

Tutoría: una revisión conceptual

AARÓN GONZÁLEZ-PALACIOS,¹ IGNACIO AVELINO-RUBIO²



Resumen

En las últimas décadas el concepto de tutoría y las funciones asociadas a él han sido objeto de gran atención. Ensayos, modelos, propuestas de intervención y hasta congresos se han derivado de ese gran interés; sin embargo, tanto el término como la función están asociados una multiplicidad de significados que en lugar de delimitar el objeto han abierto su sentido y sus alcances. El objetivo del presente trabajo es hacer una revisión breve para establecer algunas precisiones teóricas acerca de este concepto y de sus usos dentro del campo educativo.

Palabras clave: Tutoría, Función tutorial, Modelos, Paradigmas.

Tutoring: A Conceptual Review

Abstract

In recent decades the concept of mentoring and functions associated with it have been the subject of great attention. Tests, models, proposals for intervention and even congresses have been derived from that great interest; however, both the term and the function are associated with a multiplicity of meanings rather than defining the object have opened their meaning and scope. The aim of this paper is to briefly review to establish some theoretical details about this concept and its uses within the educational field.

Keywords: Tutoring, Tutorial function, Models, Paradigms.

Recibido: 2 de diciembre de 2015
Aceptado: 25 de mayo de 2016
Declarado sin conflicto de interés

1 Profesor del Departamento de Psicología Aplicada. Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Universidad de Guadalajara. aaron.gonzalez@academico.udg.mx

2 Profesor del Departamento de Psicología Aplicada. Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Universidad de Guadalajara. ignacio_avelino@hotmail.com

Introducción

Sin duda, uno de los conceptos más interesantes en el campo de la psicología y la educación es el de tutoría. Ensayos, modelos, propuestas de intervención y hasta congresos se han derivado de un gran interés por dicho concepto, fenómeno que está asociado a una multiplicidad de discursos que en lugar de delimitar el objeto han generado una polisemia de significados. El presente trabajo es una breve y no exhaustiva revisión que intenta establecer algunas precisiones teóricas acerca de este concepto.

Perspectivas teóricas

En la revisión de la literatura se encontraron pocos documentos que señalen explícitamente un posicionamiento paradigmático particular como fundamento de la acción tutorial. Hernández Rojas (1998) señala que en la psicología de la educación se pueden reconocer dos tipos de paradigmas: los generales de la psicología, esto es, conductismo, cognitivismo, humanismo, constructivismo, etc., y los llamados psicoeducativos, que se han desarrollado a partir del análisis de situaciones educativas para comprenderlas e intervenir directamente sobre ellas, recuperando algunos elementos de los primeros. Teniendo en cuenta esta distinción, la tutoría puede posicionarse dentro de ambos, aunque la mayor parte de las referencias se interesan en el campo de acción y no en una discusión epistemológica.

Alvarado Nando (2010) considera que el marco epistemológico de la acción tutorial se puede encontrar en la intersección de las ciencias cognitivas y el paradigma de la complejidad. Otros autores (Barberà, 2006; Sánchez Vélez, 2012; Vargas Solís y Monroy Farías, 2012; Lara García *et al.*, 2013) afirman que la tutoría se encuentra implícita en el discurso del llamado paradigma "sociocultural" (Hernández Rojas, 1998; 2006; 2008).

Paradigma cognitivo y complejo

El paradigma cognitivo tuvo su origen a finales de la década de los cincuenta y emergió a partir de la incapacidad del paradigma conductista para explicar lo que sucedía en la "caja negra". Su problema de estudio es la representación mental; en su planteamiento epistemológico se considera que el sujeto elabora representaciones y entidades internas de una

manera esencialmente individual. Dichas representaciones desempeñan un papel causal en la organización y ejecución de las conductas del sujeto. Dentro de sus supuestos teóricos, destaca la metáfora del ordenador para explicar el procesamiento de la información, así como los modelos de representación del conocimiento (Hernández Rojas, 1998).

Por otro lado, el paradigma de la complejidad se fundamenta principalmente en cuatro principios, a saber: a) recursividad organizacional; b) dialógico; c) hologramático y d) organización sistémica. Asimismo, en sus antecedentes se encuentra la cibernética, la teoría de la información y la teoría de sistemas. En el pensamiento complejo, lo importante es la integración de los elementos de la realidad en un tejido complejo que lleve al sujeto a salir de una manera sencilla de aproximarse a las realidades, es un pensamiento que articula y contextualiza las migraciones de ideas entre los elementos disciplinarios (Juárez y Comboni Salinas, 2012).

Para Alvarado Nando (2010) la acción tutorial encuentra su fundamento en la intersección de estos dos paradigmas ya que toda acción tutorial debe estar centrada en el desarrollo de aprender a aprender, no sólo en la dimensión cognitiva, sino en abarcar todas las dimensiones del sujeto, es decir, los cuatro pilares de la educación.

Paradigma sociocultural

El paradigma sociocultural o histórico cultural tuvo su origen en los trabajos de la llamada "Troika", compuesta por Lev Semionovich Vygotski, Alexandr Romanovich Luria y Alexei Nicolaievich Leontiev (Huertas, Rosa Rivero y Montero García-Celay, 1991). La problemática paradigmática con la que se inició este planteamiento fue el estudio de la "conciencia" (Hernández Rojas, 1998:218), la cual, de acuerdo con los planteamientos de Vygotsky (1978/2009), sólo era asequible a través del estudio de los procesos psicológicos superiores, ya que su integración e interacción dan lugar a la misma. Hernández Rojas (1998, 2006, 2008) señala que los fundamentos epistemológicos del paradigma sociocultural se encuentran en la dialéctica hegeliana, el monismo mente-cuerpo de Spinoza y el materialismo dialéctico de Marx y Engels.

Los elementos teóricos que se rescatan de este paradigma para la fundamentación de la tutoría son los siguientes:

En primer lugar, la relación epistémica sujeto-objeto, es en realidad es un triángulo abierto, donde

el sujeto y el objeto se relacionan a través de los artefactos o instrumentos socioculturales; abierto porque reconoce la influencia de un grupo y contexto sociocultural que propicia la adquisición de éstos; los cuales son producidos por el grupo y sirven como mediadores en la relación constructiva del conocimiento entre el sujeto y el objeto (Hernández Rojas, 1998).

Para el paradigma se presentan, al menos, dos formas de mediación social: a) la intervención del contexto sociocultural en un sentido amplio (los otros, las prácticas socioculturalmente organizadas, etc.); y b) los artefactos socioculturales que usa el sujeto cuando conoce al objeto. En otras palabras, se reconoce que el uso de los artefactos o instrumentos es influido por los otros integrantes del contexto sociocultural. Generalizando este modelo, en la tutoría (y de hecho, en toda relación educativa), el tutor busca propiciar el desarrollo del estudiante a través de la adquisición de herramientas que le permitan tener una vida escolar y personal satisfactoria.

