

ATENCIÓN PERSONALIZADA EN LA UNIVERSIDAD

Purificación Cifuentes Vicente

RESUMEN: *El profesor en el aula ha de ser un facilitador que provoque procesos de aprendizaje. Además, la información y el asesoramiento a los estudiantes debe ocupar a una parte del tiempo de los profesores. Un modelo integral y de calidad en la enseñanza universitaria exige que el profesorado amplíe sus funciones y sus cualificaciones más allá de las puramente docentes. La función tutorial y la atención personalizada se están viendo cada vez más necesarias dentro de las universidades, como algo ligado inevitablemente a la calidad de la propia enseñanza universitaria.*

“El significado no reside en las palabras ni en las frases ni en los párrafos, ni siquiera en el texto considerado globalmente, sino que reside en el lector, que activamente construye o representa la información del texto acomodándola a su conocimiento sobre el mundo y sus propósitos de comprensión en un momento dado”.

Alonso

1. INTRODUCCIÓN

El profesor como profesional tiene la misma preocupación que cualquier otro: realizar de manera adecuada su trabajo. El profesor universitario como responsable de la formación de estudiantes universitarios será el facilitador de una formación integral de estos y de la construcción de la identidad personal de los mismos.

Esta tarea se puede desarrollar bajo el principio pedagógico del constructivismo teniendo en cuenta, a su vez, otras condiciones en la enseñanza universitaria como: la

atención personalizada, la orientación del aprendizaje, el asesoramiento académico en el marco de la función tutorial, entre otras.

Señalaremos las funciones del profesor para lograr esa atención personalizada, las dificultades con las que se encuentra, sobre todo en sus primeros años de docencia. Y cómo la formación del profesorado le permitirá a éste superar dificultades y asegurar una enseñanza de calidad.

2. FORMACIÓN UNIVERSITARIA

El mundo profesional denuncia la falta de adecuación de la formación recibida en relación con la formación esperada; este mismo desfase es sentido por los estudiantes frente al desafío personal y social de su realización profesional. La ausencia de correlación entre los resultados académicos y los indicadores del éxito profesional está demostrada (Lebrun & Vigano, 1995, 72).

Queremos que los estudiantes aprendan..., pero en las clases ¿cuándo pueden encontrar la oportunidad de “aprender a aprender”? (Lebrun & Vigano, 1995, 74).

Los comportamientos susceptibles de ser aprendidos con la formación universitaria son (De Ketele, 1995, 91):

- “Saber-restituir”, por ejemplo: citar los autores que representan un movimiento artístico, etc.
- “Saber-hacer”, buscar en la biblioteca una información, resolver una ecuación de segundo grado, etc.
- “Saber-ser”, conseguir la habilidad de trabajar con precisión, explicar los valores subyacentes en las situaciones observadas, etc.

El “saber-ser” de una persona, es su manera de situarse como persona única, caracterizarse no solamente por su manera habitual de comportarse, también por su manera de aprehender su propia persona, los otros, las situaciones, los valores y por su manera de reaccionar en consecuencia.

El “saber-ser” se manifiesta en tres niveles interdependientes y susceptibles de ser educados:

- la selección de los estímulos que llegan a la consciencia de la persona;
- las representaciones que la persona se ha forjado en el tiempo a propósito de los seres y de las cosas;
- la conducta de la persona, es decir, las estructuras de los comportamientos manifiestos, habituales e interiorizados.

Atención personalizada en la universidad

En relación con estos niveles De Ketele (1995, 93-95) señala los siguientes facilitadores de la formación en la universidad:

a) *El impacto de los contextos de formación*

La organización del espacio juega un rol importante en los comportamientos sociales y en su percepción. (Por ejemplo, la facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Católica de Lovaina. Todo se encuentra alrededor de la biblioteca. La organización espacial induce comportamientos diferentes que en aquellas facultades donde la biblioteca, los espacios para la investigación y las clases están en edificios diferentes). Nos podemos preguntar si, a largo plazo, la elección de dispositivos y métodos pedagógicos no dejan huellas más durables que los contenidos propiamente dichos.

