

FUNDAMENTOS DE ACCIÓN TUTORIAL

Blas BERMEJO CAMPOS
Universidad de Sevilla

1. PINCELADAS HISTÓRICAS

Pujol y Fons (1978) hacen un breve recorrido sobre el **Tutorial System** inglés, base fundamental de lo que hoy entendemos por tutoría, al menos en nuestro contexto educativo. Así, surge como medida renovadora en las formas de acercar más al alumno a las relaciones con el profesor. Se entiende que la **individualización** en el proceso de enseñanza-aprendizaje es un complemento, cuando no la base del método, necesario para el aprovechamiento y desarrollo de las capacidades del individuo. La historia del sistema tutorial está estrechamente ligada a las universidades de Oxford y Cambridge. La preparación profesional del estudiante de estas universidades se basa fundamentalmente en la estrecha relación que mantiene con su tutor, asignado a su ingreso en el College.

Refiriéndose a sus orígenes, dicen estos autores que el **New College**, fundado en Oxford por William de Wykeham en 1379, es considerado la cuna del sistema tutorial. La idea la obtuvo Wykeham de los Colegios de Arte de París, donde en aquélla época una de las funciones principales de los alumnos mayores era supervisar la instrucción que los otros alumnos recibían en las diversas escuelas. Mientras que en los demás **Colleges** de Oxford las funciones principales de los directores eran las de vigilar la economía y el cumplimiento de las normas, Wykeham introduce en los estatutos del **New College** el que los postgraduados residentes en el **College** dieran clases, compartiendo varios miembros **seniors** la responsabilidad de asistir a los más jóvenes.

Sin embargo, el término tutor no se encuentra hasta finales del siglo XVI, en los estatutos del **Brasenose College**. A principios del siglo XVI, en esta Universidad se pueden encontrar dos tipos de profesores, los que imparten las clases fuera del **College**, y los tutores que eran responsables del desarrollo personal y académico de los alumnos. Una cuestión que parece interesante resaltar es que los primeros tutores no eran profesores, sino educadores residentes en los **Colleges**; su tarea consistía fundamentalmente en vigilar el comportamiento global del alumno bajo su tutela, especialmente en lo referido al componente religioso; poco a poco, sin embargo, crecieron sus funciones educativas y didácticas, hasta que en el siglo XVII adquieren una importancia capital.

Según estos mismos autores, ya en el siglo XIX, las citadas Universidades de Oxford y Cambridge organizan sus métodos de enseñanza basándolos en la relación estrecha alumno-tutor: **“El tutor es, al mismo tiempo, guía, profesor y amigo; el alumno depende de él en su vida académica, pero también en todo lo que comporta la vida universitaria”** (Pujol y Fons, 1978, 79). Como método de enseñanza, la importancia del **Tutorial System** no ofrece dudas, puesto que el estudiante puede incluso no asistir regularmente a las lecciones magistrales que se imparten en la Universidad, pero no puede dejar de entrevistarse con el tutor para que éste supervise sus progresos en el estudio.

De otro lado, la tutoría, desde sus orígenes, ha estado íntimamente ligada a la monitorización entre los propios alumnos. Para Topping (1988), la primera aplicación sistemática de la tutoría entre iguales está asociada al nombre de Andrew Bell, que en 1789 fue nombrado superintendente de una escuela para huérfanos de guerra, y al encontrar resistencias en el profesorado para implantar determinadas ideas educativas, optó por introducirlas utilizando monitores y alumnos tutores. Bell dividió las clases en tutores y tutelados, y a cada clase se asignó un profesor auxiliar que instruía y supervisaba las tareas de los alumnos-tutores y, a su vez, hacían llegar a otros profesores y a la dirección informes sobre el funcionamiento del sistema. Cada miembro de la comunidad tenía su rol específico y unas tareas concretas que realizar. En la escuela de Bell los alumnos se agrupaban más que por su edad cronológica, por sus capacidades y destrezas de tal modo que, en función de ello, se podía ascender o descender en el sistema. Con la puesta en práctica del mismo, comprobó que el nivel de motivación crecía notablemente, y disminuían en consecuencia los problemas de disciplina. Bell enfatizó asimismo **“los beneficios moral y psicológicos de su modelo afirmando que cultivaba los mejores sentimientos del corazón enseñando a los niños a interesarse por el bienestar del otro”** (Topping, 1988, 2).

Otro precursor de este sistema tutorial fue Joseph Lancaster, que más bien debe considerarse como discípulo de Bell, puesto que recogió sus ideas y las perfeccionó. En 1801, Lancaster abrió la **Borough Road School** para 350 alumnos en situación de desventaja, ordenó los grupos en función de los logros y distribuyó monitores y ayudantes para todas las clases, asegurando así que los alumnos se ayudasen mutuamente. Lancaster propuso asimismo una cuidadosa estructuración de los materiales del currículum con la idea de facilitar el logro de los objetivos a alcanzar por los alumnos y al mismo tiempo el trabajo de los monitores. En 1817, Bell informó que más de 100.000 niños recibieron la enseñanza del modelo Bell-Lancaster (Topping, 1988).

Por su parte, Sthal y otros (1983), señalan que el método de Lancaster se introdujo en EE.UU. en 1918 y tuvo gran repercusión durante aproximadamente treinta años. Posteriormente su interés decae hasta que en la década de los sesenta renace de nuevo con los programas **Peer** y **Cross-Age Tutoring** (Wagner, 1982). Este resurgir estuvo motivado por varias razones, entre las que se pueden destacar las siguientes:

(a) La movilidad de la postguerra llevó aparejada la masificación de las aulas y el cambio lógico de los grupos escolares, tanto en número como en homogeneidad en su composición. Ello motivó la búsqueda y puesta en práctica de nuevos métodos y técnicas de enseñanza, incluidos los servicios de apoyo.

(b) El lanzamiento del Sputnik soviético en 1957 contribuyó al despertar del sentimiento nacionalista norteamericano, lo que llevó a las instancias políticas a volver la cara hacia la educación, y, en consecuencia, a la búsqueda de nuevas formas de enseñanza que dotasen de mayor calidad al sistema educativo.

Según Topping (1988), por esta época, la individualización de la instrucción llegó a ser una expresión clave. A mediados de los setenta, la Comunidad Tutorial de Melaragno y Newmar incorporó el uso sistemático de iguales como mediadores en la instrucción, especificándose el papel de los profesores como supervisores en la instrucción más que como instructores directos.

Por su parte, Gartner y otros (1971), se preocupan por el estudio documentado de la tutoría entre iguales en su afán por encontrar alternativas válidas para las políticas de compensación preocupándose más por los efectos actitudinales y afectivos de la misma. En 1970, más de 20 distritos escolares en EE.UU. habían adoptado algún modelo tutorial entre iguales. Este resurgir del interés por la tutoría entre iguales en EE.UU. tuvo, como es fácil imaginar, una gran

repercusión en los países denominados occidentales, sobre todo en el Reino Unido, cuna, por otra parte, de la misma.

Otro acontecimiento igualmente destacable fue la publicación de Sinclair Goodlad del libro titulado **Learning by Teaching: An Introduction to Tutoring**, donde se hace una revisión de los trabajos sobre tutoría, haciendo referencia paralelamente a su modelo en el cual los alumnos de ciencias aún no graduados hacen de tutores de los alumnos de la **High School**.

En líneas generales, la década de los ochenta en el Reino Unido significa un resurgir de la tutoría, al mismo tiempo que desciende dicho interés en los EE.UU. Ahora, se enfatiza, no obstante, el papel de los padres en los sistemas de tutoría, de tal modo que, con la facilitación de materiales estructurados, la participación de la comunidad educativa se hace necesaria y conveniente. Se comienza con el aprendizaje de la lectura (Topping y Wolfendale, 1985), pero poco a poco se extiende este modelo a otras áreas curriculares. Por otra parte, surgen, en esta línea, guías prácticas sobre el ejercicio de la tutoría entre iguales (Topping, 1987).

2. MODALIDADES TUTORIALES

Aunque desde sus comienzos la acción tutorial tiene una clara vocación de atención individualizada por alguien que se encuentra más capacitado que el alumno para dirigir y/o apoyar su desarrollo académico y personal, existen diversas formas de concebir esta atención, dando así origen a distintos modelos y programas. Por supuesto, no vamos a hacer una relación exhaustiva, puesto que dependiendo de la organización de los distintos sistemas educativos, la acción tutorial va a poseer más o menos relevancia y, por tanto, sus desarrollos van a variar de un contexto a otro. No obstante, vamos a describir someramente algunos que, a nuestro juicio, parecen ser los más influyentes o de mayor utilización. No es extraño, por otro lado, que dichos modelos se ubiquen a nivel universitario, puesto que desde su origen, como se ha visto, es en este nivel educativo donde surgen y se desarrollan.

2.1. El Tutorial System inglés o sistema tutorial individualizado

Según González Simancas (1984, 49), el **Tutorial System** inglés es “**la pieza maestra del llamado por el mismo Oxford 'system of education in depth' o sistema de educación en profundidad**”. El papel de orientación genérica o personal no es su característica principal, o al menos la más decisiva, puesto que en el papel de tutor se reúnen dos funciones, por un lado la de **general adviser** o **moral tutor**, por la que debe asistir al alumno en todo lo relacionado con su formación personal y social, y la de **director of studies**, que implica la responsabilidad del tutor por la formación académica del alumno; en este sentido, su tarea más importante es la de enseñar a pensar al alumno; con este objetivo surgen los **tutorials**, como técnicas al servicio del proceso de enseñanza-aprendizaje; y es justamente esta atención individualizada por el desarrollo académico la de mayor relevancia.

Por su parte, Pujol y Fons (1978), dicen que lo peculiar del sistema tutorial inglés de las Universidades de Oxford y Cambridge es fundamentalmente la relación estrecha existente entre el alumno y el tutor, desde su ingreso en el **College** y hasta después incluso de finalizar sus estudios.

