

**Publicado en texto impreso, en:**

García Aretio, L. (1987). *Un modelo de acción tutorial presencial*. Publicado en *A Distancia* de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Nº. 3, 2.5pp.

## **UN MODELO DE ACCIÓN TUTORIAL PRESENCIAL**

**Lorenzo García Aretio**  
**Titular de la Cátedra UNESCO de Educación a Distancia**  
**Decano Facultad de Educación**  
**UNED**

Las fórmulas que posibilitan la interacción del alumno con la Universidad a Distancia son fundamentalmente: cumplimentar los cuadernillos o trabajos prácticos y su entrega en el Centro Asociado, la correspondencia que puede mantenerse con los profesores de la Sede Central y los tutores, los contactos telefónicos con ambos tipos de profesores, los contactos personales con el profesorado de la Sede Central por medio de convivencias en los Centros Asociados y el contacto personal con el profesor tutor, mediante las sesiones presenciales de tutoría. Entre todas estas acciones previstas de contacto entre alumno e institución, se muestran como las más eficaces y a la vez más utilizadas por los alumnos, las tutorías presenciales, y muy en segundo término el contacto postal y telefónico con el tutor.

En la UNED española, según el estudio de Martínez (1986: 151-152), los tutores dedican el 46,5 % de su tiempo a la tutoría presencial; el 8,9 % a la tutoría postal; el 8,5 % a la telefónica, y el 39,9 % a la corrección y calificación de los cuadernillos de evaluación a distancia. Resulta evidente que estos resultados sitúan en desventaja a aquellos alumnos que no pueden asistir a las sesiones presenciales.

Los sistemas educativos tradicionales han exagerado la necesidad de la presencia del profesor para tareas que los alumnos podían llevar a cabo de forma autónoma e independiente. Igualmente la enseñanza a distancia precisa que en determinados momentos el alumno se encuentre cara a cara con sus profesores y compañeros (Marín, 1984: 490). Sin embargo, existen estudios contradictorios sobre la eficacia de las sesiones *cara a cara*. Mientras que unas corrientes

defienden que estas sesiones son esenciales para el progreso académico, otras las consideran innecesarias como simples pautas convencionales. Un estudio de Beijer (1972: 89) probó que los alumnos más jóvenes insistían en complementar la educación a distancia con sesiones presenciales, siendo de la opinión contraria los alumnos mayores. Sin embargo Wangdhal, (1979), probó exactamente lo contrario en lo que se refiere a los grupos de edad.

Si bien es verdad que diversas investigaciones (Granholdm, 1971; 37-43) han demostrado que los objetivos del área cognoscitiva en general y los psicomotores que atienden capacidades que se expresan por escrito, pueden alcanzarse tan eficazmente por medio de material impreso a distancia como a través de los contactos profesor-alumno de las aulas convencionales, no es menos cierto que el resto de objetivos del área psicomotriz, así como los que hacen referencia al ámbito afectivo, actitudes y emociones, se consiguen de manera más efectiva mediante los contactos personales (Noelle-Neuman y Schultz, 1971).

Estas y otras posteriores investigaciones reforzaron la teoría de muchas instituciones a distancia que defendían las ventajas que podrían suponer las sesiones presenciales (HOLMBERG, 1985: 65), con el fin de:

- Mejorar las capacidades verbales a través de la comunicación en el aula, tanto vertical como horizontalmente.
- Promover el desarrollo de habilidades psicomotoras mediante las prácticas de laboratorio y similares.
- Facilitar la comprensión del proceso de comunicación y de la conducta humana.
- Motivar el desarrollo de actitudes y hábitos positivos hacia el estudio.
- Propiciar la estimulación mutua entre los propios estudiantes del grupo.
- Estimular el trabajo en equipo en aquellas materias que se presten a ello.

Pero la realidad es que las sesiones presenciales en los Centros Asociados plantean sus propias dificultades. En muchos casos, la correspondencia o el teléfono sustituyen o deberían sustituir a más de una hora de viaje que supone el conectar personalmente con el tutor para plantearle la dificultad pertinente surgida con el estudio de determinada materia. Holmberg considera que la combinación del estudio a distancia con la instrucción oral puede crear algún tipo de problemas. Si realmente el material impreso y audiovisual están perfectamente elaborados como instrumentos de autoaprendizaje, la acción tutorial se hace menos precisa, y en todo caso debe limitarse a orientar y ayudar para facilitar el aprendizaje, pero nunca a enseñar dando instrucciones que pudieran confundir al alumno que sigue el curso. Evidentemente estas consideraciones serían válidas en el supuesto de cursos elaborados perfectamente para enseñar por sí mismos. Si los materiales están bien elaborados el complemento de las sesiones presenciales habría de realizarse posterior a una adecuada planificación y perfecto entendimiento entre

el profesor responsable de la materia en la sede Central y los tutores que atienden presencialmente a los alumnos.

