo formal: una posible clasificación de sus modalidades<sup>1</sup>

Tutorial function in formal education system: a possible modalities classification

Ana Borgobello\*

Nadia Soledad Peralta\*\*

Néstor Daniel Roselli\*\*\*

Recibido: 19 de marzo de 2010 Aprobado: 22 de abril de 2010

## RESUMEN

A pesar de la abundante literatura existente sobre las tutorías en los distintos niveles de enseñanza, se advierte una ausencia de consenso acerca de clasificaciones relativamente unificadas en torno a estas mediaciones o funciones tutoriales. Por tal razón, se propone aquí una posible taxonomía que pretende ser suficientemente exhaustiva y con categorías excluyentes para poder abarcar los diferentes estudios empíricos sobre la función tutorial. El análisis de distintas investigaciones permitió establecer las siguientes categorías: tutores pares (con el mismo y con diferente grado de preparación) y expertos (orientadores y docentes). El fin último de este artículo es que pueda resultar de utilidad para estudios posteriores que se aboquen a esta temática.

**Palabras clave:** tutorías, funciones tutoriales, mediaciones tutoriales, educación formal, taxonomía.

## ABSTRACT

In despite of the prolific literature about tutoring at different levels of education, there is a lack of agreements on unified classifications around these tutorial mediations or functions. For this reason, it is proposed here a possible taxonomy with the goal of been enough comprehensive and with restricted categories. The classification was made collecting different kind of data and empirical research papers. This analysis allowed establishing the following categories: peer tutors (with the same and with different degrees of preparation) and experts (counselors and teachers). The final goal of this paper is to be useful for future studies in the area.

**Keywords:** tutoring, tutorial functions, tutorial mediations, formal education, taxonomy.

<sup>1</sup> Este artículo deriva de una investigación denominada "Las mediaciones tutoriales en la enseñanza universitaria: el rol de los auxiliares de primera y de segunda en la UNR", financiado por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet).

\* Psicóloga, profesora de Psicología, jefe de *trabajos prácticos* en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), becaria posdoctoral con lugar de trabajo en el Laboratorio de Psicología Social Experimental de Irice-Conicet-UNR, Argentina, correo electrónico: bogobello@irice-conicet.gov.ar

\*\* Psicóloga, profesora en Psicología, jefe de *trabajos prácticos* en la Facultad de Psicología de la UNR, becaria doctoral con lugar de trabajo en el Laboratorio de Psicología Social Experimental de Irice-Conicet-UNR, Argentina, correos electrónicos: nperalta@irice-conicet.gov.ar

\*\*\* Doctor en Psicología, profesor titular en la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), investigador principal con lugar de trabajo en el Laboratorio de Psicología Social Experimental de Irice-Conicet-UNR, Argentina, correo electrónico: roselli@irice-conicet.gov.ar

## Introducción

El objetivo de este artículo es mostrar un panorama amplio del fenómeno tutorial en el sistema educativo formal, apuntalado tanto en consideraciones teóricas como en referencias al plano de la investigación empírica. Sin embargo, el intento de amplitud y enriquecimiento de múltiples perspectivas no implica, en modo alguno, una ausencia de toma de posición. La selección de temas a abordar en este artículo no puede considerarse ingenua, aun en el caso de que ello fuera posible. El enfoque elegido, a partir de las aclaraciones precedentes, intenta abordar los procesos mediacionales de enseñanza-aprendizaje siguiendo dos movimientos en forma dialéctica. El primero de los movimientos implica un recorte que va de “lo general a lo particular”, es decir, desde cuestiones más generales a estudios más específicos en el aula. El segundo movimiento es interior al otro, e implica una escritura menos estructurada y más propia de los ensayos científicos (Temporetti, 2005) que de los informes clásicos de investigación, en los cuales se razona con los autores de otros textos, se dialoga con ellos en relación a los datos empíricos construidos.

La taxonomía que aquí se presenta es producto de la necesidad de contar con un marco de referencia ordenador de la función tutorial en la enseñanza universitaria, necesidad originada a partir de una investigación sobre el trabajo de los auxiliares de docencia en la Universidad Nacional de Rosario (UNR). El objetivo de esta investigación fue describir las funciones tutoriales que llevan a cabo los *auxiliares* en la UNR. Existen dos tipos de auxiliares: *de primera*, por lo general, recientemente graduados, que cumplen funciones en los trabajos prácticos o laboratorios de las asignaturas; y, *de segunda*, estudiantes que aprobaron la materia y colaboran en las cátedras en docencia o investigación. Puede concebirse que éstos últimos están iniciando su carrera docente de esta manera.

El análisis de las funciones tutoriales en los auxiliares de docencia evidenció la ausencia de

clasificaciones consensuadas sobre este tema. Esta falta de consenso y la serie de estudios mencionados llevó a los autores a una elaboración teórica reflexiva basada en los datos empíricos trabajados.