En este paradigma, la unidad de análisis radica en el plano de los intercambios e interacciones compartidas que ocurren entre el sujeto y los otros –las prácticas culturales– con los objetos. En este sentido se puede decir que a partir de los procesos de aculturación, entre ellos la educación formal, el individuo se apropia de ella y la transforma junto con los otros, debido a los procesos de construcción y convenio conjunto de los significados culturales.

En segundo lugar, varios de los conceptos desarrollados en el paradigma sirven para sustentar la acción tutorial: la ley general de desarrollo, la mediación, la internalización, la zona de desarrollo próximo, etc., pero probablemente sea el concepto de “andamiaje” el que implícitamente explica la acción tutorial.

Este concepto no fue enunciado por los psicólogos rusos, sin embargo, algunos autores (Hernández Rojas, 1999; Hernández Rojas, 2006; Guilar, 2009; Camargo Uribe y Hederich Martínez, 2010; Santrock, 2011a,b) lo vinculan como parte evidente del corpus del paradigma ya que tiene una estrecha relación el de Zona de Desarrollo Próximo.

Para Guilar (2009) la metáfora del “andamiaje” hace alusión a la interacción entre un adulto y un infante en el contexto de una intencionalidad educativa. Éste tiende a adecuar el grado de ayuda al nivel de competencia que percibe del infante. Generalmente, a menor competencia, mayor será la ayuda que le proporcionará el adulto.

De acuerdo con Guilar (2009), la metáfora del andamiaje fue propuesta, originalmente, en el trabajo

de Wood, Bruner y Ross (1976) llamado “The role of tutoring in problem solving”.

Estos autores introdujeron la metáfora del andamiaje cuando cuestionaban las discusiones sobre la resolución de problemas o la adquisición de habilidades. Ahí señalaban que, la polémica se basaba en el supuesto de que el alumno está solo y sin ayuda; y que si se tomaba en cuenta el contexto social, por lo general el episodio era tratado como una instancia de modelado e imitación.

Para los autores la intervención de un tutor implicaba mucho más que el modelado y/o la imitación: en realidad se trataba de una especie de “andamiaje” para que un novato pueda resolver un problema, llevar a cabo una tarea o alcanzar una meta que estaría más allá de sus esfuerzos individuales. Este andamiaje consiste esencialmente en “controlar”, por parte del tutor, los elementos de la tarea que están inicialmente más allá de la capacidad del alumno, permitiéndole así concentrarse solamente en aquellos elementos que están dentro de su rango de competencia para asegurar el éxito en la tarea.

Este proceso puede, potencialmente, lograr mucho más para el alumno que la de finalización de una tarea. Puede resultar, con el tiempo, en el desarrollo de una competencia para completar tareas por el alumno a un ritmo que sobrepasaría sus esfuerzos sin ayuda. A partir de los resultados experimentales, en una tarea particular, los autores identificaron los elementos del proceso de “andamiaje”, los cuales se enumeran a continuación:

- Enganchamiento (*Recruitment*)
- Reducción de grados de libertad (*Reduction in degrees of freedom*)
- Mantenimiento de la dirección (*Direction maintenance*)
- Marcar características críticas (*Marking critical features*)
- Control de la frustración (*Frustration control*)
- Demostración o modelado (*Demonstration*)

A la luz de lo aquí expuesto, el posicionamiento epistemológico general y el concepto de andamiaje, se puede concluir que éste paradigma integra de manera explícita, clara y concreta la acción tutorial y sus fines.

Ahora bien, desde los llamados paradigmas psicoeducativos se puede encontrar una multiplicidad de discursos sobre el significado y la conceptualización de la tutoría, la acción tutorial y los fines de la misma. En el siguiente apartado se discute la conceptualización y las perspectivas de este término.

Concepto

Diversos autores en distintos momentos históricos han señalado que el concepto de tutoría es polimórfico, contextual y escurridizo. A manera de ejemplo se expondrán algunos de estos señalamientos, para posteriormente pasar revista por diversas posturas ante el concepto y por último posicionarse en una perspectiva específica.

Van Veen, Martínez Ruiz y Sauleda Parés (1997) señalaron que, aunque la contribución conceptual de las definiciones de la tutoría era algo plausible, debe recalcarse como una cualidad esencial en la circunscripción conceptual de la tutoría como una intervención sumamente contextualizada y específica, es decir, que el perfil de la tutoría se encuentra fuertemente unido a la definición de tareas, organización, enfoque curricular y metodológico de cada institución escolar.

Casi una década después Arbizu Bakaikoa, Lobato Fraile y del Castillo (2005) reiteraron la existencia de múltiples enunciaciones del concepto. Para ellos, la infinidad de definiciones estaba relacionada directamente con la conceptualización de educación y orientación de cada autor. Tres años después Álvarez Pérez y González Afonso (2008) señalaron lo mismo que sus antecesores.

Para Lara García (2009:9) dicho concepto encierra “diversas paradojas íntimamente relacionadas con el lugar que ocupa dentro de la relación educativa” (p. 9), las cuales se postulan como hipótesis y tienen la intención de propiciar la reflexión en torno a este concepto, a saber: 1) el concepto de tutoría es un concepto vacío; 2) la tutoría es un artilugio antiguo en una maquinaria novedosa; y 3) la tutoría es un dispositivo que carece de identidad.

Respecto al primer señalamiento, el autor recupera el planteamiento socioconstruccionista al señalar que en realidad no se está hablando de un concepto sino de una construcción sociocultural. “Es decir, que no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la experiencia humana” (p. 10). Este señalamiento tiene similitudes con el realiza Mafokozi (1991:173) sobre el concepto “fracaso escolar” cuando indica que se trata de “uno de tantos términos polisémicos utilizados en Ciencias Sociales que sólo admiten ser definidos partiendo de una toma de postura previa”. Así pues, queda claro que la conceptualización de “tutoría” responde a elementos socioculturales e históricos que configuran, en ese momento, el concepto. La paradoja, según el

autor, se encuentra en la gran cantidad de trabajos que se han encargado de tratar de definir la tutoría, pero que carecen de unanimidad de criterios que permitan abordar el problema a partir de un planteamiento metateórico que posibilite su operación en un contexto específico.