En esta relación, las reuniones formalmente establecidas entre el alumno y su tutor suelen ser semanales y de aproximadamente una hora de duración. Sintetizando el procedimiento, la

estrategia que se sigue básicamente es la siguiente: El alumno, a través del aprendizaje del **mater** objeto de estudio, –lecturas, clases magistrales, clases prácticas, etc.–, debe integrar esos conocimientos en un ensayo, normalmente consistente en un trabajo escrito, que debe presentarse semanalmente al tutor para discutirlo. González Simancas (1984), dice al respecto, que la lectura de material, la redacción y la discusión son, al menos, tan importantes como las clases magistrales. El papel supervisor del tutor en estos encuentros formales es de vital importancia; se trata de que el tutor haga una crítica al ensayo realizado por el alumno mediante un interrogatorio constructivo, en el que la participación del alumno es lo más importante, se trata de que éste pueda expresar lo que quiere decir de la manera más completa posible. Moore dice, en este sentido que el método tutorial es un método de búsqueda, de prueba, concluyendo que, con él, se prefiere lo que es un intento a lo definitivo, el ensayo al resultado (cit. en Pujol y Fons, 1978).

A pesar de la formalidad de estos encuentros, la filosofía del método es la de que cada alumno puede entrar en contacto con el tutor cada vez que lo crea conveniente, tanto para solicitar orientación académica como para consultar asuntos personales. Esta flexibilidad se aplica también en este aspecto concreto de las entrevistas formales, de tal manera que se tienen en cuenta tanto las características del alumno, –el **Hale Report** (cit. en Pujol y Fons, 1978) parte del principio de que cada alumno es distinto y, por tanto, requiere un tratamiento especial–, como de las materias objeto de estudio, entre otras circunstancias. Caldin (1968), recalcando esta idea, señala que una de las características más genuinas del método tutorial es su flexibilidad, de manera que el alumno se siente seguro de obtener atención cada vez que lo necesita.

Otra característica, de importantes consecuencias para el desarrollo del método tutorial es la personalidad de los tutores. Al respecto, Brook (1965, 72) afirma que **“la principal desventaja del 'tutorial system' es que depende para su éxito de la provisión de buenos tutores (...), deben poseer cualidades poco comunes y una dedicación especial”**.

El número de alumnos a atender en cada sesión sería otra de sus peculiaridades. Así MacKenzie y otros (1970), en una clasificación de grupos para analizar los métodos de enseñanza denomina como tutorial al grupo compuesto de uno a tres alumnos. Moore (1968) señala igualmente que en las sesiones tutoriales pueden estar presentes dos o como máximo tres alumnos aunque él analiza fundamentalmente el **single-tutorial** o tutoría con un solo alumno. En definitiva, el número ideal de estudiantes por sesión parece ser de uno, o como máximo de dos; en cualquier caso, no debe superar nunca el número de cuatro. El citado **Hale Report** señala a este respecto que el **tutorial** realizado a varios alumnos desvirtúa el sistema, puesto que es imposible que así el alumno pueda expresarse libremente y, en consecuencia, dificulta el principio de adecuación al ritmo de aprendizaje del alumno que exige la individualización.

Otra característica, ya mencionada anteriormente, es que en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la participación activa y personal del alumno, así como la actitud crítica del mismo ante la adquisición de los conocimientos son pieza clave.

Concluyendo, como señala González Simancas (1984, 54), el sistema tutorial de Oxford estaría representado por las siguientes características:

“1) Un objetivo: la educación individualizada en profundidad; 2) un método: el del tutorial en una estructura colegial, como acción orientadora o tutorial, dirigida a la individualización de la formación intelectual universitaria; 3) un complemento: las lecciones magistrales y los seminarios docentes”.

De otra parte, el **Hale Report** señala dos elementos del **tutorial system** que deberían establecerse en todas las Universidades: En primer lugar, que se asignara a cada alumno, desde

el momento de ingresar en la Universidad, un supervisor de sus estudios, para que pudiese comentar con él, de vez en cuando, su trabajo académico y, si lo desea, otros problemas personales. En segundo lugar, que se hicieran frecuentes sesiones de discusión entre los profesores y los alumnos partiendo de trabajos escritos, para: a) atender de esta manera el problema de defectuosa preparación anterior; b) introducirles y motivarles en sus tareas; c) hacer prácticas y entrenamiento en el arte de comunicar; d) contrapesar la función de las lecciones magistrales, donde los temas se presentan necesariamente de manera magistral.

Sin embargo, según Pujol y Fons (1978), el desarrollo del sistema tutorial inglés requiere de un ambiente académico concreto, de rasgos que parecen no existir en la Universidad española actual, masificada y con escasez de profesores. Por su parte, el **Robbins Report** (cit. en Pujol y Fons, 1978, señala que el **tutorial system** es un método impracticable para educar a un gran número de alumnos. Los motivos que aporta son fundamentalmente tres: a) ser demasiado exigente para muchos alumnos; b) ser muy costoso; c) implica un gasto excesivo de tiempo y dedicación por parte del profesor.

En nuestro contexto, González Simancas (1984) llega a la conclusión de que en las Universidades europeas, y en concreto en la española, este sistema no se podría realizar sin una reforma estructural y metodológica. Y esto sigue siendo vigente, a pesar de los esfuerzos de la Ley de Reforma Universitaria (LRU), puesto que algunas condiciones no sólo no siguen siendo las mismas, sino que, en algún sentido, han podido empeorar. Tomemos aisladamente, por ejemplo, uno de los elementos que definen esta modalidad tutorial: el número de alumnos que acceden a la Universidad. Pues bien, a pesar de los intentos por prestigiar otros niveles educativos, está creciendo año tras año (Junta de Andalucía, 1993, 1994 y 1995), de tal modo que el **numerus clausus** es ya una realidad generalizada en todas las Escuelas Universitarias y Facultades, y, también, que numerosos alumnos no pueden realizar aquellos estudios que eligieron hacer en primer lugar, por lo que hoy por hoy no parece factible, al menos en nuestra Universidad, adoptar un modelo tutorial como éste.

No obstante esto, y como consecuencia de la entrada en vigor de la Ley General de Educación de 1970 (Ley, 1976), se produce un interés a nivel teórico que da como resultado la aparición de una serie de trabajos (Artigot, 1973; Gordillo, 1973; González Simancas, 1973, 1975; Repetto, 1977a, 1977b), cuya repercusión fue bastante localizada a nivel práctico, pero que supusieron el punto de arranque para posteriores experiencias que se han ido traduciendo en demandas sociales, que han derivado en la actual situación, donde parece que, al menos legalmente, se le reconoce un espacio educativo importante en el currículum escolar.

2.2. Tutoría en grupo

Jackson (1987) propone una modalidad de tutoría, a la que denomina **Mainstreaming Counseling**, ante la situación alarmante de fracaso que experimentan los estudiantes cuando han de adaptarse a los estudios universitarios. Sostiene que existen una serie de razones para que esto se produzca, entre las que destaca:

- (a) El desconocimiento de los programas tutoriales y de apoyo por parte de los alumnos.
- (b) La existencia de problemas intrínsecos al concepto de tutoría tradicional (sólo se hacen cuando algo va mal, violencia a enfrentarse con extraños en situación de contactos interpersonales entre el alumno y el tutor, poca aceptación de las clases de Orientación pues, al no conceder créditos, el alumno las sitúa en un segundo plano de su desarrollo académico).

Se parte, en este modelo tutorial, de que el objetivo principal de la tutoría debe ser el crear en el alumno deseo de aprender y, por tanto, adquisición de un compromiso para lograrlo. De todas formas, no se oculta la dificultad que esto entraña. Para ello, se propone **Mainstreaming Counseling**, consistente en una serie de actividades interdisciplinarias, con un objetivo preventivo más que reactivo, los estudiantes reciben la ayuda antes de que las dificultades aparezcan. Estas actividades están previamente programadas y poseen una característica que las diferencia de la tutoría tradicional, a saber, van dirigidas siempre a grupos y no a individuos concretos. Dichos grupos, no obstante, se componen de estudiantes que no poseen los niveles académicos adecuados. En este sentido hay un aspecto de gran relevancia, se corrigen los desajustes desde el principio entre el nivel de enseñanza que se intenta conseguir y el nivel de preparación previo que posee el alumnado.

Los estudiantes de este nivel tienen un horario particular de clases y los miembros que componen el equipo encargado de desarrollar el programa forman parte del equipo integrado en el centro. La primera meta que se plantea dicho equipo es la de conseguir agrupar a los estudiantes y, en este sentido, los tutores, junto a los demás miembros del equipo, trabajan proporcionando conceptos básicos, terminología y métodos desde diferentes disciplinas, al objeto de dar una visión interrelacionada del currículum que habrá de estudiar el alumno.

Un punto crucial ha de ser enfatizado en el modelo: La participación del tutor se ve incrementada; éste debe familiarizarse con las ideas filosóficas del currículum que permita apoyar las metas que fije el equipo, así como que se vea como parte integrada del proceso de enseñanza-aprendizaje. Como la eficacia del programa depende mucho de los tutores, es necesario que éstos tengan las aptitudes necesarias, que son incrementadas con programas psicoeducativo y la realización de actividades tutoriales con profesores especializados.

Además, el papel del tutor en el equipo incluye el asesoramiento en materia de comportamiento humano y cognoscitivo y ayuda al equipo a descubrir problemas y diseñar soluciones.

Otra idea básica de este modelo es la de que el tutor, o parte del equipo, en vez de esperar a que se produzca la motivación del alumno hacia el aprendizaje o la demanda de un determinado profesor para que comiencen los contactos, asisten a las clases, observan el comportamiento, la interacción profesor-alumno, conocen los estilos de enseñanza y de aprendizaje, etc., en fin, contribuyen a evaluar si el ambiente de estudio del alumno mejora o empeora, lo que les permite intervenir en el momento más apropiado.