## Funciones y mediaciones tutoriales

Plantear el tema de las “funciones tutoriales” tanto en el campo teórico como a partir de trabajos empíricos es, sin lugar a dudas, una tarea difícil. La mayor dificultad en este emprendimiento radica en la enorme diversidad de definiciones de tutorías y conceptos vinculados, y de reportes empíricos que se pueden encontrar en la literatura específica. Como primera aproximación, se puede decir que las “funciones tutoriales” implican *mediaciones* semióticas, es decir, se constituyen en relaciones interpersonales basadas en el intercambio y negociación de significados. Definir “tutoría” es complejo debido a que, según la bibliografía analizada, ésta puede constituir una relación entre dos personas o entre una persona y un grupo; puede tratarse de personas con el mismo nivel de formación académica o diferente e, incluso, puede ser brindada por especialistas en el tema; puede estar integrada al aula, complementar la enseñanza dada en el aula o ser paralela; puede tener como eje aspectos académicos, personales-emocionales o ambos; y, además, puede formar parte de la enseñanza formal y estar integrada a ella, o puede encontrarse completamente fuera del sistema educativo.

Si bien una de las intenciones de este artículo es mostrar la riqueza conceptual y empírica que es posible hallar en la literatura, dada la diversidad existente, se considera necesario establecer un primer recorte: aquí se tratarán aquellas “funciones tutoriales” vinculadas al sistema formal de enseñanza. Además, se hizo un segundo recorte: se trabajarán aquellos reportes empíricos en los que se analicen interacciones cara-a-cara, y no aquellas mediadas por ordenador. Estos últimos son muy abundantes en los estudios sobre “tutorías”, pero no corresponden al análisis realizado.

En la literatura específica anglosajona, además, existen dos términos para denominar a las “mediaciones tutoriales”, y que pueden ser traducidos ambos como “procesos tutoriales”: *mentoring* y *tutoring*. Si bien no se ha hallado una diferencia taxativa entre ambos términos y no existe homogeneidad entre los autores al respecto, es posible deducir que los escritos que refieren a *mentoring* definen a los tutores o mentores (*mentors*) como personas que tienen más experiencia que quien es tutorado (*mentee*). Mientras que, cuando se habla de *tutoring*, quien ejerce la función de tutor puede ser tanto un par como una persona con más experiencia y formación. Además, es posible agrupar a la mayor parte de los textos que refieren a *mentoring* como procesos que involucran sólo a dos personas (*mentor* y *mentee*), mientras que aquellos que refieren a *tutoring* pueden involucrar dos personas (*tutor* y *tutee*) o grupos de tutorados (*tutees*).

El diccionario de la Real Academia Española (RAE), en su segunda acepción, define al “tutor” como la “persona encargada de orientar a los alumnos de un curso o asignatura”, básicamente, un docente; mientras que mentor es un “consejero o guía”. Cabe señalar, además, que *orientar* y *guiar* pueden ser considerados semánticamente cercanos. Por otro lado, puede encontrarse una dificultad más, surgida de la traducción al castellano desde el inglés. La palabra “tutorado” o “tutorado” es una traducción algo literal de *tutee*, término que no existe en el castellano clásico. Sin embargo, es frecuente encontrarlo en los artículos sobre el tema y, por ello, se utilizará aquí en numerosas oportunidades.

Por otro lado, las tutorías habrían surgido en el ámbito universitario. Lázaro plantea que:

Históricamente la figura del tutor aparece con la institucionalización de los estudios superiores en la Universidad (siglo XI). La tutoría se ejercía como una vigilancia educativa de los estudiantes [...]. Y el tutor era el profesor que ejercía una función de tutela formativa, asegurando el estilo universitario, convirtiéndose en el garante de la verdad científica ante los estudiantes que tenía encomendada su formación (Lázaro, 1997, p. 240).

Casi mil años después, el profesor-tutor universitario, señala el autor, es visto como el garante de la verdad científica, y el estilo de la tutoría universitaria parece ser un compromiso personal con la búsqueda de la verdad. Es por estas razones que la definición del tutor universitario depende de lo que se pretenda de la formación universitaria, es decir, de los fines específicos de la universidad en la que se trabaje, por eso las definiciones de tutor son diversas y dependen de lo que la sociedad demande de la universidad. Sin embargo, es oportuno decir que los fines específicos de cada universidad, en particular, no siempre son tan explícitos como pareciera plantear el autor.

Ser tutor de alguien, para Baudrit (2000), implicaría hacerse cargo de esa persona, en algunos aspectos, en términos de ayuda y guía. La idea de ayuda, a su vez, demuestra una cierta asimetría inicial. Los encuentros frecuentes entre tutorados y tutores, por otra parte, favorecen la interacción e intercambio, lo que mejora los procesos de aprendizaje. La ayuda apropiada hacia los tutorados requiere una necesaria sensibilidad hacia sus necesidades. Una buena tutoría requiere, para el autor, de conocimientos suficientes del tutor y de habilidades para comunicárselo, esto último para hacer la ayuda accesible al tutorado. La responsabilidad del tutorado quedaría vinculada al interés por aprovechar la oportunidad de tutoría.

Baudrit (2000) sostiene que institucionalizar la tutoría, en términos de imponerla, generalizarla y unificarla, hace que desaparezca o se vuelva menos eficiente. La única forma por la cual resistiría a la institucionalización es si se diversifica, es decir, si permite un amplio margen de creatividad a los actores. Por supuesto, como ser veré, la función tutorial no siempre está presente en la práctica docente de los profesores.