Por lo que se refiere al segundo señalamiento, según Lara García en las primeras universidades europeas no existía una distinción de roles entre la enseñanza y la tutoría. “Enseñar significaba guiar al alumno, acompañarlo” (p. 12). De igual manera, dice el autor, ocurría en la enseñanza de los oficios artesanales, en donde “un maestro tenía bajo su cargo (tutela) a uno o varios aprendices para instruirlos [...]” (p. 12). Es decir, se trataba de un proceso de traspaso del conocimiento que se producía en pequeños grupos. Otros autores (Topping, 2000; Seoane Pardo, García Peñalvo y García Carrasco, 2007; Gardner, Nobel, Hessler, Yawn y Heron, 2007; Lázaro Martínez, 2010; De la Cruz Flores, Chehaybary Kury y Abreu, 2011) han señalado como referente histórico del concepto “tutoría” elementos de la mitología y la filosofía Griega antigua, particularmente la Odisea y, dentro de ella, la relación de Mentor y Telémaco. Lo que tienen en común es que caracterizan la tutoría como un artefacto que acciona en una relación cercana de uno a uno, tal vez de uno a varios, pero siempre en grupos reducidos. Es interesante que conforme, fue se produce la explosión demográfica, y la alfabetización se convirtió en algo indispensable para la humanidad, se instauró la inevitable “explosión educativa” (Pallach y Faure, 1973), fenómeno que se ha visto reflejado en la masificación de la matrícula universitaria (Albornoz y Jiménez, 2008). Así pues, para Lara García (2009) la paradoja se encuentra en los discursos educativos que pretenden innovar utilizando un artilugio antiguo, en condiciones que se contraponen con los referentes históricos, esto es, la tutoría, entendida en el esquema clásico (como lo señala la mitología griega, es decir, una relación de uno a uno) como respuesta a los problemas contemporáneos derivados de la explosión educativa y la masificación escolar.

En cuanto a la tercera paradoja, el autor señala que dicha falta de identidad responde a que el acompañamiento tutorial tiende a confundirse con acciones propias de la psicología clínica como la consejería o el counseling y las propias de la educación tecnológica, donde el acompañamiento es una monitorización del proceder técnico del sujeto.

Recientemente, algunos autores (De la Cruz Flores *et al.*, 2011; Gaitán Rossi, 2013) reiteran estos señala-

mientos, con respecto a las complicaciones del concepto. Conducen en que la conceptualización es plural, existen vastas definiciones y parece que el fenómeno sigue sin estar estandarizado.

A pesar de este caos aparente, De la Cruz Flores *et al.* (2011) señalan que lo que tienen en común la mayoría de las definiciones de tutoría es que se identifica como una relación entre dos individuos, uno con alto nivel de pericia en algún área práctica, y otro con menor habilidad y conocimientos en la comunidad, profesión u organización. A partir de la premisa antes descrita, diversos autores añaden otros elementos importantes, por ejemplo: la consistencia y el periodo de tiempo, las competencias específicas a desarrollar, el potencial de ayuda y desarrollo de la carrera de un miembro más joven, etc.

La inclusión de los señalamientos anteriores resulta pertinente al inicio de este apartado, ya que sirven de advertencia al lector sobre la problemática propia de la conceptualización de la tutoría. Así pues, con este marco referencial, se puede proceder a revisar diversas definiciones de este artilugio llamado tutoría.

En primer lugar, resalta lo que Bermejo Campos (1996) ha llamado la tradición anglosajona, particularmente el sistema tutorial inglés. Para este autor, dicho sistema es la base de lo que, a partir de la década de los noventa del siglo anterior, se entendería por tutoría en el contexto europeo y norteamericano. De acuerdo con esta afirmación, la historia del sistema tutorial inglés está íntimamente ligada al desarrollo de las universidades de Oxford y Cambridge, en otras palabras, el sistema tutorial inglés se originó en 1373, en el New College, de Oxford. No obstante, el autor señala que fue hasta finales del siglo XVI que se utilizó el concepto tutoría. En esta tradición (Wood, Bruner & Ross, 1976; MacDonald, 1994; Potter, 1997; Topping, 2000; Gardner *et al.*, 2007; Gordon, 2009; Santrock, 2011b) se conceptualiza la tutoría como el hecho de ayudar y apoyar el aprendizaje de los demás de una manera interactiva, útil y sistemática. Santrock (2011b) la define como: “básicamente aprendizaje cognitivo entre un experto y un novato” (p. 336) y la distingue de otros conceptos como el “andamiaje”. Sin embargo, Wood, Bruner & Ross (1976) señalaron que éste último formaba parte de la acción tutorial. Sin lugar a dudas en esta tradición se recuperan los elementos presentados al principio, en los que se recalca el papel de la relación entre un experto y un novato, centrados particularmente en el aprendizaje.

En el contexto hispanohablante, Ander Egg (1999:295), señalaba que la tutoría, en el ámbito educativo, se conceptualizaba como “la acción de ayudar, guiar, aconsejar y orientar a los alumnos por parte de un profesor encargado de realizar esa tarea”. Para el autor, la finalidad de la tutoría era “optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje”, considerando las aptitudes y potencialidades del alumnado, buscando siempre el mayor desarrollo posible del estudiante. Asimismo, indicaba que tanto la tutoría como la orientación han sido tareas que desde siempre han sido realizadas por los docentes, pero hace hincapié en que dentro del marco de determinadas reformas educativas, “la orientación y acción tutorial forman parte de la estructura y funcionamiento del sistema educativo, al mismo tiempo que el rol específico del profesor tutor supone una tarea especializada y calificada”.

A principios de del siglo XXI, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2001:23) propone una definición de tutoría señalada como: “un proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes, que se concreta mediante la atención personalizada a un alumno o a un grupo reducido de alumnos, por su parte de académicos competentes y formados para esta función, apoyándose conceptualmente en las teorías del aprendizaje más que en las de la enseñanza” (p. 23). En México, esta definición tuvo un gran impacto y se puede considerar como la definición “oficial” de tutoría en la educación superior.

Arbizu Bakaikoa, Lobato Fraile y del Castillo (2005:8) definieron la tutoría como “una acción de intervención formativa destinada al seguimiento de los estudiantes y que es considerada una actividad docente más”. Por su parte, De la Cruz Flores, García Campos y Abreu Hernández (2006:1367) la describen como el “proceso formativo de carácter sociocognoscitivo, personalizado y dirigido a convertir a los novatos en individuos competentes, mediante su integración a comunidades de práctica (Wenger, 2001) y redes de expertos, que resuelven problemas en ambientes dinámicos y complejos, crean y recrean la acción profesional y, en su caso, generan conocimiento avanzado”.