Como ya se ha dicho, el formato de comunicación enfatiza la actividad grupal más que la individual; se cree que un contacto semanal de dos horas aproximadamente de duración es suficiente para que el sistema consiga sus objetivos. Estas sesiones se orientan hacia actividades grupales, donde se discuten satisfacciones, disgustos, sentimientos y se dan recomendaciones. Todos estos temas son objeto de un diario individual que cada alumno debe hacer y en el que se apoyan para contrastar sus ideas y sentimientos con los de los demás miembros del grupo, lo que crea un ambiente de confianza y cohesión entre los propios estudiantes y entre éstos y los tutores.

Por otra parte, existen reuniones semanales de aproximadamente una hora de duración de los miembros del equipo, al objeto de poner en común el programa, y proponer modificaciones al desarrollo del mismo o mantener las actividades que son favorables, en fin, se trata de que exista un seguimiento continuo que permita introducir modificaciones cuando se produzca la necesidad. Además, esto permite al equipo estar coordinado en todo momento, así como buscar los parámetros de sus estilos de enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, Jackson (1987) alude a un experimento realizado con este modelo y llega a la conclusión de que produce una serie de cambios positivos en los alumnos, entre los que resalta los siguientes:

(a) Un alto índice de interacciones entre los alumnos que favorece la formación de grupos homogéneos.

(b) Mejora el rendimiento en grupos de alto riesgo.

(c) Mejora de las relaciones entre todos los sujetos del proceso, en concreto entre el tutor y el profesor, entre el profesor y el estudiante y entre el tutor y el estudiante.

(d) Se mantiene un ritmo mayor de asistencia del alumno a las tutorías individuales en el tramo final del curso.

(e) Se mejora también la capacidad de planificación del tiempo, así como la realización de las tareas académicas requeridas por la escuela.

(f) Igualmente se mejora la confianza en sí mismo, observándose un aumento en la realización de entrevistas programadas con profesores, así como las intervenciones en las clases.

En nuestro país, con algunas diferencias, existen ofertas tutoriales basadas en la intervención en grupos (Brunet y Negro, 1984; Ortega y otros, 1985; De Serranos y Olivas, 1989).

Asimismo, Button (1978), ofrece un modelo de tutoría en el que destaca la influencia de las experiencias en grupo, tanto externas como internas, en la consecución de la autonomía personal para el desenvolvimiento del individuo en la vida. El papel del tutor en este modelo es el de líder indiscutible del grupo, aunque ese liderazgo lo debe entender más como conductor-facilitador-coordinador de funciones y tareas que como director-constructor de normas.

De todos modos, en nuestro contexto, las experiencias que se llevan a cabo se puede decir que se alejan bastante de un modelo como éste, que basa su éxito en el diseño de los planes por equipos (grupos) de tutores que no son necesariamente profesores y que, dicho sea de paso, mantienen distintas condiciones en cuanto, sobre todo, al tiempo disponible; se puede concluir, en este sentido, que en nuestras escuelas la concepción del tutor es distinta, (siempre será un profesor), así como el papel que normalmente desempeña en esta función.

2.3. Peer y Cross-Age Tutoring, o Tutoría entre Iguales

Según Sthal y otros (1982), en la década de los sesenta hay un relanzamiento en EE.UU. de los programas **Peer** y **Cross-Age Tutoring**. El término **tutoring** es entendido aquí

“como el proceso por el que un alumno, con un mínimo de entrenamiento especializado y bajo la dirección de un profesor o ayuda instruccional, sirve de ayuda de uno o más estudiantes que aprenden una específica destreza. De tal manera que tutoring presta ayuda individualizada, que suple tanto la regular como la especial instrucción de la clase” (Sthal y otros, 1982, 7).

Estos autores diferencian entre dos tipos de práctica de **Tutoring**, el **Peer Tutoring** y el **Cross-Age Tutoring**, o tutoría entre iguales y mixta. En programas de **Cross-Age Tutoring**, un tutor de grado superior ayuda a un estudiante o grupo reducido de alumnos. El objetivo fundamental es el de ayudar a los tutelados a sacar mayor rendimiento de su proceso instruccional. En los programas de **Peer Tutoring**, se utilizan tutores de la misma edad o nivel que sus tutelados y sus objetivos normalmente van dirigidos a superar problemas emocionales y sociales.

Por su parte, en nuestro país, Gordillo (1985) define el **Peer Counseling** como la orientación dada por paraprofesionales, en concreto, la organización más común de este tipo de orientación es aquella en la que estudiantes ayudan a otros estudiantes de menor capacidad o preparan en su desarrollo académico y social. Se apoya en Carkhuff y Brown para justificar el empleo de este tipo de orientación (tutoría), puesto que, según estos autores, con un entrenamiento específico los estudiantes pueden llegar a ser tan eficaces para el desarrollo de estas tareas como los orientadores profesionales.

El proceso **Peer** o **Cross-Age Tutoring** está basado en una experiencia intensa e interactiva que proporciona una retroalimentación inmediata en el proceso instruccional, al poder corregir y/o reforzar respectivamente, determinadas respuestas erróneas o correctas de los tutelados. El poder observar inmediatamente estas cuestiones tiende a bajar la ansiedad, asociada frecuentemente a períodos amplios de instrucción, y, consecuentemente, a elevar la motivación de los alumnos. Además, su eficacia se basa también en que el alumno tutelado puede encontrar una mayor comprensión empática en interlocutores de parecido ambiente, próximos en edad y, por tanto, con problemáticas semejantes (Bohning, 1982; Kalfus, 1984).

De otra parte, son numerosos los trabajos que confirman los beneficios de programas con estas características (Devin-Sheehan y otros, 1976; Ellson, 1976; Cohen y otros, 1982). Un aspecto importante es que los alumnos-tutores no tienen por qué ser los mejores estudiantes, sino que sus conocimientos sobre la materia es secundario a su habilidad para interactuar con los tutelados. En cuanto a éstos, suelen ser alumnos que piensan que tienen dificultades para aprender en clases normales, y esta creencia es la que justifica la organización de tales programas.

Por tanto, la meta principal debe ser la de modificar estas actitudes iniciales de los tutelados hacia las materias en cuestión, cosa que se consigue cuando alcanzan repetidos éxitos en las mismas. Esto mismo es aplicado a los tutelados con dificultades emocionales y/o de adaptación. Así, cuando un estudiante con estos problemas es visto relacionándose frecuentemente con alumnos-tutores, incrementa su aceptación por los demás y, consecuentemente, incrementa su autoestima y autoaceptación.

De todas maneras, en este tipo de programas tutoriales es muy importante la participación del tutelado en la selección del tutor, puesto que si no se da una aceptación recíproca, las posibilidades de éxito se verán ostensiblemente reducidas.

Otro aspecto destacado de los programas **Tutoring** es que los materiales suelen ser más estructurados y organizados en elementos secuenciales (Ellson, 1976; Rosenshine y Furst, 1976) puesto que ello permite dividir el material en módulos de más fácil comprensión, que producen el mantenimiento continuo del desarrollo curricular de los tutelados y la monitorización de las tutorías, y, en consecuencia, tolerarán más fácilmente el cambio de tutor si fuese necesario.

De todas formas existen, en este sentido, diferentes grados de estructuración tanto de los materiales empleados como en los diseños de los propios programas, a los que Kalfus (1984) clasifica en no estructurados, mínimamente estructurados y estructurados.

Goodlad y Hirst (1989), por su parte, describen distintos programas de **Peer** y **Cross-Age Tutoring**. En uno de ellos, **The Pimlico Connection**, señala, entre otros aspectos, la evaluación que del mismo hacen tutores, tutelados y profesores. Así, en lo que respecta a los tutelados éstos valoran como rasgos más positivos la ayuda recibida y en segundo lugar la informalidad, la cordialidad y la atención recibida por los tutores. En lo que respecta a los tutores, la gran mayoría manifiestan estar satisfechos con la experiencia, destacando el placer por explicar cosas y el sentimiento de ser apreciados por los tutelados y, en general, el placer por el contacto social. Como aspectos más negativos, indican la falta de interés de los tutelados, así como la indisciplina.

de algunos de ellos. Por su parte, los profesores observan que las lecciones son más manejables, la enseñanza más agradable y los tutelados parecen aprender más.

Si nos referimos a nuestro país, tenemos que admitir que no existe una gran tradición en el desempeño de esta función y, por tanto, pocas experiencias prácticas, por lo que la adopción de modelos como éstos, en los que la participación y responsabilidad recaen principalmente en los propios alumnos es prácticamente impensable, todo lo más se limitarán al contexto concreto de algún aula en escasas situaciones. Es difícil pensar que a un alumno poco brillante en su rendimiento académico se le concedan responsabilidades de orientación de otros compañeros, independientemente de las habilidades sociales y humanas que posea.

No obstante esto, se puede resaltar la experiencia que en el colegio “Ama” de Tarragona han llevado a cabo Costa y Vargas (1993), en la que alumnas de 3º de BUP hacen de tutoras de alumnas de 8º de EGB en un programa de mejora de la velocidad y comprensión lectoras. Al mismo tiempo se intentan conseguir otros objetivos con las alumnas-tutoras, tales como su iniciación en el empleo de técnicas de investigación, aplicándolas a un objetivo educativo como es el de adquirir hábitos de lectura, a través de la estrategia de la repetición de actos. Las autoras llegan a conclusiones que parecen avalar la idoneidad del modelo, entre las que están:

(a) La eficacia del método en actividades de recuperación y como técnica de aprendizaje para alumnos de un nivel más avanzado.

(b) El que los beneficios sean tanto para los que hacen de tutelados como los que hacen de tutores.