### Clasificaciones iniciales de “tutorías”

Dependiendo del concepto de tutorías que se tenga, las clasificaciones de “tutorías” que se realicen serán diferentes, tal como se podrá apreciar

en los próximos párrafos. Las clasificaciones de tipo dicotómicas, si bien son las más sencillas, permiten una primera mirada ordenadora.

Una primera clasificación dicotómica sería distinguir entre tutorías *formales* e *informales*. Las formales estarían reglamentadas o explícitamente presentadas como tales, mientras que las informales se darían en forma espontánea. Entre las tutorías de tipo espontáneas, encontramos las que son propias del “aprendizaje colaborativo”, dado que, en esas ocasiones, se producen procesos tutoriales mutuos entre los aprendices.

Otra clasificación dicotómica distingue entre tutorías *voluntarias* e *impuestas*, es decir, aquellas en las cuales los tutores pueden o no elegir ejercer tal función. Ambas, según Baudrit (2000), tienen ventajas, aunque diferentes. Las primeras tienen el beneficio de la motivación intrínseca, mientras que las segundas permiten que algunas personas expresen aptitudes de ayuda que son latentes en ellas.

Lázaro (1997) comenta diferentes opciones de intervención tutorial, siendo la *burocrática*, según el autor, la más habitual en el contexto universitario. Esta clasificación no es exhaustiva ni suficientemente excluyente, sin embargo, puede considerarse útil como una primera aproximación y, además, es frecuentemente citada por diversos autores. El autor distingue entre: a) *burocrática-funcionarial*, en la que el profesor es el tutor que se limita a cumplir las normativas legales de la universidad en relación a la atención de los alumnos, es decir, asistiendo un determinado tiempo a los alumnos; b) *académica*, en la que se interpreta la intervención tutorial como una dedicación ceñida al ámbito científico: asesora en relación a los estudios, facilita bibliografía, comunica en torno a los centros de investigación y asesora en trabajos propios de las asignaturas; c) *docente*, en la que la función tutorial toma, al menos, dos formas alternativas: clase en grupo pequeño (retrabajo de algún concepto luego de una clase convencional) y tutores de iguales (tutoría individualizada entre personas con el mismo estatus académico).

Estas clasificaciones, si bien sencillas, permiten, como se dijo, una primera aproximación al tema. Sin embargo, al momento de trabajar con datos que involucran distintos tipos de tutorías, las mismas resultan insuficientemente ilustrativas para mostrar la diversidad del terreno en estudio.

### Clasificación de las “funciones tutoriales” según el nivel de experticia del tutor

Debido a la insuficiencia de textos que den cuenta de esta diversidad, resulta necesario elaborar una clasificación de tutorías que pudiera dar cuenta de categorías incluyentes y, a la vez, excluyentes de las mediaciones tutoriales que tienen lugar en el sistema educativo formal. Esta taxonomía es producto de numerosas lecturas de investigaciones empíricas y escritos teóricos que abordan el tema.

A partir de una división dicotómica en relación a la formación, se distingue entre “tutores expertos” y “tutores pares”. Para que resulte suficientemente incluyente, a la vez se diferencia entre tutores pares “con el mismo nivel de experticia” y “con diferente nivel de experticia”; y entre tutores expertos “orientadores” y “docentes”.

#### Tutorías de pares

##### *Tutores pares con el mismo nivel de experticia*

Una de las acepciones de tutor más frecuentes que puede encontrarse en la literatura es la de tutor par (*peer tutoring*). Esta clase de tutorías es muy frecuente en el nivel de enseñanza elemental y está asociada, por lo general, a un tipo particular de trabajo en el aula. Baudrit (2000) se pregunta si es posible ser tutor y tutoreado al mismo tiempo, pues se trata de procesos que son denominados tutorías recíprocas. Gartner, Kohler y Riessman (1973, citados por Baudrit, 2000, p. 10) hablan del efecto tutor en las tutorías pares. Esto implica que existen beneficios para el tutor en términos de aprendizaje durante el proceso de tutoría. Agregan que es

probable que los tutores se beneficien del proceso tutorial, incluso sin advertirlo.

Desde la Escuela de Psicología Social de Ginebra, cuyos representantes más reconocidos son Doise, Mugny y Perret-Clermont, se realizaron numerosos estudios de interacción entre pares con el objetivo de sentar las bases de una psicología del desarrollo cognitivo. Este programa puede ser considerado un “paradigma interaccionista de la inteligencia” que supera el enfoque individualista de la psicología genética ortodoxa (Roselli, 1999). Uno de los postulados centrales en esta escuela es que el trabajo entre dos niños para la resolución de una tarea les permite hacer progresos que no podrían haber tenido solos (Gilly, 1988). Un concepto que explica este desarrollo intelectual es el de “conflicto sociocognitivo”, es decir, a partir de una descentración cognitiva vehiculizada en la interacción social, el niño es capaz de superar su egocentrismo produciendo una negociación de sentidos con otro; de tal forma, el conflicto antes de ser individual es social (Roselli, 2007).