Herrera Aponte (2006:200-201) la expone como un “proceso dialéctico, de interacción, intersubjetivo, en donde convergen sentimientos y conocimientos en un juego de emociones y lenguaje [...] La tutoría como proceso de acompañamiento es tarea de compromisos y responsabilidades compartidas [...] Para lograr

el éxito hay que conjugar la confianza, la comunicación, la comprensión y el respeto de ambas partes”.

En el 2008, el Centro de Investigación y Documentación Educativa (España) recuperó diversas definiciones del concepto, concluyendo que a partir de ellas, “se puede señalar la importancia de la tutoría como parte complementaria de la labor docente, ya que tiene como finalidad principal facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos y contribuir a su desarrollo personal, profesional y social” (p. 211).

En el mismo tenor, Álvarez Pérez y González Afonso (2008) hicieron un recuento de las múltiples definiciones del concepto. Señalaron la pertinencia de implementar un sistema de orientación universitario en el que se contemplen distintos niveles de actuación que funcionen en la práctica de manera orquestada: a nivel de aula (tutoría académica), a nivel de titulación (tutoría de carrera), a nivel de facultad (servicios de información y formación complementaria al alumnado), en otras palabras, un sistema integral de tutoría.

Cano González (2009:183) definió la tutoría universitaria como “una actividad de carácter formativo que incide en el desarrollo integral de los estudiantes universitarios en su dimensión intelectual, académica, profesional y personal; como la actividad del profesor-tutor encaminada a propiciar un proceso madurativo permanente, a través del cual el estudiante universitario logre obtener y procesar información correcta sobre sí mismo y su entorno, dentro de planteamientos intencionales de toma de decisiones razonadas: integrar la constelación de factores que configuran su trayectoria vital; afianzar su autoconcepto a través de experiencias vitales en general y laborales en particular; desplegar las habilidades y actitudes precisas, para lograr integrar el trabajo dentro de un proyecto de vida global”.

En México, una de las definiciones más recientes, que intenta integrar la multiplicidad de significados, es la de Gaitán Rossi (2013), quien propone que “la tutoría puede entenderse como el proceso de acompañamiento a un estudiante en el cual un profesor le provee de orientación sistemática a lo largo de su trayectoria escolar; es un proceso de responsabilidad compartida que busca la clarificación de objetivos de carrera y de vida, la toma de decisiones y la resolución de problemas” (p. 5).

En España, Fernández-Saliner Miguel (2014:163) la define como: “una parte de la responsabilidad docente, en la que se establece una interacción más

personalizada entre el profesorado y el alumnado (aunque también, entre docente y docente o entre estudiante y estudiante), con el objetivo de guiar el aprendizaje de dicho alumnado, adaptándolo a sus condiciones individuales y a su estilo de aprender, de modo que cada estudiante alcance el mayor nivel de dominio posible. La tutoría es, por tanto, un componente inherente de la formación universitaria. Comparte sus fines y contribuye a su logro, facilitando la adaptación a la universidad, el aprendizaje y el rendimiento académico, la orientación curricular y la orientación profesional. Y, cada vez más, debe concebirse como una actividad sistemática, intencional, correctamente articulada y programada. Para ello, se requiere dotarla de una estructura de funcionamiento y concederle un lugar destacado en la planificación de las actividades académicas propias del quehacer de la universidad”.

Resumiendo, se ha señalado que el concepto de tutoría tiene una larga tradición en la educación, tanto formal como informal. A escala internacional, durante los últimos 20 años (o más) ha sido objeto de estudio y se ha conceptualizado de diversas maneras. Lo que prevalece en todas estas definiciones es que existe una relación entre dos sujetos y una actividad que pretende ayudar al desarrollo de uno de estos dos sujetos. Para la mayoría, dicha actividad debe ser consciente, intencional y metódica. Se puede considerar que existen al menos dos grandes tradiciones en el estudio de la tutoría: 1) la anglosajona y 2) la hispanohablante.

Modelos

Para Arbizu Bakaikoa, Lobato Fraile y del Castillo (2005) el modelo tutorial que debe aplicarse está determinado por las condiciones de su aplicación y la tipología de la intervención, lo cual parece adecuado, ya que no existe un modelo unificado de acción tutorial. Si bien, es cierto que hay intentos por unificar los modelos de acción tutorial, se trata de una orquestación de los modelos para las condiciones particulares de aplicación. La multiplicidad de modelos exige que se pase revista a algunos de ellos para tener una perspectiva amplia. Ese es objetivo de este apartado.

De acuerdo con Ander-Egg (1999) existen, al menos dos modelos generales de la acción tutorial: 1) tutoría individual (la que realiza el tutor con el alumno individualmente) y 2) tutoría en grupo que, comúnmente, se lleva a cabo con el grupo/clase con el objetivo de orientar fundamentalmente en el área académica.

En la tradición anglosajona, Hock, Pulvers, Deshler, & Schumaker (2001) distinguen dos grandes modelos de tutoría: 1) tutoría de trabajo-ayuda (*assignment-assistance tutoring*) y 2) tutoría estratégica (*strategic tutoring*). En el primer modelo, un tutor se reúne con un estudiante o un pequeño grupo de estudiantes (dos a seis) que tienen dificultades para completar de forma independiente los trabajos de algún curso. El objetivo principal del tutor es ayudar, a cada estudiante, en la realización de los trabajos que el (los) estudiante(s) aportan a las sesiones de tutoría. El segundo modelo, combina elementos de instrucción y tutoría de trabajo-ayuda. En este modelo, llamado tutoría estratégica, se les enseñan a los estudiantes estrategias para aprender a aprender y llevar a cabo mientras reciben ayuda con las tareas de clase. Es decir, los tutores estratégicos combinan los elementos del modelo de tutoría trabajo-ayuda con elementos de instrucción directa en habilidades y estrategias.

Para Hock, Schumaker y Deshler (2001) el modelo de tutoría estratégica se caracteriza por ser un proceso de modelamiento, compuesto por cuatro pasos, que deberán trabajarse en las sesiones de tutoría y que pretenden desarrollar estrategias y habilidades para aprender a aprender y mejorar el desempeño escolar. La primera fase consiste en evaluar los conocimientos que el estudiante tiene sobre determinada área, así como la eficacia y eficiencia de la estrategia que utiliza el estudiante para acercarse tal tarea. La segunda fase corresponde a la construcción de estrategias para acercarse a ella pero de una manera más efectiva; la construcción es resultado de la evaluación de la estrategia previa y las modificaciones que realizan entre el tutor y el tutorado. La tercera fase es la enseñanza de la estrategia; el tutor enseña y modela al estudiante como utilizar dicha estrategia. La última fase consiste en la transferencia de dicha estrategia, en donde el tutor junto con el estudiante, elaboran un plan para su aplicación independiente.