b) *El rol de la confrontación de representaciones*

Es importante confrontar diferentes representaciones a las representaciones de otras sociedades o de otros ámbitos. Analizar el dónde, el cuándo y el por qué. Las teorías de la construcción de la persona ponen en relieve el complejo rol de los procesos de identificación, de distanciamiento y de diferenciación.

c) *La importancia de las actividades de análisis y de evaluación*

Las actividades de análisis no tienen interés si ellas no permiten abstraer estructuras de referencia y de sistemas de valores. Es importante poder adquirir las maneras necesarias para construir estas estructuras, perfeccionarlas y hacerlas evolucionar en un proceso de formación nunca acabado.

Además, si concebimos la Educación como un acto que conlleva un valor moral, significa que:

- “La educación es por propia naturaleza intencional, consecuentemente, para que nuestras intenciones se puedan materializar, tendremos que planificar y sistematizar nuestra intervención como profesionales (de la enseñanza).
- La educación persigue la formación integral y funcional, por tanto, los contenidos no se pueden limitar a los conceptos sino que también deben de incluir procedimientos, habilidades, estrategias y valores, normas y actitudes, asimilándolos de tal forma que han de servir para resolver problemas en contextos diferentes.

- La educación tiene como función básica la integración social. Esta integración ha de consistir en la construcción de la identidad personal, que se produce dentro de un contexto socio-cultural concreto” (González & Ruiz, 1999, 175).

3. ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA EN LA ENSEÑANZA

El profesor en el aula ha de ser un facilitador que provoque procesos de aprendizaje, facilite el surgimiento de interrogantes, alimente la discusión y el debate, establezca relaciones positivas, evalúe atenta y enriquecedoramente el trabajo y construya junto con sus alumnos el conocimiento científico.

¿Cómo se comporta un profesor-facilitador bajo un principio pedagógico constructivista? González & Ruiz (1999, 166-167) nos explican dos maneras: una como estrategia de acceso al conocimiento y otra como paradigma de pensamiento científico.

- a) En el planteamiento constructivista como estrategia de acceso al conocimiento, el profesor que pretende que el alumno descubra por sí mismo los significados de las cosas que le proporcionarán los aprendizajes, ante una circunstancia divergente en la que se observe que el educando encamina sus pasos en una dirección que a su juicio es errónea desde la razón o desde los valores, el profesor hará valer en última instancia la autoridad del hecho cierto, del dato inequívoco, y de la actitud correcta y, por tanto, de su propia autoridad como poseedor de tales atributos en tal circunstancia. Desde luego, habrá quien piense que su actuación, su praxis educativa terminará pareciéndose a la de aquel profesor que tildamos de positivista ingenuo porque, considerando la educación como portadora de cosas que relacionan a personas y alumnos independientemente de sus intereses y presupuesto y al margen de los contextos formativos, la única forma de que un educando asuma tales cosas —conocimientos y valores—, es legitimando la necesidad de hacerlo por medio de la atribución de verdades y evidencias indiscutibles. La responsabilidad de aprenderlas lleva pareja la culpabilidad por su desconocimiento.
- b) En cambio, en el constructivismo como paradigma de pensamiento científico, la praxis de un profesor toma un rumbo absolutamente diferente. Partiendo de una misma situación constructivista: la creación de un contexto educativo bajo el principio de la operación autónoma de descubrimiento de las cosas por parte del alumno, cuando éste —mucho más si es un adulto profesional—, entiende

que el camino por el que debe transitar es distinto al que va orientando el profesor-facilitador, si este docente trabaja bajo un pensamiento constructivista como paradigma de la ciencia, deberá entender que la única definición de las situaciones educativas que se plantean proviene de los propios participantes en un contexto formativo dado. En consecuencia, nada hay que dar por seguro y la incertidumbre se hace presente entre profesores y alumnos. Ejercer la labor docente en esta situación es muy difícil, responder cada jornada a lo imprevisible llena de ansiedad a cualquiera. Pero, si el profesor es coherente con este principio paradigmático tendrá que permitir que los razonamientos de los alumnos puedan conducir a posiciones singulares no siempre consideradas adecuadas por el docente.