Otra línea de investigación, que aborda las tutorías pares, lo hace bajo el concepto de “aprendizaje colaborativo”, caracterizado por situaciones en las cuales la colaboración entre pares de aprendices permite, en un ambiente distendido, lograr aprendizajes comunes al grupo (Dillenbourg et ál., 1996, 1999; Dillenbourg y Traum, 2006). Sin embargo, es importante diferenciarlo del concepto de “aprendizaje cooperativo” (Johnson y Johnson, 1999; Slavin, 1999; Roselli, 2007) ya que en este último, si bien existe un objetivo común al grupo, las tareas son repartidas entre los integrantes, lo que hace de la división de tareas la base del trabajo conjunto (Colomina y Onrubia, 2005, p. 418).

Los estudios sobre aprendizaje colaborativo constituyen ejemplos claros de las tutorías de pares y han avanzado en diferentes ámbitos. Se ha comprobado en el sistema educativo formal la efectividad de las tutorías pares en entornos colaborativos de aprendizaje: en graduados universitarios (Lord, 2007), en la enseñanza

de arte en niños de escolaridad primaria (Ünalán, 2008), en niños que tienen dificultades para expresarse verbalmente (Remedios, Clarke y Hawthorne, 2008), como facilitador de la incorporación de tecnología en el aula (Christen, 2009), en “grupos con consenso de aprendizaje colaborativo” (*consensus-group collaborative learning*) (González y Díaz, 2005), en la producción escrita en estudiantes universitarios (Gutiérrez, 2005), entre otros. Lizzio y Wilson sostienen que es necesaria una investigación más sistemática acerca de dichos procesos y resultados a partir de este tipo de métodos de aprendizaje (2005).

Cabe señalar que la tutoría que se produce en entornos colaborativos puede ser implícita o explícita. Cuando es explícita, media una organización del trabajo por parte de un organizador externo. En cambio, si no existe tal diagramación externa de funciones, los procesos tutoriales en el aprendizaje colaborativo son de emergencia espontánea o implícita.

A pesar de las evidencias respecto de las tutorías entre pares como favorables para el aprendizaje, Baudrit (2000) aclara que sostener sólo la ayuda de los tutores jóvenes y eliminar la de los docentes expertos sería un gran error, dado que la eficiencia parece estar asociada al efecto adicional de las tutorías, es decir, la complementariedad de las acciones. De hecho, nadie plantea a la *autogestión* pedagógica como modalidad educativa única. La enseñanza que promueve la implementación de técnicas grupales no lo hace con criterio excluyente. Dentro de esta tesitura, Roselli (2007) considera que, si bien en el caso de los diseños de aprendizaje colaborativo se pone el acento en el trabajo entre pares, quien enseña debe ser incluido en el encuadre puesto que se trata de una comunidad de aprendizaje basada en la construcción social del conocimiento y una comunidad no está integrada sólo por iguales. Por supuesto, en un encuadre colaborativo, el docente se ubica en la zona de desarrollo próximo, lo cual significa renunciar al protagonismo absoluto de la acción educativa y acercarse más al papel de facilitador o tutor.

En cuanto a si los tutores pares deberían ser expertos o no expertos en el tema conceptual trabajado en la tutoría, Baudrit considera que los no expertos (pares con el mismo nivel de experticia) comprenden fácilmente la situación en la que se encuentran los tutoreados, sin restringir sus acciones. Cabe señalar que restringir la actividad del aprendiz implica dificultades en el progreso de los aprendizajes. Los tutores pares más expertos ahorrarían procedimientos de sus tutoreados por sentirse seguros de sus acciones. Sin embargo, plantea el autor, “la incompetencia tiene sus límites”.

#### *Tutores pares con diferentes niveles de experticia*

Este tipo de tutorías pares es frecuentemente encontrado en reportes empíricos realizados a partir de experiencias en el nivel universitario, aunque también existen estudios en los otros niveles de la educación formal. Algunas investigaciones con niños, informadas por Baudrit (2000), señalan que la edad ideal de diferencia entre tutor y tutoreado oscila entre 2 y 4 años. Dada la cercanía de edad, se constituyen en modelos creíbles para los más jóvenes y, de esta manera, es posible que el tutoreado tome como *modelo* al tutor, es decir, como referente. La mayor edad (aunque cercana) estaría asociada a cierto “saber hacer” que se mostraría en la ayuda que brindan a los tutoreados más jóvenes.

Señala que los estudiantes aprecian interpretar el papel de docente y asumir ciertas responsabilidades y, dado que se sienten modelos hacia los más jóvenes, adoptan una imagen positiva ante los tutoreados. De hecho, en los lugares en los que se utiliza un sistema tutelar formal, si bien los tutores no tienen estatuto de docentes, ya no son sólo alumnos porque tienen determinadas responsabilidades y misiones que cumplir. En estos casos,

[...] un aspecto importante del oficio de tutor consiste en completar la acción educativa de los docentes y en erigirse en una especie de auxiliar pedagógico. [Por tanto], separada de las intervenciones de los docentes o de los formadores, su acción no tiene ningún sentido; coordinada con ellas, cobra en cambio todo su sentido.

Efectivamente, la tutoría pierde gran parte de su crédito cuando consiste en dispensar enseñanzas, de forma más o menos magistral, y más o menos calçadas de las clases impartidas por los docentes (Baudrit, 2000, p. 128).