3. LA ACCIÓN TUTORIAL EN ESPAÑA

3.1. Marco legal

(a) *Sus comienzos: La Ley General de 1970*

En lo que respecta a nuestro país, según Nevares y otros (1989), la palabra tutor aparece en castellano en el segundo tercio del siglo XV. Sin embargo, este término no será muy utilizado en nuestro contexto debido a que las actividades propias del concepto van a ser englobadas en el término orientación, más genérico (en el siglo XX, las diversas instituciones creadas para atender las necesidades de orientación escolar y/o profesional se encargaban de numerosas actividades que, en la actualidad, son asignadas a la tutoría). En consecuencia, los estudios históricos y/o legales y los metaanálisis que se han hecho en nuestro país al respecto, no versan sobre la tutoría específicamente, sino sobre orientación (para una profundización en este aspecto, pueden consultarse las siguientes obras: Mallart, 1974; Cañas, 1980; Iturbe y De Nardo, 1981; Lázaro, 1983; Pineda, 1986; Pérez Boullosa, 1986; Cantón, 1988; Castillo, 1989; Soler, 1989; Barrueco, 1990; Martorell y Palou, 1990; Sobrado, 1990; López García, 1992; Rodríguez Espinar y otros, 1993; López González; Muñoz Deleito y Pamblanco García, 1995; López Urquizar, 1995).

Según González Simancas (1975), en nuestro sistema educativo, la tutoría como tal aparece con la Ley General de Educación de 1970; antes, y como antecedente más formal, existe la figura del preceptor, instaurada en el Colegio Gaztelueta de Bilbao en 1951, al que se le asignaban unas funciones de atención al desarrollo personal de un determinado grupo de alumnos. Con anterioridad, “sólo se dispone de reglamentación sobre la orientación

considerada como tarea de especialistas al servicio de los centros educativos” (González Simancas, 1975, 29).

Por tanto, se puede decir que la tutoría en España comienza su andadura con la Ley General de Educación de 1970. De ella, y en lo que al nivel de Enseñanzas Medias se refiere se pueden seleccionar los siguientes artículos:

“Art. 9.4. La Orientación educativa y profesional deberá constituir un servicio continuado a lo largo de todo el sistema educativo, atenderá a la capacidad, aptitud y vocación de los alumnos y facilitará su elección consciente y responsable.

Art. 22. En el Bachillerato se organizarán actividades en las que el alumno aprecie el valor y dignidad del trabajo y vea facilitada su orientación profesional.

Art. 111.1. Encarga a los Catedráticos y Agregados de Bachillerato la **tutoría** y cooperar con Servicios de Orientación Educativa y Vocacional, que se crearían posteriormente en el año 1977 con carácter experimental en la Orden de 30-4-1977” (BOE, 13-5-1977).

El art. 125 al hablar de los derechos del estudiante señala que éstos tienen derecho

“a la orientación educativa y profesional a lo largo de toda la vida escolar, atendiendo a problemas personales de aprendizaje y de ayuda a las fases terminales para la elección de estudios y actividades laborales”.

El art. 127 dice que

“el derecho a la educación implica:

1) **La prestación de servicios de orientación educativa a los alumnos en el momento de ingresar en un centro docente, para establecer el régimen de tutorías, que permita adecuar el Plan de Estudios a la capacidad, aptitud y vocación de cada uno de ellos; asimismo, se ofrece esta orientación al término de cada nivel o ciclo para ilustrar a los alumnos sobre las disyuntivas que se les ofrecen.**

2) **La prestación de servicios de orientación a los alumnos de segunda etapa de E.G.B., Bachillerato, Formación Profesional y Educación Universitaria, por medio de información relacionada con la situación y perspectiva del empleo”.**

Art. 37.3. En él se habla de la tutoría en la Universidad y se dice que

“se establecerá el régimen de tutorías, para que cada profesor atienda a un grupo limitado de alumnos a fin de tratar con ellos el desarrollo de sus estudios, ayudándoles a superar las dificultades de aprendizaje y recomendándoles las lecturas, experiencias y trabajos que considere necesarios. En esta tarea se estimulará la participación activa de alumnos de cursos superiores como tutores auxiliares” (LGE, 1976).

Como se puede ver en este artículo, dirigido al ámbito universitario, la influencia de los modelos anglosajones es clara, sobre todo en lo que respecta a las funciones de orientación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como en la implicación de alumnos en estos menesteres; sin embargo, tampoco en nuestra universidad se puede decir que se lleven a cabo estos modelos; la poca tradición y los condicionamientos de espacio y tiempo principalmente son sus enemigos fundamentales.

(b) La continuación: El Estatuto de Centros de 1980 y la LODE

Sanz Oro (1983), analiza el articulado de la Ley General de Educación y la Ley Orgánica de 19-6-1980 sobre el Estatuto de Centros, ofreciendo el marco legal de la tutoría hasta ese momento. Precisamente de la citada Ley Orgánica (BOE, 27-6-1980), se pueden seleccionar igualmente algunos de sus artículos en los que, de alguna forma, se alude a la tutoría y/o a la orientación del estudiante de Enseñanza Secundaria. Así, se pueden citar los siguientes:

Art. 2.2. **“En la actividad ordinaria de los centros estará incluida la orientación educativa y profesional de los alumnos a lo largo de su permanencia en ellos y de manera especial al finalizar la escolaridad obligatoria y en los momentos de ejercitar sus opciones académicas”.**

Art. 27.2.e. Que trata de las competencias del Claustro de Profesores, y, en el que se destaca la siguiente función: **“Coordinar las funciones de orientación y tutoría de los alumnos”.**

Art. 36.e. Que trata de los derechos de los alumnos, entre los que destaca el siguiente:

“a la orientación educativa y profesional, atendiendo a los problemas personales de aprendizaje y de desarrollo de la responsabilidad, así como a la ayuda en las fases terminales para la elección de estudios y actividades laborales”.

Posteriormente, la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE) (MEC, 1986), de nuevo recoge en su articulado este aspecto. Así, se pueden citar algunos de ellos:

En el Art. segundo, referido a los fines de la educación, destacan los puntos **“a) El pleno desarrollo de la personalidad del alumno”**, así como el **“c) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo...”**

Igualmente, en el Art. sexto, referido a los derechos de los alumnos, explícitamente se recoge en el punto **“f) Derecho a recibir orientación escolar y profesional”.**

Por fin, el Art. 45, referido a las competencias del claustro de profesores, cabe destacar el punto **“2, c) Coordinar las funciones de orientación y tutoría de los alumnos”.**

(c) La consolidación: La Reforma Educativa y la LOGSE

El Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (MEC, 1989), en el capítulo XV dedicado a la orientación educativa, ofrece el marco legal actualizado sobre esta función profesoral. Aquí se especifica que la orientación escolar se desarrolla principalmente a través del ejercicio de la función tutorial, cuando nos estamos refiriendo a la Educación Primaria, y que, cuando nos situemos en la Educación Secundaria, su contenido debe completarse con el de orientación profesional.

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (MEC, 1990), igualmente recoge en su articulado algunas referencias explícitas a la orientación y a la función tutorial. En este sentido, se pueden destacar los siguientes:

En el Art. 1, referido a los fines de la educación, se dice en el punto **“a) el pleno desarrollo de la personalidad del alumno”.**

En el Art. 2, referido a los principios de la actividad educativa, el punto “g) **La atención psicopedagógica y la orientación educativa y profesional**”.

En el Art. 55, referido a los factores que garantizan la calidad y mejora de la enseñanza se cita el punto “c) **La orientación educativa y profesional**”.

En el Art. 60, el punto “1. **La tutoría y orientación de los alumnos formará parte de la función docente...**”, y también el punto “2. **Las Administraciones educativas garantizarán la orientación académica, psicopedagógica y profesional de los alumnos,...**”.

Igualmente, en algunos desarrollos posteriores (MEC, 1990), la tutoría queda englobada en el subsistema de Orientación Educativa, junto a conceptos como los de orientación educativa, educación de apoyo e intervención psicopedagógica. En nuestra Comunidad Autónoma algunas de las últimas normas que recogen y desarrollan esta función, pueden ser:

(a) El Decreto 106/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOJA, Nº 56, de 20 de junio).

(b) La Resolución de 27 de julio de 1995, de la Dirección General de Planificación del Sistema Educativo y Formación Profesional, sobre la organización y funcionamiento de los Institutos de Bachillerato, Institutos de Formación Profesional e Institutos de Educación Secundaria, dependientes de la Consejería de Educación y Ciencia, para el curso escolar 1995/96 (BOJA Nº 110, de 5 de agosto)

(c) La Orden de 17 de julio de 1995, por la que se establecen directrices sobre organización y funcionamiento de la acción tutorial del profesorado y los Departamentos de Orientación (BOJA Nº 117, de 29 de agosto).

3.2. Marco teórico

3.2.1. *Conceptualización: Algunas relaciones importantes*

a) *Orientación/educación*

Parece obligado comenzar este apartado situándonos en el contexto de la institución escolar como marco tendente a formar al individuo en un afán por formarlo, según la escala de valores vigente en una sociedad. Así, la escuela es una institución caracterizada por ser

- “ - una comunidad;
 - que organiza su actividad;
 - para enseñar y aprender”
- (Lázaro y Asensi, 1987, 15).

Por tanto, para el objetivo que perseguimos, en primer lugar, es preciso diferenciar entre dos conceptos que parecen claves, los de **educación** y **orientación**. Así, según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (Gili Gaya, 1976), orientar significa “**dirigir encaminar [una cosa] hacia un fin determinado**”, o también “**informar [a uno] de lo que ignora acerca de un negocio, estudio, etc. para que sepa manejarse en él**”. La segunda acepción conlleva, pues, la acción de alguien sobre alguien, de alguien que conoce, tiene experiencia o información de aspectos que el otro desconoce o no es consciente. Del mismo modo, educar significa “**dirigir, enseñar**”, es decir, conducir, llevar a alguien hacia un fin

Gordillo (1975, 105), al hablar de la orientación en un sentido general, la define como **“la ayuda ofrecida a un sujeto para lograr su desarrollo personal”**. De acuerdo con esto, se aprecia que orientación y educación son conceptos cuyos significados se entremezclan, se complementan, cuando no se confunden. Sánchez Sánchez (1981), dice, hablando de la orientación en un contexto educativo, que es una parte inseparable del proceso de educación, es educación.