Arbizu Bakaikoa *et al.* (2005) distinguen tres modelos de tutorías: a) el modelo integral; b) la tutoría entre iguales y c) la tutoría académica. Respecto al primer modelo, señalan que “atiende a las dimensiones: académica, profesional y personal del alumno de un modo global (p. 9); es un modelo que fomenta el desarrollo integral del estudiante en las dimensiones: intelectual, afectiva y profesional. Asimismo, sus propósitos son: “la información, formación y orientación de forma personalizada” (p. 10) del estudiante. Se puede resumir su objetivo primordial en que trata de

facilitar el desarrollo integral de los alumnos en sus primeros años en la universidad.

En relación con el segundo modelo, *peer-tutoring*, los autores señalan se caracteriza por ser la ayuda prestada y desarrollada por un alumno de un ciclo superior (segundo en adelante) a un grupo reducido de alumnos del primer ciclo “en el ámbito de la orientación, de los aprendizajes y de la integración en la vida universitaria a lo largo de un curso académico” (p. 14). Algunos de los objetivos que se pretenden conseguir con este modelo son:

- Favorecer la integración en la vida universitaria de los estudiantes de 1º año universitario con informaciones y orientaciones en asuntos académicos y sociales.
- Fomentar la superación de determinadas dificultades en el aprendizaje y maduración de competencias de metodología y trabajo universitario, estilos de aprendizaje...
- Promover la configuración del proyecto de formación en el estudiante, la elección de la optatividad, la complementariedad y la orientación hacia metas de aprendizaje.
- Potenciar el desarrollo personal y social: competencias sociales y participativas, autoestima.
- Proporcionar atención a la diversidad de estudiantes específicos (extranjeros, minusválías físicas, etc.).
- Posibilitar la conexión con otros servicios de apoyo para estudiantes (p. 14).

Por lo que se refiere al tercer modelo, los autores lo definen como una acto de intervención formativa destinada al acompañamiento académico de los alumnos, desarrollada en el contexto de la docencia de cada una de las asignaturas que imparte un profesor. Los objetivos específicos de este modelo son:

- “Contribuir al desarrollo de las capacidades del estudiante para adquirir y asumir responsabilidades en su proceso de formación.
- Mejorar la actitud del estudiante hacia el aprendizaje mediante el desarrollo de procesos motivacionales que generen un compromiso con su proceso educativo.
- Estimular el desarrollo de toma de decisiones del estudiante, por medio de la construcción y análisis de escenarios, opciones y alternativas de acción en el proceso educativo.
- Impulsar en el alumno el desarrollo de la capacidad para el autoaprendizaje a fin de que el estudiante mejore su desempeño escolar y favorezca su futura práctica profesional.

- Facilitar y orientar al alumno en la adquisición de competencias que desarrolla la propia asignatura.
- Ayudar al alumno a superar las dificultades en la maduración de los aprendizajes.
- Ofrecer al estudiante apoyo y asesoría en temas difíciles de las asignaturas que imparte.
- Propiciar el uso de los recursos y medios tecnológicos por parte de los estudiantes a fin de lograr mejores niveles de aprovechamiento escolar.
- Ayudar al estudiante a reconocer y desarrollar los estilos de aprendizaje.
- Hacer llegar al alumno el sentido y significado de la asignatura tanto en su currículum académico como en el plano personal y futuro profesional.
- Orientar al estudiante en los problemas escolares y/o personales que surjan durante el proceso formativo y, en su caso canalizarlo a instancias capacitadas para su atención” (pp. 17-18).
- Informar y recomendar actividades extracurriculares (dentro y fuera de la institución) que favorezcan su formación universitaria.
- Evaluar de manera continua los resultados de la actividad tutorial.

De la Cruz Flores, García Campos y Abreu Hernández (2006) elaboraron una propuesta holística, que intentaba recuperar una perspectiva integral. Denominaron su propuesta como “modelo integrador de la tutoría o modelo de los ocho roles de la tutoría”.

El modelo está sustentado en los múltiples roles que despliega el tutor en su actividad tutorial. Describen ocho roles, dos que forman un eje vertical y, según los autores, son centrales: 1) De formación en investigación; y 2) De formación profesional; y otros dos que forman un eje horizontal: 3) Docente y 4) Socializador. De los roles horizontales se desprenden otros roles subsidiarios, dos correspondientes al rol docente: 5) de entrenamiento y 6) de consejería académica. Estos roles configuran una dimensión orientada al “dominio del corpus de conocimiento del campo” (p. 1368). En cuanto al rol socializador, los dos roles subsidiarios son: 7) de patrocinador y 8) de apoyo psicosocial; configurando así una dimensión “dirigida a promover la integración social al campo”.

En otro tenor, Romero Pérez y Olivar Linares (2008) propusieron el modelo de supervisión andragógica; sustentado epistemológicamente en el discurso de la andragogía, disciplina definida como el “arte y la ciencia de ayudar a los adultos a aprender” (Kaufman, 2007:1), compuesto por siete fases:

En la primera fase se recoge información sobre el

proceso tutorial que se conduce en un momento determinado, lo cual puede lograrse a través de un instrumento diseñado por el tutor.

Posteriormente, se describen los resultados con base en todo lo que sucede durante la tutoría.

Luego, el tutor retroalimenta al estudiante, en relación con lo observado durante el proceso, con la finalidad de: a) ofrecer asistencia; b) entrenar al estudiante en técnicas de investigación para que él mismo se supervise; c) tratar los aspectos relativos a los factores que pudieran estar afectando el desempeño en la tarea (elaboración del proyecto o del informe final del trabajo de grado); d) desde el punto de vista andragógico se persigue definir el proceso de investigación y tutorial (relaciones interpersonales; e) proveer estímulos e incentivos; f) intercambiar ideas acerca de cómo realizar la supervisión del proceso.

Acto seguido, el tutor conjuntamente con la coordinación del subprograma y los tutorados deben planificar entrenamientos para los estudiantes en aspectos relativos a metodología, previo resultado de la consulta en la fase 1.

El tutor-supervisor realiza una autoevaluación para definir críticamente su propia conducta y determinar en qué medida contribuyó o contribuirá en el crecimiento profesional del estudiante supervisado y también sobre el mejoramiento del proceso tutorial.

El tutor-supervisor debe elaborar, conjuntamente con los tutorados cuidadosas notas donde especifique y certifique los factores ajenos al estudiante, que pudieran estar influyendo negativamente en el proceso tutorial –la carencia de recursos mínimos para la tarea, el ambiente físico, entre otros–, que luego son presentadas a la coordinación del subprograma.