Baudrit sostiene que existen evidencias suficientes para considerar más ventajosa la ayuda de tutores de más edad (*cross-age tutoring*) que la de tutores de la misma edad (*same-age tutoring*), aunque, como se dijo, reconoce la facilidad de implementar el segundo tipo de sistemas tutoriales dentro de una misma aula. De hecho, considera que los niños pueden sufrir una especie de sobrecarga cognitiva al intentar mantener la atención de su tutoreado y darle indicaciones a la vez. Además, el autor considera que los tutores de más edad son más sensibles a las necesidades de sus tutoreados. A pesar de ello, existen autores que consideran que la proximidad dada por la equivalencia de edad ayudaría a la comprensión mutua, razón por la cual se muestran favorables a la implementación de tutorías de la misma edad. Sintetiza sus ideas diciendo que “[...] no importa que esta diferencia se dé en la edad, en la formación o en las aptitudes personales para aprender: lo principal es que los tutores puedan aportar un plus y hacer que los tutoreados progresen [...]” (Armstrong et ál., 1979, citado por Baudrit, 2000, p. 27). Este plus, explica el autor, es fundamentalmente cualitativo, dada la capacidad que suelen tener los tutores de reconocer las necesidades de sus tutoreados, comprendiendo sus dificultades y ayudándolos de modo preciso. En este sentido, los tutores no sustituyen a los docentes, sino más bien los complementan o secundan. Durán (2004) afirma que los alumnos que han atravesado recientemente la situación de enseñanza-aprendizaje, en la que están los tutoreados, hace de ellos tutores capaces de ser suficientemente sensibles a los puntos difíciles de aprender, utilizando un lenguaje cercano por su proximidad generacional. Estos tutores, debido a que se encuentran situados entre los docentes y los alumnos, tienen la delicada situación

de convertirse en un intermedio entre unos y otros. En la enseñanza superior, específica, el dilema se convierte en el siguiente: deben ser considerados estudiantes o actuar como docentes. Establecen, por lo general, relaciones de confianza entre docentes y estudiantes. Dado que median, incluso se les suele acusar de causar un malestar general. En este horizonte de enseñanza aparece la formación específica de tutores dado que, por lo general, ellos se encuentran entre docentes-investigadores y estudiantes debutantes, cada uno con sus expectativas y preocupaciones, lo que hace la tarea de los tutores muy difícil. A pesar de que es frecuente preparar a los tutores en la universidad, Baudrit asegura que esta preparación no es siempre indispensable.

Según Allen (1983, citado por Baudrit, 2000, p. 125), un tutor, en estos casos, no es un *verdadero docente* dado que no ocupa una posición reconocida oficialmente en la estructura social. Este planteamiento es muy claro cuando se trata de niños tutores-pares dado que para ellos constituye algo parecido a un juego, un “como si”. Kowalski, Hedman y Mazzuchini (2008) reportan las características, debilidades y fortalezas de un sistema de tutorías pares implementado en el ámbito argentino, en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Misiones. La preocupación que llevó a la implementación de este proyecto fue la importante deserción existente en los primeros años de las carreras. La razón principal por la que se instituyeron tutores pares respondió a que, si bien en los ingresantes se detectaron dificultades académicas, la mayor cantidad de problemas se relacionaban con el paso del nivel secundario al universitario. En este sentido, pensaron que resultaría más conveniente un tutor par dado que habría atravesado las dificultades propias de esta etapa y, al ser un estudiante más avanzado, facilitaría los procesos de identificación, constituyéndose por lo tanto en un guía. El tutor aquí no es definido como un docente aunque actúe como un facilitador del aprendizaje.

Si bien en este último caso reportado los tutores obtienen seguimiento y formación por

parte de los profesionales que integran un equipo, la característica de los tutores pares (tengan o no idéntica formación en el mismo nivel del sistema educativo) es que se trata de personas que no se han especializado en la enseñanza.

### Tutores expertos

#### *Tutores expertos “orientadores”*

La característica de los tutores expertos es que se han especializado en la enseñanza, ya sea esta faceta más asociada a la orientación en relación a aspectos más personales-emocionales o cognitivos. En este apartado se postularán aquellas características del tutor que no está encargado del proceso de enseñanza, sino que se especializa por fuera del aula en una especie de soporte extracurricular al docente, aunque, por lo general, pertenece al ámbito formal de educación.

Müller (2007) relata una experiencia en el nivel universitario, específicamente en la Universidad Católica Argentina, en la que se seleccionaron diez profesores para llevar a cabo funciones tutoriales. La inquietud de la institución radicaba en las falencias y demoras de los estudiantes en la culminación del ciclo educativo, especialmente, en lo que respecta a las demoras y fracasos. Parte de los fracasos y demoras son atribuidos por la autora a la falta de espacios en la universidad para abordar estas problemáticas. Para ello se requiere la formación de los docentes en orientación educativa y tutoría ya que las funciones del docente exceden la transmisión de contenidos. Con estos objetivos, diseñó una estructura tutorial que se implementó con los diez profesores mencionados, formados a partir de un curso específico. Estos tutores trabajaron en forma paralela a los docentes regulares de clases, realizando diagnósticos, trabajando en la integración de las alumnas en los grupos humanos y en la vida universitaria. Los profesores tutores reclamaban un mayor acercamiento con el resto de los docentes y un reconocimiento de ellos para con sus funciones tutoriales, un

espacio físico apropiado y nuevos cursos de actualización. A pesar de estas inquietudes de los tutores, la autora sostiene que la experiencia fue positiva.