4. FUNCIÓN TUTORIAL Y ATENCIÓN PERSONALIZADA EN LA UNIVERSIDAD

La función tutorial para Sebastián & Sánchez (1999, 258) constituye una vía de ayuda y comunicación interpersonal (individual y grupal), de carácter voluntario (en lo que respecta al alumno), permanente y fluida. Estos autores creen que si el estudiante no utiliza la tutoría en la actualidad es porque no encuentra en ella una utilidad ni una respuesta a sus expectativas o a sus necesidades inmediatas.

La función tutorial y la atención personalizada se están viendo cada vez más necesarias dentro de las universidades, como algo ligado inevitablemente a la calidad de la propia enseñanza universitaria.

En la mayor parte de los modelos de orientación en la universidad que cuentan con sistema tutorial, éste funciona de forma independiente y al margen de los servicios de orientación, y viceversa. Esta disociación, deriva de una concepción educativa alejada todavía de la idea de una educación integral, y en ella la docencia y la orientación son aún dos universos separados, que hacen que el estudiante perciba como distantes la formación en las aulas y la ayuda y orientación para, en último término, lograr la inserción y el desarrollo de su carrera profesional (Sebastián & Sánchez, 1999, 248).

Sebastián & Sánchez (1999) preguntan a 32 profesionales (de las universidades de Alcalá de Henares, Autónoma de Madrid, Carlos III, Complutense, Politécnica de Madrid, UNED, Alfonso X El Sabio, Antonio Nebrija, Europea de Madrid, Pontificia de Comillas y San Pablo-CEU):

Purificación Cifuentes Vicente

“¿Le parece conveniente que cada estudiante tenga asignado un consejero tutor con funciones de orientación académica y profesional?”.

Razones de los profesionales que respondieron afirmativamente:

- Por la importancia de la relación interpersonal que se establece y la posibilidad de una orientación personalizada: conocimiento tutor-alumno, fluidez de la comunicación y, por tanto, de los objetivos académicos, adaptación a cada alumno según sus peculiaridades, orientación de las necesidades personales de cada alumno.
- Por su utilidad, por facilitar la adaptación a la vida universitaria, por la atención a las dificultades en el proceso académico y a las tomas de decisiones académicas.
- La tutoría es conveniente siempre que sea voluntaria y a elección del alumno, porque de esta manera se consigue una orientación más personalizada.
- No obstante se duda de su viabilidad: no lo ven factible, lo ven difícil por el volumen de alumnos que se manejan en una universidad pública, requeriría que ambas partes se lo tomen en serio.

Razones de los profesionales que respondieron negativamente:

- El servicio de orientación es suficiente para cubrir las necesidades, matizando que siempre que exista un buen servicio de orientación en la universidad al que acudir.
- Por la dificultad de personalizar las múltiples funciones que se realizan desde un centro de orientación e información y sus recursos en consejeros tutores, que haría perder contenido a las propias tareas de orientación; una asistencia individualizada más que un consejero por estudiante.
- Se duda sobre la viabilidad real: la imposibilidad de llevarlo a cabo dado el elevado número de alumnos; asignar un tutor sería algo poco efectivo en una universidad tan masificada como la española, por problemas de conocimiento y preparación del tutor en el campo de la orientación y, además, supondría una carga en su trabajo que no creo aceptasen.

En el “Informe Universidad 2000” se reconoce que la universidad debe avanzar en las siguientes líneas (Álvarez & otros, 2000, 57):

- Los procesos de enseñanza-aprendizaje habrán de verse mejorados con el recurso a las nuevas tecnologías, que situarán al profesor en el papel de un faci-

litador del aprendizaje y conferirán al alumno un mayor papel en la autoformación.

- La información y el asesoramiento a los estudiantes debe ocupar a una parte de los profesores (o de su tiempo), quienes colaborarán con técnicos y profesionales especializados. Este asesoramiento incluye la capacitación y el desarrollo de habilidades para que los estudiantes sean autónomos e independientes, y el apoyo ante dificultades en el proceso formativo.