Podríamos decir, por tanto, que la distinción es más metodológica que propiamente conceptual. De cualquier forma, el término educación se emplea normalmente para abarcar un campo más amplio (organización escolar, planificación educativa, didáctica, orientación escolar o educativa, etc., todas aquellas disciplinas preocupadas por la acción y el pensamiento educativos), y el término orientación para referirse a aspectos más concretos, de tal forma que se puede utilizar como sustantivo seguido de adjetivo que lo determina: orientación familiar, escolar, profesional, personal (Miller, 1971, Reutchlin, 1972; López García, 1992 ...), o como complemento de otro nombre: programas de orientación, servicios de orientación, técnicas de orientación, etc. (López García, 1992; López González, Muñoz Deleito y Pamblanco García, 1995).

De todas formas, en la actualidad, y centrándonos en el concepto de orientación, el empleo del adjetivo **educativa** es la tendencia mayoritaria, de manera que se utiliza este término indistintamente para referirse a cualquiera de los ámbitos o dimensiones de la tarea orientadora, estemos situados en un contexto personal, escolar o profesional-vocacional (Gordillo, 1986; López García, 1992; Rodríguez Espinar y otros, 1993; Rodríguez Moreno, 1995). Según Montané y Gotzens (1985, 9), en el concepto de Orientación Educativa se

“incluyen los múltiples procesos presentes en el marco escolar, profesional y social en orden a una finalidad perfectiva del sujeto y del grupo objeto de orientación”.

Lázaro y Asensi (1987), por su parte, indican que el conflicto surge cuando se analiza el objetivo de la educación y la orientación, puesto que ambas pretenden el desarrollo integral de la persona, de manera que se las puede considerar como idénticas, si sólo tenemos en cuenta el fin de la acción.

Pues bien, los fines de la orientación emanan de los pretendidos como fines educativos y de la acomodación a las características y evolución de cada sujeto en concreto, por lo que lo que las puede diferenciar es que mientras que **“la educación presenta una meta a la que hay que llegar, la orientación es la concreción del camino por el que cada individuo puede llegar a aproximarse a ella”** (Gemelli, 1956, 50).

Por tanto, es en el proceso donde puede encontrarse la diferencia más clara. Lázaro y Asensi (1987, 23), sintetizan las relaciones entre educación y orientación, del modo siguiente:

- “ - los fines de la orientación son fines educativos;
- la orientación es parte integrante y dependiente del proceso educativo;
- la orientación concreta los fines educativos en cada sujeto y situación;
- la orientación realiza su actividad desde una perspectiva técnica en la sistematización pedagógica;
- el proceso de orientación no es el único proceso de la acción educativa;
- la fundamental actitud de ayuda en la acción orientadora, como es el asesoramiento, no es la única y exclusiva actitud educativa;
- la orientación aplica a la educación técnicas y procedimientos de otros campos científicos”.

b) Enseñanza-aprendizaje/orientación

Por otro lado, la escuela, como se decía más arriba, está organizada con el objetivo enseñar y aprender, de manera que este proceso va a representar su principal razón de ser. En este sentido, y relacionando enseñanza y orientación, Repetto (1985), indica que estos dos conceptos están llenando de contenido la educación personalizada, y que ambos dan sentido a las instituciones escolares.

“Si la enseñanza tiene por objeto la incorporación consciente y reflexiva, del alumno al mundo de la cultura objetivamente considerada, la orientación se propone esa difícil tarea de cultura entendida como cultivo propio, como ascensión continua y esforzada hacia la meta de una personalidad plenamente lograda” (Repetto, 1985, 12-13).

En realidad, lo que se está diciendo con esto es que ambos términos, enseñanza y orientación, se hallan íntimamente unidos y que el individuo adquiere su pleno desarrollo cuando equilibra la consecución de objetivos sociales y culturales por un lado, y afectivos y personales por el otro. Santana Vega (1993, 88), sobre este tema dice que

“frente a la dicotomía ya clásica, instrucción (preocupación prioritaria de la Didáctica) y desarrollo personal (preocupación más afín al campo de la Orientación), se trabaje por integración de los dos ámbitos, a través de las habilidades básicas (cognitivo-conceptuales y afectivas)”.

De otra parte, mediante el aprendizaje, el individuo logra el desarrollo perfecto de sus potencialidades, por lo que la escuela debe partir de este principio básico, incluyendo entre sus metas la del autoaprendizaje, o lo que es lo mismo, debe pretender capacitar al sujeto para que a lo largo de su proceso escolar, o incluso una vez abandonada la institución escolar, pueda seguir perfeccionándose por sí mismo. Este proceso de capacitación debe realizarse a través de la enseñanza y la orientación. En este sentido, Forns y Rodríguez (1983, 428) dicen que

“la orientación ha de tender, desde el punto de vista del individuo, a su propia anulación (.. en el sentido de que el objetivo de la orientación es que el individuo llegue a ser él mismo principal agente de sus decisiones, y el principal organizador de su educación postescolar llegando a la autoorientación y a la autoeducación...”.

Igualmente, Lázaro y Asensi (1987) aluden a que la autoorientación es una de las características de la Orientación y que lo que se pretende con ello es capacitar al individuo para que enfrente a su medio ambiente elija lo más coherente con el yo. Por tanto, desde esta perspectiva la Orientación consistirá en el proceso de ayuda dirigido a que la persona sea capaz de integrar aprendizajes de una forma autónoma. Esta característica sirve de principio inspirador a algunos de los programas de orientación profesional-vocacional que se ofertan actualmente en nuestras escuelas (EPOE de Córdoba, 1990 y 1991; Álvarez Rojo, 1991; Rubio Moreno y otros, 1992).

Por su parte, Zabalza (1990), al hablar del concepto de enseñanza, dice que ésta se halla relacionada sobre todo con el enseñar a aprender y que el papel del profesor en este aspecto debe pasar de la función mostrativa, en el sentido de organizador y presentador de los estímulos y la información, a facilitador del aprendizaje, y, en consecuencia, además de responsabilizarse

de los contenidos, deberá asimismo preocuparse de enseñar estrategias de aprendizaje, de manera que,

“el trabajo escolar (...) ha de orientarse a ayudar a los sujetos a integrar personalmente la experiencia diaria (...) y a dotar a los sujetos de las competencias básicas, de los recursos instrumentales necesarios para que puedan afrontar las tareas que le demandará su propio tiempo” (Zabalza, 1990, 206).

Finalmente, Dinkmayer y Carlson (1976), señalan las cualidades que debe poseer el orientador, en las que implícitamente se recogen las relaciones de la orientación con el aprendizaje, de las que destacamos las siguientes:

* Capacidad para ayudar tanto a alumnos como a otras personas a que conozcan sus propias necesidades y sus metas, y planificar y adoptar las medidas necesarias para su satisfacción y logro respectivamente.

* Capacidad para trabajar con grupos de alumnos, padres y otros agentes educativos, al objeto de ayudarlos a que tomen conciencia de sus propios recursos, de la comunicación eficaz y de la dinámica para el cambio.

c) La tutoría y sus relaciones con la Orientación

De otra parte, y este es nuestro principal objetivo en este apartado, nos interesa conocer las relaciones de la función tutorial en el marco de la institución escolar. En este sentido, comenzaremos con una frase que puede sintetizar el proceso: **hablar de tutoría es hacerlo de orientación**. En efecto, si hacemos un breve recorrido por la literatura específica, nos encontramos con numerosas definiciones que avalan esta afirmación. Así, según Artigot (1973), los alumnos plantean toda una serie de problemas que exceden de las actividades que normalmente se realizan en el aula, y, además, también existen problemas que suscitan los alumnos como individualidades, distintos precisamente por eso. Por otro lado, educar no sólo significa instruir, sino que también significa orientar, preparar para la vida, como ya se ha dicho. Para que el sistema educativo pueda dar respuesta a esta cuestión, deberá existir una función educativa encargada de vigilar y desarrollarla; a esta función le llama **tutoría**. Así, el tutor es generalmente un profesor, pero que tiene asignadas unas funciones específicas con respecto a un grupo concreto de alumnos, más allá de sus responsabilidades instruccionales.

En la siguiente tabla mostramos algunas de las definiciones que de esta función se han dado en nuestro país:

| | |
|------------------------------|---|
| Artigot (1973) | Dice del tutor: “Es la persona que se responsabiliza en el centro educativo de la formación total de un alumno” . |
| Ortega y otros (1985, 40-41) | Indican que “el tutor es el profesor que atiende a los aspectos del desarrollo, maduración, orientación y aprendizaje grupal e individual; que conoce el medio escolar en que se desenvuelve el alumno; se relaciona con los padres, coordina a los profesores –con respecto a su grupo–; y que para conseguir dichos objetivos, utiliza técnicas adecuadas y evalúa el trabajo realizado” . |