Según Müller,

No se trata de convertir a los docentes en psicopedagogos o psicólogos educacionales. Se trata simplemente de volver más explícita, más sistemática, la función que cada docente desempeña en forma espontánea como acompañante y facilitador del proceso de aprendizaje. [Es decir, todo educador asume una función orientadora consciente o inconscientemente]. Estas acciones tutoriales deberán desarrollarse en horarios pagos dedicados específicamente a esta actividad, con estructuras institucionales que reconozcan esta dedicación como parte del trabajo docente (2007, p. 24).

Para Vales, Ramos y Olivares (2009), las funciones tutoriales tienen un acento en aspectos personales en relación a los académicos. En primer término dicen:

Orientar es entrar a un juego personal, en el que la relación del tutor con el alumno debe de ser de confianza y mucha comprensión; el tutor asume un papel de vital importancia donde influye en la motivación del estudiante a falta de tener puntos de comparación. [...]. En general, las funciones académicas del tutor se refieren a un trabajo de mediación o facilitación entre los alumnos y los contenidos de las asignaturas (p. 18).

Si bien deducir del orden del texto cuál es el acento que ponen los autores a los conceptos es apresurado, este tipo de definiciones es corriente en la literatura. Lindgren (2005) considera que una buena relación entre tutor (*mentor*) y estudiante se construye a partir de la apertura y confidencialidad. El tutor es mejor cuando tiene experiencia, es una persona prudente y está interesado en dar soporte (*supporting*) a una persona con menos experiencia. Este “soporte” se basa en el asesoramiento y apoyo emocional para el desarrollo profesional y requiere que las necesidades del estudiante sean el centro de una construcción autoconsciente de sus propias posibilidades en términos realistas.

#### *Tutores expertos: docentes*

Enseñar implica, en mayor o menor medida —dependiendo de múltiples factores— andamiar, acompañar en el proceso de aprendizaje, orientar, guiar, supervisar, evaluar, etcétera, todos términos vinculados a las definiciones clásicas de tutorías. Por tanto, aquí se entiende que toda función docente tiene que ver con “funciones tutoriales”, aunque no pueden encontrarse en todos los docentes de igual “forma” y “medida”.

Algunos de los autores consultados describen los procesos tutoriales propios del docente como funciones inherentes a la interacción que se produce en el aula y otros los piensan en paralelo, es decir, como funciones que acompañan y suplementan el aprendizaje del alumno. El espacio institucional propio para el ejercicio de la función tutorial del docente universitario es la hora de consulta, espacio que está habilitado en la mayor parte de las universidades. Esta idea de las funciones docentes vinculadas íntimamente con las funciones tutoriales no es acordada por todos los autores. Baudrit (2000), por ejemplo, plantea que los métodos pedagógicos utilizados por tutores y docentes son los mismos, aunque pueden existir diferencias entre ellos en términos de cantidad y calidad dado que los docentes tienen experiencia y formación específica. De esta manera, deja en claro que considera que los papeles de docente y de tutor son diferentes. Cabe señalar que el autor estudia específicamente las tutorías entre pares.

Las tutorías pares representan una ventaja desde el punto de vista comunicacional, sin embargo, desde la óptica de la precisión epistémica nada puede igualar la tutoría adulta. Es decir, cuando se trata de aprendizaje de conocimientos, se requiere la función experta (Roselli, 2007). De hecho, cuando se trabaja en equipo, existen instrucciones procedimentales y organizativas que el docente suministra, además de monitorear el proceso.

La tutoría, para Lázaro (1997), es una característica constante de toda la actividad docente, aunque para él tome formas distintas

según el sentido de la universidad (tal como se dijo con anterioridad), aunque se puede tornar, propiamente, en tutoría *docente*, burocrática, académica, entre otras. Por tanto, la tutoría es tanto clásica como actual dado que, al menos en el ámbito universitario, si el docente cumple su función en forma competente, se convierte en guía de sus alumnos y es, por definición, un tutor.

En general, puede resumirse que el docente como tutor tiene dos grandes ámbitos educativos en los que actúa: el intelectual y el afectivo madurativo, aunque ambos se encuentran interrelacionados. El autor aclara que, si bien en todos los niveles del sistema educativo el docente es un tutor, su definición puede variar según lo que se pretende que el alumno aprenda y su edad. Hudson (2005) sostiene que son necesarios determinados atributos personales en los tutores docentes como guías y facilitadores del aprendizaje. Las actitudes principales son: tener la capacidad de apoyar a los estudiantes, ser atentos y favorecer un diálogo cómodo. Sin embargo, en un estudio realizado en nueve universidades australianas acerca de las percepciones que los estudiantes del último año de formación docente tienen sobre las características personales de sus profesores, no más del 56% de los ellos considera que sus docentes se muestran confortables para hablar con ellos de temas propios de su formación como, en este caso, la enseñanza de la ciencia.