5. CONDICIONES DEL ASESORAMIENTO ACADÉMICO PERSONALIZADO

González-Simancas (1996, 362-373) nos expone en cuatro puntos las condiciones del asesoramiento académico personalizado que se pueden encontrar en toda relación de ayuda:

Primera condición: Que exista una necesidad real en la persona que va a recibir la ayuda. Proponerse ayudar a una persona que no experimenta ninguna necesidad de ayuda es un contrasentido.

Segunda condición: Quien necesite ayuda la desee o acepte la que le ofrece quien le puede ayudar. Los estudiantes con más dificultades parece que son los que menos acuden a solicitar asesoramiento académico (Roces, 1995, en *ibid.*). Cuando el profesor es quien da el primer paso y les invita amablemente a una entrevista, nunca se oponen a ello y después, lo agradecen sinceramente.

Tercera condición: Actitudes de coherencia, de confianza y de respeto.

Las universidades anglosajonas limitan al profesor sus horas de lección magistral, para posibilitar su labor en seminarios de un número reducido de estudiantes, o en sesiones de asesoramiento personal, cara a cara, a los que se denominan tutoring o supervising, mentoring, monitoring o counseling, según sus caracteres, en Estados Unidos. Los estudiantes estudian en la biblioteca, leen, escriben, participan en los seminarios discuten su trabajo con su asesor académico.

El profesor tiene fe en la voluntad de aprender y en las potencialidades de sus estudiantes. No exigir todo lo que el estudiante puede y debe dar de sí es una actitud nada respetuosa con sus potencialidades reales. Pero exigencia no es sinónimo de imposición autoritaria. Cuando invitamos a un estudiante que sabemos que necesita ayuda pero que o no reconoce su necesidad, o no desea establecer ese tipo de relación con un profesor, sepamos respetar su libertad de opción, sin sentir ningún tipo de frus-

tración y asegurando que esa opción del estudiante no nos influya negativamente respecto al estudiante.

Cuarta condición: Capacidades para poder y saber ayudar.

Las capacidades de diálogo y comunicación supone las actitudes de confianza y respeto, supone saber escuchar, interesarse por los conocimientos que el estudiante va adquiriendo, una actitud de coherencia, flexibilidad y apertura de mente, y una sana distancia entre un estudiante y su profesor.

La capacidad de orientación o relación de ayuda que se propone potenciar las cualidades del estudiante. La meta de toda ayuda es la autoayuda. La relación pedagógica es la única que trabaja para su propia extinción. El profesor deberá alentar en los estudiantes la actitud indagadora, la de interiorización, la de aprender del legado cultural, la solidaridad. El profesor impulsará en los estudiantes la capacidad de admiración, de iniciativa, creativa y proyectiva.

La capacidad crítica constructiva asociando a los propios estudiantes en la evaluación de sus trabajos como medio para ir formando su capacidad de crítica.

6. ORIENTACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA ATENCIÓN TUTORIAL

Para Sebastian & Sánchez (1999, 249), además de la competencia docente en su área o disciplina de conocimiento, de saber enseñar eficazmente una determinada materia, el profesor universitario debe tener una importante faceta como orientador, que concentre sus esfuerzos en el desarrollo integral de los estudiantes. En los Estatutos de la Universidad Pontificia de Salamanca (Artículo 64, 1999) entre los diferentes deberes de los profesores está el procurar la formación integral de los alumnos.

La orientación del aprendizaje de los estudiantes universitarios ha de basarse en lo que realmente ocurre en las aulas, en los laboratorios o en otros contextos donde pueda desarrollarse la docencia, pues el aprendizaje está mediatizado por diferentes factores de entre los cuales, Álvarez & otros (2000, 57), destacan tres:

- a) la mediación del profesor: estilo de enseñanza, exigencias de rendimiento, apoyos ofertados a los estudiantes, etc.;
- b) la percepción del estudiante respecto a las exigencias de rendimiento académico;
- c) la cultura de los centros, “culturas de éxito” o “de fracaso” en las que se entiende que aprobar o suspender es el resultado normal de la mayoría de los alumnos.