| | |
|--|--|
| García Aretio (1985, 197) | Señala que “el tutor es el profesor que además de su ordinaria tarea docente desarrolla actividades de ayuda u orientación a sus alumnos (...) como elemento imprescindible del proceso orientador y, por ello, pieza clave en el departamento de orientación, se encuentra situado en una posición envidiable que ha precisamente que la orientación no se desligue del propio proceso educativo” . |
| García Crespo (1987, 89) | Define la acción tutorial como “la acción ejercida por el tutor, entendiendo por tal el profesor que, además de su propia acción como docente, está encargado de la ayuda y orientación de un grupo de alumnos, a los cuales debe prestar sus servicios tanto a nivel individual como grupal” . |
| Lázaro y Asensi (1987, 49-50) | Estos autores, después de reflexionar desde perspectivas lingüísticas, legales, históricas y educativas, llegan a definir la figura del tutor como “... orientador, coordinador, catalizador de inquietudes y sugerencias, conductor del grupo y experto en relaciones humanas. Entendemos la tutoría como una actividad inherente a la función del profesor que se realiza individual y colectivamente con los alumnos de un grupo clase, con el fin de facilitar la integración personal de los procesos de aprendizaje” . Continúan estos autores matizando aún más este concepto. Así, se pueden destacar frases como : * Todo profesor es tutor. * El tutor es un experto en orientación escolar, desde la perspectiva docente que la propia orientación posee. |
| Nevares y otros (1989, 18) | Estos autores indican que el tutor “debe abarcar varias perspectivas: acompañar el desarrollo evolutivo, orientador escolar y profesional, promotor de salud mental, favorecedor de la integración en el grupo y en la sociedad” . |
| Rubal y Santos (1989, 136) | Estos autores, tratando sobre el papel del profesor en la nueva Enseñanza Secundaria, señalan que, en su función tutorial, habrá de ser “compañero-guía, catalizador en la resolución de problemas (...) y coordinador de la actividad orientadora de los demás profesores que confluyen en un grupo de alumnos. Todo ello en consonancia con las necesidades individuales (...), las exigencias del propio currículum y la cada vez más compleja y difícil decisión profesional...” . |
| Girbau y Rdquez. Gutiérrez (1990, 58) | Estos autores matizan un aspecto de la tutoría en relación al concepto mismo de educación. Señalan que “el tutor no puede ser quien haga lo que todo el conjunto de profesores no hacen, sino quien globalice, integre y coordine la tarea de orientación que todos los profesores han de realizar colectivamente” . |
| Albaladejo (1992, 13) | Define la tutoría como “el proceso de ayuda y orientación que llevado a cabo por el profesor, trata de contribuir al desarrollo integral del alumno (...), la orientación es un proceso amplio que abarca el conocimiento del alumno, la ayuda para superar las dificultades familiares, personales y escolares detectadas y la propuesta de alternativas que favorezcan en el alumno la toma de decisiones y su crecimiento como persona y como ser en relación con los demás” . |
| Rodríguez Espinar y otros (1993, 131) | Refiriéndose a la tutoría, dicen que “ha de estar insertada en la actividad docente con ello la docencia tendrá un carácter más personal y formativo y hará más factible la formación integral y personalizada del alumno” . |

| | |
|--------------------------|--|
| Arnaiz e Isus (1995, 12) | Emplean dos acepciones complementarias al hablar del proceso de acción tutorial: el de tutoría puntual , que consiste en “ un conjunto de actividades individuales o de grupo que lleva a cabo el tutor responsable de un conjunto de alumnos (la clase) ”. Y más adelante, hablan de tutorización , a la que definen como la “ capacidad que tiene todo profesor de ponerse al lado del alumno, de sufrir con él los procesos de alumbramiento conceptual, de ayudarlo a resolver sus problemas personales, de aprendizaje, de autonomía-dependencia, de relación... ”. |
|--------------------------|--|

Cuadro N° 1: Definiciones de autores españoles sobre tutoría.

De este conjunto de definiciones, se puede deducir que la afirmación inicial de que hablar de tutoría es hacerlo de orientación, tal y como se puede comprobar en alguna de ellas, se constituye como un principio general en este campo teórico de la función profesoral. Pero podemos seguir insistiendo con algunas otras reflexiones que pueden justificar este hecho.

Así, Ruiz González (1989), por su parte, viene a decir que la tarea orientadora debe sobrepasar el objetivo de la instrucción mediante la adquisición de conocimientos, para abarcar un fin más educativo, como es el de formar personas para la vida. En este mismo sentido, González Simancas (1980) indica que la función orientadora es connatural y necesaria en una función docente de calidad, que la docencia y la orientación son las dos caras de una misma moneda: la educación, y que el concepto de función docente incluye, además de la dimensión instructiva, la dimensión orientadora.

De otra parte, en lo que se refiere a su desarrollo, y en la línea de lo que piensan Girbau y Rodríguez Gutiérrez (1990), se requiere de la participación de toda una serie de profesionales y/o agentes educativos.

“La orientación parece exceder... la capacidad de una sola persona, en este caso el tutor, para requerir del empeño de toda la sociedad o, cuando menos, del centro educativo..., el tutor, solo, aislado y por sí mismo, tiene ante sí una labor de tales dimensiones que requiere necesariamente del concurso de otros profesionales y compañeros para poder desarrollar su trabajo con alguna garantía de éxito” (Ruiz González, 1989, 11).

Efectivamente, la labor de orientación excede de la capacidad del tutor, tanto por razones organizativas (es una labor cooperativa entre distintos profesionales y estructuras educativas), como técnico-administrativas (no todas las acciones que requiere su desarrollo, –programas específicos, tanto preventivos como terapéuticos, tratamientos individualizados, etc.–, pueden ser ejecutadas por los propios tutores, entre otras razones, porque no tienen asignados tiempos suficientes para ello y no poseen formación adecuada al respecto).

Por ello, se hace imprescindible que la orientación se constituya, al igual que otras áreas curriculares, en estructura departamental que diseñe, programe, desarrolle, coordine y evalúe las funciones y tareas que cada elemento del sistema debe cumplir. En consecuencia, será necesario estructurar perfectamente la funcionalidad del mismo, definiendo el papel que habrán de realizar los distintos profesionales implicados en el proceso. En este sentido, parece que las figuras más representativas en nuestro subsistema son el tutor, el orientador y el profesional de apoyo externo, aunque sin olvidar la colaboración del resto del profesorado del centro, los

padres y otros agentes sociales que, igualmente, influyen en el desarrollo tanto académico como personal del alumno.

Por todo esto, parece necesario aclarar más esta relación entre orientación y tutoría.

En principio, y por lo visto hasta ahora, parece evidente que la tutoría debe supeditarse a la orientación, puesto que la primera es un conjunto de funciones y la segunda una función educativa. Por otro lado, la orientación implica a distintos profesionales, entre los que se encuentra el profesor-tutor. En efecto, en el planteamiento que hace la Reforma, si bien afirma que la orientación es responsabilidad social en general, y del sistema educativo en particular (Nevares y otros, 1989), su desarrollo se asigna metodológicamente al profesor-tutor como unidad básica en el centro, así como a otros profesionales (pedagogos, psicólogos, asistentes sociales, médicos, ...), que puedan formar parte de la comunidad educativa, esto no integrados en el claustro del centro educativo.

De cualquier forma, y debido a la falta de tradición orientadora en nuestro país, —recuérdese que la mayor parte de los principios y objetivos fijados en la Ley General de Educación de 1970 no se han desarrollado en la práctica—, la definición de papeles se hace, cuando menos, difícil (en este sentido, Forns y Rodríguez (1983, 428), dicen que **“al hablar de orientación, se plantea el problema de quién ha de ser el profesional encargado de esta tarea. Psicólogos, pedagogos y maestros-tutores... se discuten esta función”**), por cuanto en las estructuras educativas de los centros, hasta ahora, han faltado profesionales claves en este proceso, como es el caso de los orientadores, aunque reivindicados por los teóricos en todos los foros. Ahora, por tanto, se necesita esa definición de papeles que pueda facilitar la consolidación del subsistema de orientación en el currículum de los centros (Bisquerra, 1991; Rodríguez Espinar y otros, 1992).

De los análisis realizados sobre esta cuestión, destacamos los de Strang y Morris (1966), Mora (1984) y Lázaro y Asensi (1987), aparte de la definición de funciones asignadas a los profesionales implicados en la orientación en las propuestas de la Reforma (MEC, 1989; MEC, 1990). Tomaremos como base las citadas obras para bosquejar las relaciones entre el sistema de orientación y la función (tutoría).

Mora (1984, 27), dice que la creación de la figura del tutor ha sido **“otro modo de institucionalizar una parte de la actividad orientadora”**. Más adelante, señala que el profesor, por el mero hecho de ser enseñante, es orientador, por lo menos, del proceso de aprendizaje del alumno, y, como quiera que este proceso se concreta en un contexto determinado, debe conocer las principales circunstancias del mismo, para seleccionar, y utilizar en su caso, aquellos elementos contextuales que puedan estar dificultándolo o facilitándolo. Concretando más su papel, dice que

“la orientación de este aprendizaje, la orientación de las circunstancias del mismo y la orientación del proceso de desarrollo de la personalidad del alumno, son los tres ámbitos respecto a los que el profesor-tutor está llamado a desempeñar su actividad en el centro” (Mora, 1984, 28-29)

Strang y Morris (1966), ya decían que el maestro desarrolla tareas de orientación en su labor diaria y que, tanto él como el consejero (lo que podemos entender como orientador en nuestro contexto), por sí mismos, constituyen elementos de orientación. En este sentido, utiliza una frase que puede ser representativa de la importancia del talante y personalidad del maestro o el orientador en el proceso de enseñanza-aprendizaje: **“lo que eres habla tan fuerte que no puedo oír qué dices”** (Strang y Morris, 1966, 15). Más adelante, y a propósito de las relaciones entre orientador y tutor, señalan que **“el consultor [de nuevo debemos entender aquí este término como sinónimo de orientador] más eficaz es el que se considera no sólo especialista sin**

también apoyo y sostén, contribuyendo a aumentar la eficacia del maestro” (Ídem, 29). En este sentido, indican que buena parte de su labor puede desarrollarla el maestro, para lo cual es necesario formarlo específicamente en estas tareas. Del mismo modo, también apuntan algo sobre el lugar que deben ocupar los orientadores en la estructura organizativa del sistema de orientación, señalando que cuando las perturbaciones sean tan graves que no puedan ser tratadas por ellos mismos, deberán recurrir a otros servicios especializados, tales como psiquiatras, psicólogos, oficinas de orientación, etc.

Por tanto, de las reflexiones realizadas, podemos concluir que la tutoría es una función fuertemente ligada a la orientación, cuyo ejercicio, al menos en nuestro contexto, corresponde al profesor-tutor, que se preocupa por el desarrollo de actividades de orientación concretas y que es responsable en el marco escolar del desarrollo, no sólo académico, sino también personal y social del grupo de alumnos que le es asignado.