Más allá de los atributos personales que pueda tener un docente, la tutoría está asociada a la modalidad didáctica. Un estilo de docencia constructivista supone dar espacio explícito a la función tutorial y darle un lugar intrínseco en la enseñanza; mientras que en un estilo de docencia más expositivo, la tutoría suele quedar reducida a un espacio paralelo al aula. Hudson destaca que los docentes están sobrecargados con distintas responsabilidades y no pueden ser considerados expertos en todas las áreas. Sin embargo, considera que determinadas habilidades asociadas con las características de un buen tutor deben ser desarrolladas, refinadas y mejoradas en los docentes.

Shea (2005), a partir de su práctica docente, propone a la tutoría como extensión del aula, ya que considera que las horas de tutoría constituyen un complemento necesario del proceso educativo. Boronat, Castaño y Ruiz (2005) plantean a la docencia y a la tutoría, en el escenario actual (refiriéndose a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior [EEES]), como procesos paralelos. La función específicamente docente tiene que ver con la enseñanza del conocimiento; los autores consideran que la mejor docencia no es la magistral sino la que implica a los alumnos en la búsqueda y construcción del conocimiento. La tutoría, en cambio, es planteada por las autoras como ayuda al estudiante tanto en el plano académico como personal y profesional. En este sentido, el EEES plantea nuevas modalidades de relación entre docentes y estudiantes, ya que pasa de poner el acento en la “enseñanza” y lo traslada al “aprendizaje”. La filosofía que subyace a estos planteamientos tiene que ver con la incorporación del crédito europeo que, más allá del criterio cuantitativo evidente, tiene como base el trabajo del alumno, basado en un trabajo autónomo.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (Anuies), de México, define que:

[...] la acción de tutoría es un proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes, que se realiza a través de la atención personalizada a un alumno o a un grupo reducido de alumnos, por parte de profesores competentes, apoyándose en teorías del aprendizaje más que en las de enseñanza (Vales, Ramos y Olivares, 2009, p. 17).

Por lo expuesto con anterioridad, un buen docente es quien genera en sus alumnos actitudes y aptitudes para el aprendizaje, y lo guía en la apropiación activa del conocimiento. En este sentido, un buen docente es, básicamente, un buen tutor. El sistema institucional universitario, por lo menos en Argentina, diferencia distintos niveles jerárquicos: profesor titular, profesor adjunto, jefe de trabajos prácticos, auxiliar de primera y auxiliar de segunda.

Habitualmente, la función tutorial es menos esperable del *profesor titular* que de los niveles inferiores. Sin embargo, esto depende de la tradición institucional de cada Facultad y cátedra. Así, puede darse el caso de *auxiliares de primera*, por ejemplo, que desarrollen una tarea docente equiparable a la de los profesores (clases magistrales sobre temas que les son asignados en exclusividad). Pero también se da el caso de *profesores titulares* que, adoptando una modalidad didáctica constructivista, despliegan una manifiesta función tutorial.

### A modo de cierre

Tal como puede apreciarse, existe abundante bibliografía acerca de las funciones tutoriales. Cada investigación adopta un recorte teórico de acuerdo al análisis empírico realizado. A diferencia de lo que ocurre habitualmente, el objetivo principal de este artículo fue reconocer las diferentes modalidades que adquiere la función tutorial dentro del sistema educativo formal con el fin de proporcionar una clasificación de las tutorías existentes lo suficientemente amplia como para poder ser utilizada en distintos estudios.

Se hizo una distinción, en primer término, entre tutores expertos y pares, llevando a estas categorías a subcategorías que pudieran ser lo suficientemente descriptivas. Estas subcategorías fueron: tutores pares con el mismo y diferente grado de experticia, y tutores expertos orientadores y docentes.

Los *tutores pares con el mismo nivel de experticia* son ampliamente estudiados como situaciones didácticas que propician aprendizajes en ambientes colaborativos. *Tutores pares con diferentes niveles de experticia* son hallados frecuentemente en la universidad argentina, un ejemplo claro de esto son los *auxiliares de segunda* (estudiantes), quienes cumplen funciones de colaboración en las cátedras de las que participan.

Los *tutores expertos orientadores*, por lo general, no forman parte de la estructura docente *per se* y cumplen funciones caracterizadas por

ser un soporte extracurricular y, por lo tanto, están más vinculados a los aspectos emocionales y personales de los alumnos. Los tutores docentes, dependiendo de la modalidad didáctica, acompañan, guían y “andamian” el aprendizaje de los alumnos; así, en sentido estricto, lo que se describe habitualmente como un “buen docente” puede implicar todas las características de un “buen tutor”.

Muchos de los trabajos asociados a tutorías tienen que ver con los llamados “espacios virtuales de enseñanza-aprendizaje” o “educación a distancia (EAD)”. Si bien no se seleccionaron textos de esta línea, la idea de una tutoría mediada por ordenador no constituye una categoría en sí misma, independientemente de la taxonomía propuesta en este trabajo.