Álvarez Rojo (2000, 47) asocia la orientación en la universidad a la calidad de las universidades porque es difícil concebir una universidad mejor sin una oferta de servicios de apoyo a los estudiantes en los diferentes ámbitos de su vida universitaria.

Una de las vías para orientar el trabajo del alumno y así adecuarlo a las exigencias del estudio universitario es la atención tutorial. Se valora en la atención tutorial (Álvarez & otros, 2000, 53-54): el cumplimiento de los horarios de tutorías, la publicidad de los mismos, la existencia de una atención individualizada al alumno, la organización y desarrollo de la función tutorial. Otros elementos en la atención tutorial objeto de valoración:

- La información y la orientación que se facilita a los alumnos de nuevo ingreso.
- Las actividades complementarias dirigidas a la formación del alumno en técnicas de estudio o al desarrollo de actitudes.
- Los métodos utilizados para fomentar el aprendizaje independiente de los alumnos y su responsabilidad en el trabajo.
- Las actividades que se le ofrecen para compensar dificultades académicas o lagunas formativas.
- La orientación facilitada en relación a su entrada en el mercado de trabajo, incluyendo la formación en estrategias de búsqueda de empleo.

7. FUNCIONES DEL PROFESOR TUTOR

El profesor tutor deberá asumir una serie de funciones (Sebastián & Sánchez, 1999, 259):

- aconsejar al alumno, tanto sobre “qué hacer” cuanto sobre “cómo hacerlo” para conseguir los objetivos propuestos, ofreciendo a los estudiantes un apoyo especial en los momentos de exámenes o evaluaciones.
- Orientar el aprendizaje desde actividades y formas de actuación planificadas.
- Motivar y ayudar al alumno en el desarrollo de estrategias de trabajo intelectual y de aprendizaje autónomo, desde la enseñanza de la materia específica.
- Explicar las implicaciones o consecuencias para el desempeño profesional que se derivan de determinados contenidos curriculares o disciplinares. Ayudar al alumno a establecer un nexo entre los aspectos académicos y los profesionales, ya que toda decisión académica puede tener consecuencias en el desarrollo profesional.
- Proporcionar estrategias o elementos que les permitan aprender a buscar por ellos mismos cuestiones académicas, administrativas o profesionales.

- Facilitar tomas de decisiones académicas acertadas, dentro de procesos planificados para el desarrollo vocacional.
- Colaborar en la coordinación y aplicación de programas o actividades, junto con las diversas estructuras y/o profesionales especializados dentro del sistema de orientación de la universidad.

Un modelo integral y de calidad en la enseñanza universitaria exige que el profesorado haga un esfuerzo por ampliar sus funciones y sus cualificaciones más allá de las puramente docentes, a las orientadoras.

8. FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Para Marcelo & Mayor (1999) prestar atención al periodo de iniciación profesional es una inversión rentable. Tanto desde el punto de vista de la permanencia del profesorado en la enseñanza, como de la responsabilidad de asegurar una enseñanza de más calidad, con profesionales mejor capacitados.

Simón Veenman (1984, en Marcelo & Mayor, 1999, 45) ha popularizado el concepto “choque con la realidad” para referirse a la situación por la que atraviesan muchos enseñantes en su primer año de docencia. Los profesores principiantes se encuentran con ciertos problemas específicos de su estatus profesional. Valli (1992, en *ibid.*) planteó que son la imitación acrítica de conductas observadas en otros profesores; el aislamiento de sus compañeros; la dificultad para transferir el conocimiento adquirido en su etapa de formación, y el desarrollo de una concepción técnica de la enseñanza, los problemas que más amenazan a los profesores principiantes.

Cruz Tomé realiza encuestas y entrevistas semiestructuradas con el fin conocer las dificultades de los profesores noveles y ajustar los programas de formación a las necesidades sentidas por los profesores. Los resultados de sus investigaciones entre 1991 y 1993 han sido que las principales dificultades son:

- a) Dificultades en la relación con los alumnos:
 - Cómo motivar a los estudiantes.
 - Cómo despertar y mantener el interés por la asignatura.
 - Cómo acomodarse a los conocimientos previos de los estudiantes.
 - Cómo individualizar la enseñanza.
- b) Dificultades relacionadas con la asignatura:
 - Falta de dominio de la materia.
 - Cantidad de contenido y ritmo de exposición en clase.