De lo que podemos deducir una serie de rasgos que pueden ser los que caracterizan mejor la función tutorial, tal como se entiende en nuestro contexto educativo:

(a) Su ejercicio corresponde a un profesor del centro educativo. En esto puede diferir, como ya se ha visto, de otros contextos como el americano o el inglés, donde esta función es desempeñada con normalidad por paraprofesionales, entre los que destacan los propios estudiantes (recuérdense los programas **Peer y Cross-Age Tutoring**). Esto es debido, a nuestro entender, al modelo de servicios implantado en nuestro país en lo referido a la orientación y a la intervención psicopedagógica en general, aunque se va modificando a medida que se acepta a la orientación como una tarea más del centro escolar.

De todos modos, condiciona el nivel educativo en el que nos situemos, puesto que es diferente hablar de esta función en Enseñanza Primaria que en Enseñanza Secundaria, la propia Administración educativa admite diferencias al considerar la figura del orientador en uno u otro nivel, siendo obligatoria su pertenencia al centro educativo en la Enseñanza Secundaria y no en la Primaria. En nuestra Comunidad Autónoma, las tareas propias de este profesional en lo que respecta a los niveles de Educación Infantil y Enseñanza Primaria son asumidas por los actuales Equipos de Apoyo Externo a la Escuela, cuya última denominación es la de Equipos de Orientación Educativa (EOEs) (BOJA, 1995).

(b) Como consecuencia de lo anterior, el concepto mismo de tutor difiere notablemente, al aglutinar nuestro profesor todas las funciones que en este sentido se le asignan en nuestro sistema educativo, y no contemplar el entrenamiento de otros agentes para el desarrollo específico de determinados programas. En todo caso, se entiende esta aportación como complementaria al ejercicio de esta función por parte del profesor (es el caso de la participación de los padres en talleres o actividades extraescolares en general, que normalmente se debe al interés y buena voluntad de algunos tutores y algunos padres, pero que no se considera como tarea propia o modelo paradigmático). Se puede decir que casi todos los autores citan a los padres y otros agentes sociales como instancias con las que el tutor tiene que guardar relaciones, en la línea de lo que apuntaban más arriba Ortega y otros (1985), pero sin implicarlos directamente en el ejercicio de la actividad tutorial.

(c) Por otro lado, el ser tutor no significa ejercer funciones distintas a las de profesor, puesto que la función tutorial se halla implícita en la función docente, como dicen Rodríguez Espinar y otros (1993), y, por tanto, todo profesor es potencialmente tutor. Quizás, en este sentido, cabe una crítica clara al sistema educativo en sus responsabilidades de formación y perfeccionamiento profesional de los profesores, sobre todo en los de Secundaria, para los que, hoy por hoy, no existe currículum formativo en las tareas y destrezas más elementales, necesarias para desarrollar

las funciones que, por otra parte, si le son asignadas. Son ya numerosas las críticas realizadas desde esta perspectiva, pero no parece que vayan a ser oídas como cabría esperar, puesto que siguen prevaleciendo los criterios políticos y económicos sobre los profesionales, como es habitual en nuestro ámbito. Sólo en la Enseñanza Primaria puede existir garantía de que el profesor reciba una formación pedagógica en la que presumiblemente se halla implícita la acción tutorial.

(d) En consecuencia, el desempeño de tal función requiere el dominio de determinadas destrezas y técnicas que el sistema de formación inicial y/o permanente no garantiza suficientemente, por lo que se debe entender, al menos inicialmente, que nuestro profesor no se ha capacitado para su realización o, al menos, es un núcleo formativo deficitario en el profesorado de Secundaria de nuestro país. Es evidente que en los ensayos hechos sobre esta función, al referirse a las técnicas necesarias para su realización (Román y Pastor, 1984; Espinar Bellón, 1989; Fernández Torres, 1991; Albaladejo, 1992; Ramírez y Gago, 1993; Arnaiz e Isus, 1999) aparecen todo un conjunto de ellas que requieren para su ejercicio de una formación inicial mínima que, hoy por hoy, no posee el profesor medio de nuestro país.

(e) La tutoría está inserta en el proceso de orientación y, para su ejercicio, debe integrarse en la estructura del sistema en el centro educativo. Así pues, en el planteamiento que se ofrece en la Reforma (MEC, 1989; MEC, 1990), se dice que el modelo organizativo y funcional de la orientación y el apoyo debe estructurarse en

“tres niveles: el de la Tutoría y, en su caso, si procede, del apoyo para necesidades educativas especiales; el del Departamento o Unidad de orientación en el centro; el del Equipo Interdisciplinar de Sector” (MEC, 1990, 24).

Desde esta perspectiva, se puede comprobar cómo el tutor deberá integrar su labor concretada en el Plan de Acción Tutorial, en una unidad más general, el Plan de Orientación del Departamento de Orientación del centro.

De todas formas, la concreción de lo legislado al respecto, adolece de nuevo de una política clara de formación y perfeccionamiento, aunque si podemos decir que, al menos en los Institutos de Educación Secundaria (IES), se han dado pasos importantes, sobre todo con la creación de una figura nueva en los centros, a saber, el orientador que, en mi opinión, va a significar un avance considerable en la puesta en marcha de los Departamentos de Orientación. Y en este sentido, puede aparecer un peligro, ya denunciado en otras ocasiones por otros autores (Zabalza, 1984), el de pretender señalar aquello que los tutores deben realizar, en una concepción prescriptiva que poco o nada puede ayudar a su buena puesta en marcha, sino que por el contrario, parece bastante más adecuado adoptar modelos como el colaborativo en el que, además de resolver dudas que puedan aparecer a lo largo de los distintos procesos, se adopten medidas conjuntas entre el tutor, el orientador y otros agentes educativos del centro o del contexto inmediato que influyen en los alumnos en cada momento, al objeto de procurar desarrollos académicos y personales acordes con los distintos ritmos vitales de los mismos. Más que prescribir, se trata de ayudar a la reflexión, asesorando, acompañando, impulsando, etc. a que se diseñen, y posteriormente se desarrollen y evalúen, programas de consenso, de los que participen todos los implicados. Así pues, en una formación del tipo que se recomienda en el paradigma de colaboración, los protagonistas son **“el centro en su conjunto y los consensos que sus miembros, los profesores son capaces de ir construyendo a través del diálogo, la discusión y la ayuda, cuando proceda del asesor externo”** (Escudero, 1990, 21-22).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albaladejo, J.J. (1992). La acción tutorial. Alicante, Disgrafos.
- Álvarez Rojo, V. (1991). ¡Tengo que decidirme! Sevilla, Alfar.
- Arnaiz, P. e Isus, S. (1995). La tutoría, organización y tareas. Barcelona, Graó.
- Artigot, M. (1973). La tutoría. Madrid, ICE de la Universidad Complutense e Instituto de Pedagogía del CSIC.
- Barrueco, A. (1990). "Consideraciones históricas sobre la orientación escolar". **Revista de Educación**, 292, 335-350.
- Bisquerria, R. (1991). Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo. Barcelona, Universitaria.
- BOE (13-5-1977). Orden de 30-4-1977 que regula con carácter experimental el Servicio Provincial de Orientación Escolar y Vocacional para alumnos de E.G.B.
- BOE (27-6-1980). Promulgación del Estatuto de Centros Escolares.
- Bohning, G. (1982). "A Resource Guide for Planning, Implementing and Evaluating Peer and Cross-Age Tutoring". **Reading Improvement**, Vol 19(4), 274-278.
- BOJA (1992). Decreto 106/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (Boja Nº 56, de 20 de junio).
- BOJA (1995). Orden de 17 de julio de 1995, por la que se establecen directrices sobre la organización y funcionamiento de la acción tutorial del profesorado y los Departamentos de Orientación (Boja Nº 117, de 29 de agosto).
- BOJA (1995). Resolución de 27 de julio de 1995, de la Dirección General de Planificación del Sistema Educativo y Formación Profesional e Institutos de Educación Secundaria, dependientes de la Consejería de Educación y Ciencia, para el curso escolar 1995/96 (Boja Nº 110, de 5 de agosto).
- BOJA (1995). Decreto 213/1995, de 12 de septiembre, por el que se regulan los equipos de orientación educativa (Boja, Nº 153, de 29 de noviembre)
- Brook, G.L. (1965). The Modern University. London, André Deustch.
- Brunet, J.J. y Negro, J.L. (1984). Tutoría con adolescentes. Madrid, San Pío X.
- Button, L. (1978). Acción tutorial con grupos. Salamanca, Anaya/2.
- Caldin, E.F. (1968). "The Tutorial". En D. Layton (Ed.): **University Teaching in Transition**. Edinburg, Oliver & Boyd.
- Cantón, I. (1988). Orientación Escolar. Madrid, Escuela Española.
- Cañas, A. (1980). La orientación escolar. Problema actual. Córdoba, Publicaciones del Monte de Piedad y Caja de Ahorros de Córdoba.
- Castillo, S. (1989). "Legislación referente a la orientación escolar y profesional". **Comunidad Educativa**, 167, 17-19.
- Cohen, P.A. y otros (1982). "Educational Outcomes of Tutoring: A Meta-analysis of Findings". **American Educational Research Journal**, 19, 237-248.
- Costa, F. y Vargas, P. (1993). "El Peer-Tutoring". **La Escuela en Acción**, Vol VIII, 24-28.