Como el supervisor (tutor) es un agente de cambio, en esta fase genera actividades para conseguir recursos, los cuales propendan al mejoramiento del proceso tutorial, con aprobación de la coordinación del programa educativo: financiamiento, apoyo institucional, etc.

Los autores hacen hincapié en que todo proceso de supervisión está directamente relacionado con el acto de observación en sus distintas fases.

Recientemente, Vargas Solís y Monroy Farías (2012) propusieron un modelo tutorial fundamentado en lo que Hernández Rojas (2006) ha diferenciado como la escuela de Jarkov, del paradigma sociocultural general, es decir, la teoría de la actividad, así como algunos conceptos del constructivismo estructural de Bourdieu, particularmente el concepto de “habitus”.

Otro modelo de tutoría es el que considera la

automatización de algunos procesos de la acción tutorial. Aquí encontramos el Modelo de Sistemas Inteligentes de Tutoría (Sarrafzadeh, Alexander, Dadgostar, Fan, & Bigdeli, 2008; VanLehn, 2011; Arnau, Arevalillo-Herráez, Puig, & González-Calero, 2013; Vaessen, Prins, & Jeurig, 2014), en el que, la mayoría de las veces, la acción tutorial está centrada en apoyar, a través de sistemas computacionales y/o sistemas de inteligencia artificial, el proceso de aprendizaje del estudiante en una temática determinada. La crítica más fuerte a este modelo radica en la despersonalización del proceso tutorial, ya que la tutoría no es realizada por un ser humano sino sistemas computacionales.

Es importante señalar que estos sistemas son distintos a la acción tutorial mediada por computadoras, en donde las TIC sirven como herramienta para propiciar la acción tutorial, en otras palabras, y sólo son medios para que el tutor y el tutorado puedan tener comunicación sin necesidad de estar en el mismo espacio físico. Aunque la crítica fundamental, antes señalada, representa la mayor debilidad de los sistemas inteligentes de tutoría, con el avance en los sistemas orientados emocionalmente (Petta, Pelachaud, & Cowie, 2011) se han logrado desarrollar sistemas inteligentes de tutoría más complejos que pretenden abarcar otras dimensiones, consideradas únicamente humanas.

El tutor: sujeto y predicado

Cuando se habla de la tutoría, como se pudo ver con anterioridad, es inevitable cuestionarse sobre sus formas de proceder, pero también de lo que se espera de los sujetos de la acción tutorial, es decir, del tutor y el tutorado. Del último, la discusión ha sido menor en comparación con el primero. La metáfora “sujeto y predicado” hace referencia a conceptualizar al tutor como sujeto y al rol como su predicado. Este apartado pretende, describir y discutir algunas de las características y roles que se le han adjudicado.

En primer lugar, se abordará el sujeto tutor. Es importante recordar que, al igual que con la tutoría, existen diversas perspectivas en su conceptualización. Aquí, cómo se ha venido haciendo, se centrará la atención en el sujeto tutor dentro del campo educativo, obviando, lógicamente, todas sus otras acepciones. En este entendido, se puede decir que, en la tradición anglosajona se considera a los tutores como “personas que no son maestros profesionales [...]. Los tutores o preceptores pueden ser los padres u otros cuida-

dores adultos, los hermanos y hermanas, otros miembros de la familia, los estudiantes de un grupo similar o distintos tipos de voluntarios” (Topping, 2000:6).

En la perspectiva iberoamericana, el tutor puede ser, al igual que en la tradición anglosajona, un sujeto distinto al profesor. Pero también, la mayoría de las veces, el tutor es un docente. Desde esta postura, generalmente no se diferencia el rol del tutor del rol docente, siendo así una síntesis “docente-tutor” o “profesor-tutor”. A decir verdad, actualmente en la literatura iberoamericana sobre tutoría, parece no hacer una diferenciación del sujeto tutor.

Para Arbizu Bakaikoa, Lobato Fraile y del Castillo (2005), el rol del tutor dependerá del modelo de tutoría adoptado (estos autores distinguen tres modelos, ya descritos arriba).

En el modelo de tutoría integral el rol del tutor consiste en las siguientes funciones:

- “Analizar, junto con el propio alumno, sus competencias y rendimiento académico del alumno con el objeto de orientarle adecuadamente hacia un proyecto de formación.
- Facilitar información académica al alumno y hacer un seguimiento y supervisión de sus procesos de aprendizaje.
- Orientar al alumno en la construcción y gestión de su propio aprendizaje.
- Desarrollar tareas de información y orientación sobre aspectos académicos, profesionales y del mundo laboral.
- Orientar al alumno en su itinerario profesional.
- Estimular la formación continua y ocupacional del alumno.
- Atender y escuchar a los alumnos que tienen alguna problemática personal que afecte a su rendimiento académico.
- Dirigir y asesorar al alumno hacia los servicios especializados existentes (servicio de orientación, servicios psicopedagógicos, bolsas de trabajo...).
- Atender de modo personal al alumno que solicita ayuda.
- Potenciar en el alumno su propio conocimiento, su autoestima, el desarrollo de habilidades sociales...
- Educar al alumno en valores” (p. 11).

Los autores no señalan características específicas del rol del tutor en cuanto al segundo modelo. En el tercer modelo, hacen un híbrido entre profesor y tutor, que asume los siguientes rasgos: “Entre los roles del profesor-tutor destacamos los siguientes:

- El profesor como posibilitador del aprendizaje del alumno;
- profesor como mediador entre la disciplina y los estudiantes que son los que se interrogan, buscan, descubren y construyen su conocimiento para desarrollar sus competencias
- el profesor como guía en la búsqueda, apoyo y sostén del esfuerzo irrenunciable del estudiante;
- el profesor creador y gestor de las condiciones, actividades y experiencias de aprendizaje que el alumno tiene que vivenciar; y
- el profesor como evaluador de los resultados de aprendizaje y dominio de las competencias adquiridas por los estudiantes” (p. 18).

Desde la perspectiva del “modelo integrador de la tutoría” (De la Cruz Flores, García Campos y Abreu Hernández, 2006) se identifican ocho roles; en el modelo concurren dos roles medulares que conforman un eje vertical, los cuales organizan a la tutoría en su conjunto, a saber: “1) De formación en investigación, que tiene dos vertientes: primero sustentar la práctica profesional en la mejor evidencia científica disponible, y segundo, generar nuevo conocimiento, siendo ésta una función más propia del posgrado. 2) De formación profesional, se enfoca a desarrollar la capacidad del alumno para actuar en los ambientes dinámicos y complejos donde se ejerce la profesión” (p. 1367). Para los autores, dichos roles son indispensables para la educación superior.