Atención personalizada en la universidad

- Planificación y organización de la docencia.
- Falta de tiempo para la preparación de clases.
- c) Dificultades en relación con las tareas de profesor:
 - Compatibilizar docencia e investigación.
 - Falta de preparación y experiencia docente.
 - Ansiedad antes de iniciar la clase.
 - Falta de tiempo para cumplir con todas las demandas.
- d) Problemas relacionados con el contexto institucional:
 - Falta de coordinación entre profesores.
 - Falta de apoyo institucional.
 - Falta de materiales didácticos.
 - Condiciones materiales (carencias en la infraestructura).

A juicio de Escofet & Rubio (1999, 190) la universidad ha de asumir institucionalmente la formación pedagógica de su profesorado. En esta formación cabrían las siguientes acciones:

- Perfeccionamiento de didácticas específicas.
- Asesoramiento sobre problemas docentes específicos.
- Asesoramiento sobre investigación educativa.
- Talleres de perfeccionamiento y experiencias de carácter didáctico.
- Difusión de bibliografía y documentación didáctica.
- Producción de materiales de autoformación.
- Sesiones de reflexión y debate sobre la problemática docente universitaria.
- Fomento y difusión de las experiencias de innovación a través de diferentes medios.

En el Documento elaborado por el M.E.C. (1992): “*La formación del profesorado*” se indica que el desarrollo del profesor universitario debe evolucionar en función de tres aspectos:

- La transformación de la sociedad, sus valores y sus formas de organización.
- El progreso del conocimiento científico, que le obligará a una continua renovación de su propia especialidad.
- El desarrollo de su competencia docente, lo que debe llevarle al dominio de teorías, técnicas e instrumentos de análisis para mejorar su propia práctica como profesional de la enseñanza.

González & Ruiz (1999, 176-177) nos recuerdan que “en los últimos años, han surgido iniciativas desde sectores interesados en la enseñanza universitaria y en la formación del profesorado, que revelan la importancia del componente pedagógico y actitudinal frente al tan extendido estigma de considerar ambos aspectos como algo inútil y accesorio en los niveles superiores”. En el Documento del MEC (1992) citado más arriba, se recogen los fundamentos y principios que han de guiar la formación del profesorado:

- a) La enseñanza universitaria presupone el dominio de un conjunto de conocimientos, métodos y técnicas científicas que deben ser enseñadas críticamente. En este sentido, una buena enseñanza ha de conducir a desarrollar una progresiva autonomía en la adquisición de conocimientos ulteriores, en desarrollar capacidades de reflexión, en el manejo de la documentación necesaria en el dominio del ámbito científico y profesional en cada una de las especialidades. Todo esto exige considerar como imprescindible la integración del proceso enseñanza-aprendizaje.
- b) El docente es un profesional que realiza un servicio a la sociedad a través de la Universidad. Debe ser un profesional reflexivo, crítico, competente en el ámbito de su propia disciplina, capacitado para ejercer docencia y realizar actividades de investigación. En este sentido, ha de intentar desarrollar una actividad docente crítica y comprometida con la idea de potenciar el papel de los estudiantes y la transformación y la mejora de la sociedad en la que se encuentran insertos.

9. ALGUNAS REFLEXIONES

Uno de los principales comportamientos susceptibles de ser aprendidos en la Universidad es el “saber-ser” (De Ketele, 1995), construir la identidad personal. Y el profesor es el facilitador de estos aprendizajes (González & Ruiz, 1999) creando un contexto educativo bajo el principio de la operación autónoma de descubrimiento de los casos por parte del alumno.

Quisiéramos destacar, como lo hacen González & Ruiz (1999), la importancia del componente pedagógico y actitudinal en los niveles superiores de la enseñanza. No se nace profesor ni profesor tutor. La formación del profesorado (MEC, 1992) es una de las mejores vías para capacitarse profesionalmente como profesor, superar dificultades y mejorar la propia práctica como profesionales de la enseñanza.