- Devin-Sheehan, L. y otros (1976). "Research on Children Tutoring Children: A Critical Review". **Review of Educational Research**, 46, 355-385.
- Dinkmayer, D. y Carlson, J. (1976). El consultor psicopedagógico en la escuela. Buenos Aires, Guadalu
- Ellson, D.G. (1976). "Tutoring". In N. Gage (Ed.): **The Psychology of Teaching Methods**. Chicago: University of Chicago Press.
- EPOE de Córdoba (1990). Mis Papeles. Cuadernos para 6º, 7º y 8º de EGB. Córdoba, Delegación Provincial de Educación y Ciencia.
- EPOE de Córdoba (1991). Mis Papeles. Cuadernos para 1º, 2º, 3º de BUP y COU. Córdoba, Delegación Provincial de Educación y Ciencia.
- Escudero, J.M. (1990). "Formación centrada en la escuela". En J. López y B. Bermejo (Coords.): **El centro educativo. Nuevas perspectivas organizativas**. Sevilla, GID de la Universidad.
- Espinar Bellón, A. (1989). Manual técnico del tutor. Málaga, Editorial Librería Agora.
- Fernández Torres, P. (1991). La función tutorial. Madrid, Castalia-MEC.
- Forns, M. y Rodríguez Moreno, M. L. (1983). "La orientación educativa en la segunda etapa de E.G.B". **Bordón**, 249, 427-438.
- García Aretio, L. (1985). "La orientación y el tutor en las nuevas enseñanzas medias". **Educadores**, 13, 187-200.
- García Crespo, C. (1987). "La acción tutorial desde una perspectiva comparada". **Revista de Ciencia de la Educación**, 129, 89-100.
- Gartner, S. y otros (1971). Children Teach Children: Learning by Teaching. New York, Harper & Row
- Gemelli, A. (1956). La orientación profesional. Madrid, Razón y Fe.
- Gili Gaya, S. (1976). Diccionario General Ilustrado de la Lengua Española. Barcelona, Bibliograf.
- Girbau, R. Mª y Rodríguez Gutiérrez, A. (1990). "Evaluación, tutoría y orientación". **Cuadernos de Pedagogía**, 183, 58-60.
- González Simancas, J.L. (1973). Un modelo teórico de acción tutorial en la Universidad. Pamplona, EUNSA.
- González Simancas, J.L. (1975). Experiencias de acción tutorial. Pamplona, EUNSA.
- González Simancas, J.L. (1980). "La dimensión orientadora del profesor". En VII Congreso Nacional de Pedagogía: **La investigación pedagógica en la formación del profesorado**. Madrid, CSIC
- González Simancas, J.L. (1984). "El modelo teórico de acción tutorial". En J.A. Benavent: **Seminario sobre Orientación Educativa y régimen de tutorías en la universidad**. Valencia, ICE de la Universidad
- Goodlad, S. y Hirst, B. (1989). Peer Tutoring. A Guide to Learning by Teaching. London, Kogan Page y N. York, Nichols Publishing.
- Gordillo, M. V. (1973). La orientación en el proceso educativo. Pamplona, EUNSA.
- Gordillo, M. V. (1985). "La orientación en la Universidad". **Revista Española de Pedagogía**, 169/170, 435-453.
- Gordillo, M.V. (1986). Manual de Orientación Educativa. Madrid, Alianza Editorial.
- Iturbe, T. y Nardo, A.R., de (1981). Orientación Educativa del niño. Madrid, Narcea.
- Jackson, J. (1987). "Counseling as a Strategy for Mainstreaming Underprepared Students". **Journal of Multicultural Counseling and Development**, Vol 15, 4, 184-190.

- Junta de Andalucía (1993). Qué y cómo se estudia en las universidades andaluzas. Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Junta de Andalucía (1994). Qué y cómo se estudia en las universidades andaluzas. Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Junta de Andalucía (1995). Qué y cómo se estudia en las universidades andaluzas. Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Kalfus, G.R. (1984). Mediated Intervention: A Critical Review. **Child & Family Behavior Therapy**, Vol 6(1), 17-43.
- Lázaro, A. (1983). "Tendencias temáticas en los estudios sobre orientación escolar en España (1952-1976)". **Bordón**, 246, 17-27.
- Lázaro, A. y Asensi, J. (1987). Manual de orientación escolar y tutoría. Madrid, Narcea.
- Ley General de Educación (1976). Madrid, Escuela Española.
- López García, J. (1992). Estudio descriptivo-legal de los servicios institucionalizados de Orientación Educativa en España. Madrid, Universidad Complutense.
- López González, M.L.; Muñoz Deleito, P. y Pamblanco García, P. (1995). "La institucionalización de los Servicios de Orientación Vocacional". En F. Rivas Martínez (Ed.): **Manual de asesoramiento y Orientación Vocacional**. Madrid, Síntesis.
- López Urquizar, N. (1995). Proyecto Docente. Orientación Educativa: Función Tutorial, Universidad de Granada.
- MacKenzie, N. y otros (1970). Teaching and Learning. An Introduction to New Methods and Resources in Higher Education. París, UNESCO-IAV.
- Mallart, S. (1974). "Cincuentenario del originamiento llamado Instituto de Orientación y Selección Profesional". **Revista de Psicología General y Aplicada**, Vol. 29, 131, 929-946.
- Martorell, E. y Palou, M. (1990). "Presencia de las actividades de orientación dirigidas a las EE.MM. en nuestro sistema educativo: De la Ley General de Educación a la LOGSE". **Bordón**, 42 (4), 397-404.
- MEC (1986). Ley Orgánica del Derecho a la Educación y reglamentos. LODE. Madrid, MEC, 3ª ed.
- MEC (1989). Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo. Madrid, MEC.
- MEC (1990). La orientación educativa y la intervención psicopedagógica. Madrid, MEC.
- Miller, F.W. (1971). Principios y servicios de orientación escolar. Madrid, Magisterio Español.
- Montané, J. y Gotzens, C. (1985). Guía básica y programa razonado para orientadores educativos. Bellaterra (Barcelona), Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Universidad Autónoma.
- Moore, W.G. (1968). The Tutorial System and its Future. Oxford, Pergamon Press.
- Mora, J.A. (1984). Acción tutorial y orientación educativa. Madrid, Narcea.
- Nevarés, J. y otros (1989). La orientación. Una práctica en la tutoría. Madrid, Consejería de Educación y Ciencia de la Comunidad Autónoma.
- Ortega, M.A. y otros (1985). Tutorías. Qué son, qué hacen, cómo funcionan. Madrid, Popular.
- Pérez Boullosa, A. (1986). La orientación educativa: Un análisis factorial para delimitar su campo conceptual. Valencia, Promolibro.
- Pineda, J. Mª (1986). "La orientación escolar, personal y profesional en España entre 1949 y 1976. Un estudio bibliométrico". **Studia Paedagogica**, 17/18, 85-95.

- Pujol, J. y Fons, J.L. (1978). Los métodos de enseñanza universitaria. Pamplona, EUNSA.
- Ramírez, J. y Gago, L. (1993). Guía práctica del profesor-tutor en Educación Primaria y Secundaria. Madrid Narcea.
- Repetto, E. (1977a). La personalización en la relación orientadora. Valladolid, Miñón.
- Repetto, E. (1977b). Fundamentos de acción tutorial. La empatía en el proceso orientador. Madrid, Mora
- Repetto, E. (1985). Teoría y procesos de la orientación. Addenda. Madrid, UNED.
- Reutchlin, M. (1972). La Orientación Escolar y Profesional. Barcelona, Oikos-Tau.
- Rodríguez Espinar, S. y otros (1993). Teoría y práctica de la Orientación Educativa. Barcelona, PPI
- Rodríguez Moreno, M^a.L. (1995). Orientación e intervención psicopedagógica. Barcelona, CEAC.
- Rosenshine, B. y Furst, N. (1969). The Effects of Tutoring upon Pupil Achievement: A Research Review. Washington, D.C. Office of Education.
- Román, J.M^a. y Pastor, E. (1984). La tutoría. Barcelona, CEAC.
- Rubal, X. y Santos, M.A. (1989). "Reforma de las enseñanzas medias y fortalecimiento del papel orientador del profesor". **Bordón**, 256, 131-141.
- Rubio Moreno, J. y otros (1992). "Un modelo de Orientación Vocacional y Profesional: La autoorientación del alumno". En R. Bautista y otros: **Orientación e intervención educativa en Secundaria**. Archido (Málaga), Aljibe.
- Ruiz González, A. (1989). "Presentación". En J. Nevares y otros: **La Orientación. Una práctica en tutoría**. Madrid, Consejería de Educación y Ciencia de la Comunidad Autónoma.
- Sánchez Sánchez, S. (1981). La tutoría en los centros docentes. Madrid, Escuela Española.
- Santana Vega, L.E. (1993). Los dilemas en la Orientación Educativa. Irala (Argentina), Cincel.
- Serranos, G., de y Olivas, A. (1989). Acción tutorial en grupo. Madrid, Escuela Española.
- Sobrado, L. (1990). Intervención psicopedagógica y Orientación Educativa. Barcelona, PPU.
- Soler, J.R. (1989). La orientación educativa. Barcelona, Humanitas.
- Sthal, P.C. y otros (1982). Historical Roots, Rationals and Applications of Peer and Cross-Age Tutoring. A Basic Primer for Practitioners and Researchers. ERIC ED284660.
- Strang, R. y Morris, G. (1966). La orientación escolar. Buenos Aires, Paidós.
- Topping, K.J. (1987). "Reading together: How to Organise Peer Tutoring". **Junior Education**, Vol. 13, 28-29.
- Topping, K. J. (1988). The Peer Tutoring Handbook. London y Sidney, Croom Helm.
- Topping, K.J. y Wolfendale, S.W. (Eds.) (1985). Parental Involvement in Children's Reading. London Croom Helm y New York, Nichols.
- U.G.C. (1963). Report of the Committee on Higher Education (The Robbins Report). London, U.G.C.
- U.G.C. (1964). Report of the Committee on University Teaching Methods (The Hale Report). London H.M.S.O.
- Wagner, L. (1982). Peer Teaching-Historical Perspectives. Westport CN, Greenwood Press.
- Zabalza, M.A. (1984). Un modelo de orientación plenamente integrado en el proceso didáctico. **Educadores**, 128.
- Zabalza, M.A. (1990). "La Didáctica como perspectiva específica del fenómeno educativo". En / Medina y M^a L. Sevillano: **Didáctica-Adaptación. El currículum: fundamentación, diseño desarrollo y evaluación (tomo 1)**. Madrid, UNED.