Un segundo eje, horizontal, es configurado por dos roles centrales y cuatro subsidiarios: “3) Docente, favorece que el educando domine el campo y sea capaz de transmitir su conocimiento. 4) Socializador, mediante el cual los tutorados se incorporan a las comunidades profesionales o de investigación” (p. 1367). Del rol docente, se desprenden otros dos: “5) De entrenamiento (*coaching*), relacionado con el desarrollo de habilidades y destrezas que implican la transmisión del conocimiento tácito (Polanyi, 1983), el cual se enseña de manera vivencial y demanda la supervisión y realimentación de los tutores. 6) De consejería académica, con el desempeño de este rol se busca ayudar al alumno tanto en la planeación y selección de sus actividades académicas como en los aspectos normativos del centro educativo” (p. 1368).

Según los autores, estos roles (docente, de entrenamiento y de consejería académica) forman una terna dirigida al dominio del corpus de conocimiento del campo. En cuanto al rol socializador, de éste también se desgajan otros dos: “7) De patrocinador, que

favorece el acceso a los recursos financieros, técnicos y humanos derivados del conocimiento y prestigio del tutor, indispensables para la formación e inserción del alumno en el campo profesional o disciplinar. 8) De apoyo psicosocial, dirigido a apuntalar al alumno con las condiciones sociales-materiales, emocionales y motivacionales necesarias para su desarrollo (pp.1367-1368). Esta segunda terna, está dirigida a promover la integración social al campo.

Cómo se ha demostrado aquí la multiplicidad de modelos de tutoría complejiza al sujeto y al predicado de la acción tutorial. El tutor, dependiendo de la conceptualización, tiene o no identidad, en la tradición anglosajona claramente se le diferencia del profesor, no así en la postura iberoamericana donde se desdibujan el rol y la figura del profesor-tutor.

Conclusiones

Sin lugar a dudas la conceptualización de la acción tutorial y sus elementos constitutivos es harto compleja y parece no apuntar a la unificación; por el contrario, parece más bien un discurso rizomático. En ese sentido resulta pertinente dejar de lado el número singular para referirse a la tutoría y admitir el plural: tutorías. Lo mismo sucede con el sujeto y predicado de la tutoría; los tutores y sus roles. Sin embargo, es importante recordar que las definiciones oportunas apoyan el razonamiento de maneras variadas; entre ellas, eliminar disputas (Copi y Cohen, 2014) por lo que, arribar a definiciones consensuadas permitirá avanzar en esta campo donde el rizoma discursivo tiene todavía bastantes disputas no resueltas.

Referencias

- ALBORNOZ, O., & JIMÉNEZ, E. (2008). La universidad como caricatura. *Revista de La Educación Superior*, 37(147), 63-76. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S018527602008000300005&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- ALVARADO NANDO, M. (2010). *El aprendizaje y las tutorías en los universitarios*. Guadalajara: Editorial Universitaria, Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias de la Salud.
- ÁLVAREZ PÉREZ, P. R. y GONZÁLEZ AFONSO, M. C. (2008). Análisis y valoración conceptual sobre las modalidades de tutoría universitaria en el espacio europeo de Educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (61), 49-70. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2541039>
- ANDER-EGG, E. (1999). Tutoría. *Diccionario de pedagogía*

- (Edición ampliada., Vol. Especial, pp. 295-297). Argentina: Magisterio del río de la plata.
- ARBIZU BAKAIKOA, F., LOBATO FRAILE, C., y DEL CASTILLO, L. (2005). Algunos modelos de abordaje de la tutoría universitaria. *Revista de Psicodidáctica*, 10(1), 7-21. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1222702>
- ARNAU, D., AREVALILLO-HERRÁEZ, M., PUIG, L. & GONZÁLEZ-CALERO, J. A. (2013). Fundamentals of the Design and the Operation of an Intelligent Tutoring System for the Learning of the Arithmetical and Algebraic Way of Solving Word Problems. *Computers & Education*, 63, 119-130. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2012.11.020>
- ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR. (2001). *Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior* (Segunda Edición.). México, D.F.: ANUIES.
- BARBERÀ, E. (2006). Los fundamentos teóricos de la tutoría presencial y en línea: una perspectiva socio-constructivista. En J. A. JERÓNIMO MONTES y E. AGUILAR RODRÍGUEZ (Coords.), *Educación en Red y Tutoría en Línea* (pp. 151-168). México, D.F.: FES Zaragoza/UNAM.
- BERMEJO CAMPOS, B. (1996). Fundamentos de acción tutorial. *Cuestiones Pedagógicas*, (12), 243-266. Recuperado de http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/12/art_18.pdf
- CAMARGO URIBE, Á. y HEDERICH MARTÍNEZ, C. (2010). Jerome Bruner: dos teorías cognitivas, dos formas de significar, dos enfoques para la enseñanza de la ciencia. *Psicogente*, 24, 329-346. Recuperado de <http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/psicogente/index.php/psicogente/article/viewFile/237/226>
- CANO GONZÁLEZ, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias: ¿cómo lograrlo? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 12(1), 13. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2956810>
- CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA. (2008). La orientación en la atención a la diversidad; los procesos de enseñanza-aprendizaje y la acción tutorial. En M. GRAÑERAS PASTRANA & A. PARRAS LAGUNA (Coords.), *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas* (pp. 181-224). Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, Subdirección General de Información y Publicaciones.
- DE LA CRUZ FLORES, G., GARCÍA CAMPOS, T. y ABREU HERNÁNDEZ, L. F. (2006). Modelo integrador de la tutoría: de la dirección de tesis a la sociedad del conocimiento. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(31), 1363-1388. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2323338>
- DE LA CRUZ FLORES, G., CHEHAYBARY KURY, E. y ABREU HERNÁNDEZ, L. F. (2011). Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura. *Revista de La Educación Superior*, 40 (157), 190-209. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v40n157/v40n157a9.pdf>
- FERNÁNDEZ-SALINERO MIGUEL, C. (2014). La tutoría universitaria en el escenario del Espacio Europeo de Educación Superior: perfiles actuales. *Teoría de la educación*, (26), 161-186. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4758100>
- GAITÁN ROSSI, P. (2013). Hacia una definición de tutoría universitaria. *DIDAC*, (61), 4-8. Recuperado de http://www.iberopublicaciones.com/didac/index.php?id_volumen=14
- GARDNER III, R., NOBEL, M. M., HESSLER, T., YAWN, C. D. & HERON, T. E. (2007). Tutoring System Innovations Past Practice to Future Prototypes. *Intervention in School and Clinic*, 43(2), 71-81. doi:10.1177/10534512070430020701
- GORDON, E. E. (2009). 5 Ways to Improve Tutoring Programs. *Phi Delta Kappan*, 90(6), 440-445. <http://doi.org/10.1177/003172170909000614>
- GUILAR, M. E. (2009). Las ideas de Bruner: "de la revolución cognitiva" a la "revolución cultural". Recuperado de <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=35614571028>
- HERNÁNDEZ ROJAS, G. (1998). Descripción del paradigma sociocultural y sus aplicaciones e implicaciones educativas. En *Paradigmas en Psicología de la Educación* (211-246). México, D.F.: Paidós.
- HERNÁNDEZ ROJAS, G. (2006). Constructivismo Social: implicaciones educativas de la teoría histórico-cultural. En *Miradas constructivistas en psicología de la educación* (157-196). México: Paidós.
- HERNÁNDEZ ROJAS, G. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. *Perfiles Educativos*, XXX (122), 38-77. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211181003>
- HERRERA APONTE, M. T. (2006). El proceso de tutoría. Un ritual a la esperanza. *EDUCARE*, 10(3), 192-201. Recuperado de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/educare/article/view/145>
- HOCK, M. F., PULVERS, K. A., DESHLER, D. D. & SCHUMAKER, J. B. (2001). The Effects on After-School Tutoring Program on the Academic Performance of At-Risk Students and Students with LD. *Remedial and Special Education*, 22(3), 172-186. doi:10.1177/074193250102200305
- HOCK, M. F., SCHUMAKER, J. B., & DESHLER, D. D. (2001). The Case for Strategic Tutoring. *Educational Leadership*, 58(7), 50-52. Recuperado de <http://ehis.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=8b21efac-e5fa-4ba8-a87b-43846297f93a%40sessionmgr11&vid=6&hid=7>
- HUERTAS, J. A., ROSA RIVERO, A. y MONTERO GARCÍA-CELAY, I. (1991). La troika: un análisis del desarrollo de las contribuciones de la escuela socio-histórica de Moscú. s.l./s. e.
- JUÁREZ, J. M. y COMBONI SALINAS, S. (2012). Epistemología del pensamiento complejo.