No creemos que sea acertado crear la categoría de profesor tutor puesto que si el estudiante puede elegir su tutor, el abanico de posibilidades para esta elección se reduciría a los profesores asignados para la atención tutorial y puede darse el caso que el profesor elegido por el estudiante no sea tutor. Nos parece más adecuada una atención personalizada llevada a cabo por cada uno de los profesores en los contextos donde imparte su materia.

Si cada profesor tuviera encomendado el desarrollo de la atención tutorial de cada uno de sus alumnos no tendría horas para atender a todos. Además estamos de acuerdo que para el estudiante es opcional pedir asesoramiento. Sin embargo se puede defender que las tutorías sean obligatorias. Nos explicamos. Consistiría en darse un tiempo para informar de que todo va bien y que no se necesita ayuda por el momento.

El profesor siempre podrá ofrecer su ayuda, podrá asesorar al alumno si lo pide, pero también podrá recabar información para verificar si la ayuda prestada por él está siendo adecuada y podrá también recabar la información necesaria para que la evaluación formativa sea posible. De esta manera la tutoría es tan provechosa para el alumno que quiere ser asesorado, o no, como para el profesor que necesita la información que tiene el alumno, ya sea para orientarle, ya sea para que el alumno evalúe el proceso de enseñanza del profesor.

Los espacios para la formación en gran grupo son necesarios, así como los espacios para la interacción con los alumnos en pequeños grupos y también los tiempos para la atención personalizada si fuese necesario. Las horas de tutoría serían una puerta abierta para la escucha de los estudiantes con el propósito de lograr una formación universitaria de calidad.

10. BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ ROJO, V.; GARCÍA JIMÉNEZ, E.; GIL FLORES, J. & ROMERO RODRÍGUEZ, S. (2000). "Orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Universidad". En: Salmerón Pérez, H. & López Palomo, V. L. (Coords.). *Orientación Educativa en las Universidades*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 48-75.
- CRUZ TOMÉ, M. A. (1999). "Modelo de profesor y modelo de formación". En: Hornilla, T. (Coord.). *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza*. Universidad del País Vasco.
- DE KETELE, J. M. (1995). "Apprentissage des comportements et formation des personnes". En: Falise, M. & Hanssens, V. (Eds.). *La formation des personnes au*

- sein des universités européennes aujourd'hui*. Bruxelles: Presses Interuniversitaires Europeennes, 89-95.
- ESCOFET, A. & RUBIO, M. J. (1999). “La innovación educativa en la educación superior”. En: Hornilla, T. (Coord.). *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza*. Universidad del País Vasco.
- GONZÁLEZ, V. & RUIZ DE GAUNA, P. (1999). “El científico como docente ante las ciencias de la educación y su desarrollo profesional”. En: Hornilla, T. (Coord.). *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza*. Universidad del País Vasco.
- GONZÁLEZ-SIMANCAS, J. L. (1996). “Asesoramiento académico personalizado en la Universidad”. En: García Hoz, V. (Director). *La educación personalizada en la Universidad*. Madrid: Rialp, 345-387.
- LEBRUN, M. & VIGANO, R. (1995). “Le développement de compétences transversales à l'Université pour une formation professionnelle et personnelle de l'étudiant”. En: Falise, M. & Hanssens, V. (Eds.). *La formation des personnes au sein des universités européennes aujourd'hui*. Bruxelles: Presses Interuniversitaires Europeennes, 71-76.
- M.E.C. (1992). *La formación del profesorado universitario*. Madrid: MEC.
- MARCELO, C. & MAYOR, C. (1999). “Aterriza como puedas: profesores principiantes e iniciación profesional”. En: Hornilla, T. (Coord.). *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza*. Universidad del País Vasco.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (1996). “Estrategias didácticas personalizadas en la Universidad”. En: García Hoz, V. (Director). *La educación personalizada en la Universidad*. Madrid: Rialp, 307-344.