Finalmente, es importante destacar la necesidad de este tipo de trabajos teóricos basados en estudios empíricos ya que aportan al debate teórico escasamente presente en las revistas científicas, y es absolutamente necesario en la práctica cotidiana de la investigación. ■

### Referencias

- Baudrit, A. (2000), *El tutor: procesos de tutela entre iguales*, Barcelona, Paidós.
- Boronat, J.; Castaño N. y Ruiz, E. (2005), “La docencia y la tutoría en el nuevo marco universitario”, en *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 8, núm. 5, pp. 69-74.
- Christen, A. (2009), “Transforming the Classroom for Collaborative Learning in the 21st Century”, en *Connecting Education & Careers*, vol. 83, núm. 9, pp. 28-31.
- Colomina, R. y Onrubia, J. (2005), “Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos”, en Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación 2. Psicología de la Educación Escolar*, Madrid, Alianza.
- Diccionario de la Real Academia Española [en línea], disponible en: <http://www.rae.es/rae.html>, recuperado: 12 de julio de 2009.
- Dillenbourg, P. (1999), “What do you mean by ‘collaborative learning’?”, en Dillenbourg P. (ed.), *Collaborative learning: cognitive and computational approaches*, Ámsterdam, Pergamon Press.

- Dillenbourg, P. et ál. (1996), "The evolution of research on collaborative learning", en Spada, E. y Reiman, P. (eds.), *Learning in humans and machines: towards an interdisciplinary learning science*, Oxford, Elsevier.
- Dillenbourg, P. y Traum, D. (2006), "Sharing Solutions: Persistence and Grounding in Multimodal Collaborative Problem Solving", en *Journal of the Learning Sciences*, vol. 15, núm. 1, pp. 121-151.
- Durán, D. (2004). "El aprendizaje entre iguales: movilizar la capacidad mediadora del alumnado para sacar provecho de la diversidad", en *Aula de innovación educativa*, núm. 132, pp. 75-76.
- Gilly, M. (1988). "Interacción entre pares y construcciones cognitivas: modelos explicativos", en Perret-Clermont, A. N. y Nicolet, M., *Interactuar y Conocer. Desafíos y regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- González, C. y Díaz Matajira, L. (2005), "Aprendizaje colaborativo: una experiencia desde las aulas universitarias", en *Educación y Educadores*, núm. 8, pp. 21-44.
- Gutiérrez, Y. C. (2005), "La producción escrita en la educación superior, aspectos que obstaculizan su desarrollo" [en línea], en *Revista Lingüística Aplicada*, 3, disponible en: <http://relinguistica.azc.uam.mx/no003/articulos/art01.html>, recuperado: 2 de febrero de 2009.
- Hudson, P. (2005), "Mentors' personal attributes for enhancing their mentees' primary science teaching", en *Teaching Science*, vol. 51, núm. 2, pp. 31-34.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1999), *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*, Buenos Aires, Aique.
- Kowalski, V.A., Hedman, G.E. y Mazzuchini, A. (2008), "Tutor par en el sistema de tutorías en la FIUNAM" [en línea], en *VI Congreso Argentino de Enseñanza de la Ingeniería* (VI CAEDI), disponible en: <http://www.caedi.org.ar/pcdi/Area%2012/12-340.PDF>, recuperado: 9 de febrero de 2009.
- Lázaro Martínez, A. (1997), "La acción tutorial de la función docente universitaria", en *Revista Complutense de Educación*, vol. 8, núm. 1, pp. 233-252.
- Lindgren, U. (2005), "Experiences of beginning teachers in a school-based mentoring program in Sweden", en *Educational Studies*, vol. 31, núm. 3, pp. 251-263.
- Lizzio, A. y Wilson, K. (2005), "Self-managed learning groups in higher education: students perceptions of process and outcomes", en *British Journal of Educational Psychology*, núm. 75, pp. 373-390.
- Lord, S. A. (2007), "Meditative dialogue: A tool for engaging students in collaborative learning processes", en *Journal of Family Therapy*, núm. 29, pp. 334-337.
- Müller, M. (2007), *Docentes tutores. Orientación educativa y tutoría*, Buenos Aires, Bonum.
- Remedios, L., Clarke, D. y Hawthorne, L. (2008), "The silent participant in small group collaborative learning contexts", en *Active Learning in Higher Education*, vol. 9, núm. 3, pp. 201-216.
- Roselli, N. D. (1999), *La construcción socio-cognitiva entre iguales*, Rosario, Ediciones IRICE.
- (2007), "El aprendizaje colaborativo: fundamentos teóricos y conclusiones prácticas derivadas de la investigación empírica", en Richaud, M. C. e Ison, M. S. (comps.), *Avances en la Investigación en ciencias del comportamiento en Argentina*, tomo I, Mendoza, Editorial de la Universidad del Aconcagua.
- Shea, D. (2005), "Entre la tutoría y el aula. Sacando lo mejor de distintas filosofías pedagógicas", en *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 8, núm. 4, pp. 1-5.
- Slavin, R. (1999), *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*, Buenos Aires, Aique.
- Temporetti, F. (2005), "Escritura y producción científica en la psicología", en Menin, O. y Temporetti, F. (eds.), *Reflexiones acerca de la escritura científica*, Rosario, Homo Sapiens.
- Ünalán, H. T. (2008), "The effectiveness of collaborative learning applications in art education", en *The Journal of International Social Research*, vol. 1, núm. 5, pp. 869-879.
- Vales, J.; Ramos D. y Olivares K. M. (2009), "La función del tutor en ambientes presenciales y no presenciales", en *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, vol. 6, núm. 16, pp. 16-19.