- KAUFMAN, D. M. (2007). Puesta en práctica de la teoría educativa. En P. CANTILLON, L. HUTCHINSON & WOOD (Coords.), *Aprendizaje y docencia en medicina*. Fundación Dr. Antonio Esteve.
- LARA GARCÍA, B. (Coord.). (2009). *La tutoría académica en educación superior: modelos, programas y aportes*. México: Unidad Editorial del CUCS. Universidad de Guadalajara. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/Libro_tutorias_final.pdf
- LARA GARCÍA, B., GONZÁLEZ PALACIOS, A., MACÍAS ESPINOZA, F. & VALADEZ SIERRA, M. de los D. (2013). Tutoría, constructivismo social y fracaso escolar. *Revista de Educación y Desarrollo*, (27), 59-64. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antiores/27/027_Lara.pdf
- LÁZARO MARTÍNEZ, Á. J. (2010). Notas para un cuento mítico sobre tutoría. *Tendencias Pedagógicas*, (15), 171-183. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3222380>
- MACDONALD, R. B. (1994). *The Master Tutor: a Guidebook for more Effective Tutoring*. Cambridge Stratford Ltd.
- MAFOKOZI, J. (1991). Evaluación y fracaso escolar: la perspectiva del alumno. *Revista Complutense de Educación*, 2 (2), 171-194.
- PALLACH, J., y FAURE, E. (1973). *La explosión educativa*. Navarra: Salvat.
- PETTA, P., PELACHAUD, C. & COWIE, R. (Eds.). (2011). *Emotion-Oriented Systems - The Humaine Handbook*. New York: Springer.
- POTTER, J. (1997). New Directions in Student Tutoring. *Education + Training*, 39 (1), 24-29. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1108/00400919710157132>
- Reencuentro*, (65), 38-51. Recuperado de <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=34024824006>
- ROMERO PÉREZ, Y. H. & OLIVAR LINARES, R. J. (2008). Modelo de supervisión andragógica para el proceso tutorial. *Investigación y Postgrado*, 23(3), 107-126. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3015116>
- SÁNCHEZ VÉLEZ, I. A. (2012). Tutoría constructivista: un modelo universitario, sus retos y acciones. En *Memoria del V encuentro nacional de tutoría*. Hermosillo. Recuperado de <http://www.vnacionaltutoria.uson.mx/INICIO.HTML>
- SANTROCK, J. W. (2011a). Cognitive and Language Development. In *Educational Psychology* (5th ed., pp. 28-69). New York: McGraw-Hill.
- SANTROCK, J. W. (2011b). Social Constructivist Approaches. In *Educational Psychology* (5th ed., pp. 332-359). New York: McGraw-Hill.
- SARRAFZADEH, A., ALEXANDER, S., DADGOSTAR, F., FAN, C. & BIGDELI, A. (2008). "How do you Know that I don't Understand?" A Look at the Future of Intelligent Tutoring Systems. *Computers in Human Behavior*, 24(4), 1342-1363. doi:10.1016/j.chb.2007.07.008
- SEOANE PARDO, A. M., GARCÍA PEÑALVO, F. J. y GARCÍA CARRASCO, J. (2007). Los orígenes del tutor: fundamentos filosóficos y epistemológicos de la monitorización para su aplicación a contextos de "e-learning." *Teoría de La Educación: Educación Y Cultura En La Sociedad de la Información*, 8(2), 9-30. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2383750>
- TOPPING, K. (2000). *Tutoring*. UNESCO/International Bureau of Education. International Academy of Education. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac05e.pdf
- VAESSEN, B. E., PRINS, F. J., & JEURING, J. (2014). University Students' Achievement Goals and Help-seeking Strategies in an Intelligent Tutoring System. *Computers & Education*, 72, 196-208. doi:10.1016/j.compedu.2013.11.001
- VAN VEEN, D., MARTÍNEZ RUIZ, M. Á., y SAULEDA PARÉS, N. (1997). Los modelos de tutoría: un escenario necesario para la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (N. 28), 119-130. Recuperado de http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/24839/1/1997_Sauleda_etal_RIFP.pdf
- VANLEHN, K. (2011). The Relative Effectiveness of Human Tutoring, Intelligent Tutoring Systems, and Other Tutoring Systems. *Educational Psychologist*, 46(4), 197-221. doi:10.1080/00461520.2011.611369
- VARGAS SOLÍS, J. V. y MONROY FARÍAS, M. (2012). Propuesta de un modelo tutorial en Educación Superior. *Xihmai*, 7(13), 7-24. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3979962>
- VYGOTSKI, L. S. (1978/2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (3º Edición). Barcelona: Crítica. Biblioteca de Bolsillo.
- WOOD, D., BRUNER, J. S. & ROSS, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.