De esta manera, el modelo de tutoría debería estar condicionado por la calidad del material de estudio. Si es de alta calidad y realmente preparado para la autoinstrucción el tutor puede centrarse en tareas orientadoras, dado que la enseñanza efectiva debe realizarse mediante el curso y la comunicación no directa (Holmberg, 1985: 67). Si ese material de autoinstrucción no está elaborado de forma adecuada para que el alumno por sí solo pueda aprender, se harán más necesarios estos contactos cara a cara, aunque sin olvidar que los tutores no son para los alumnos la fuente de información sino ayuda para el aprendizaje. De todas formas, hay que insistir, estas sesiones *cara a cara* nunca deberían convertir al tutor en el convencional profesor universitario, dado que con ello se distorsiona la propia filosofía del sistema, se limitan las posibilidades de aquellos alumnos que no pueden asistir a los Centros y se encarecen los costos (Jiménez, 1985, Lara Tapia, 1979, Murgatroyd, 1980).

Esta tutoría presencial puede llevarse a cabo mediante sesiones individuales o grupales.

#### **a) La tutoría individual**

Esta modalidad se desarrolla en los Centros Asociados cuando el tutor dispone de un tiempo para ello y el alumno puede acudir para solicitar una orientación directa sobre problemas académicos concretos, técnicas de trabajo o adaptación al sistema.

La entrevista personal con el alumno puede enfocarse, fundamentalmente a detectar, por una parte, las dificultades, de carácter metodológico en cuanto a las técnicas generales de trabajo intelectual y particulares requeridas por la materia en cuestión, y por otra, los aspectos que hacen referencia a los prerequisites necesarios para abordar el estudio de la asignatura y las propias dificultades que puedan ofrecer los contenidos expuestos en ella. Un importante aspecto que en este tipo de orientación individual no ha de olvidarse es el que hace referencia al estímulo concreto que muchos alumnos precisan para continuar los estudios. La motivación se convierte en elemento imprescindible en este sistema...

#### **b) La tutoría grupal**

Es este tipo de sesiones presenciales el que habitualmente viene utilizándose en la UNED española. Esta modalidad ahorra tiempo y esfuerzo por parte del tutor, dado que los alumnos suelen encontrar dificultades de índole similar (Corral, 1984: 190). Mediante estas sesiones, el alumno puede cerciorarse de que no es el único que tiene dificultades, al compararse con otros (Rowntree, 1986: 117) e intercambiar las distintas soluciones a los problemas, ensayadas por cada uno.

Sorprendentemente esos aspectos no suelen ser los que más se atienden en las tutorías. En la UNED el profesor-tutor utiliza predominantemente el método de clase convencional en un 55,8 % de los casos, seguido por el de consultas –35,9 %- y por el de seminario –7,6 %- (Martínez, 1986: 145-146). Esto lleva a poner en duda la propia utilización del término tutor, importado del modelo de la Open University y cuestionado también en esa misma Universidad por el tutor-orientador L'Henry Evans (1982: 71-75).

Los alumnos tienden a que se les impartan clases de tipo convencional y los profesores, formados generalmente en instituciones de carácter presencial, son también proclives a satisfacer esta demanda del alumnado.

Lo que habría que plantearse es si este requerimiento de los estudiantes justifica por sí mismo lo que debe ser la misión de los profesores en los Centros Asociados. Es decir, se insiste en exceso en el **deber ser** de los profesores-tutores, ignorándose quizás que habría de estudiarse si este sistema generalmente seguido de “explicación” produce o no ese aprendizaje valioso que ha de ser la meta de toda acción educativa. El que la tutoría se entienda como orientación nadie lo discute, pero si es una actividad que más se parece al complemento presencial de una educación a distancia y produce resultados más positivos en los alumnos que la frecuentan, habría de replantearse quizás, incluso, el nombre de tal función.

Son muy diversas las fórmulas que pueden aplicarse para una tutoría presencial. Desde la mera exposición de los temas a través de la clase magistral, pasando por el seminario, hasta el diálogo y consulta grupal.

## EL MODELO DE TUTORÍA PROPUESTO

Si se considera lo expuesto hasta ahora, así como las distintas funciones del profesor-tutor, se sugiere un posible modelo de tutoría presencial en grupo de carácter semanal:

1. Al inicio del curso se enviará a través del Centro Asociado una circular a los alumnos mediante la que el tutor se presenta y propone los objetivos que se pretenden lograr en las horas de tutoría semanal.

Con esta circular se adjunta un **calendario** en el que se señalan las actividades básicas de **cada sesión** de tutoría a lo largo de todo el curso, para que de esta manera el alumno que acude a una sesión sepa a qué atenerse.

2. En la primera sesión –sobre todo a alumnos que inician sus estudios en la UNED- se les debe informar sobre los diversos aspectos que configuran el sistema de la educación a distancia, estimulándoles para que perciban los aspectos positivos del mismo y de la institución que lo imparte.

En esta misma sesión debe aprovecharse para informar sobre los objetivos, contenidos y utilización de bibliografía y recursos que supone el estudio de la materia en cuestión, facilitando la visión global de la misma en el contexto del curso y carrera.

3. También a principio de curso, una o dos sesiones –según grado de veteranía de los alumnos en el sistema- deben dedicarse a orientar sobre técnicas y métodos de estudio y trabajo independiente, imprescindibles en esta modalidad de estudios. Estas sesiones, al igual que buena parte de lo considerado en el punto anterior, podrían suprimirse siempre que el Centro organizase con buenos especialistas un cursillo intensivo sobre el particular reduciendo entonces la acción del tutor a orientaciones muy concretas sobre cuestiones de su asignatura.
4. En relación con los trabajos que a distancia los alumnos habrán de realizar –cuadernillos o prácticas- se deberá orientar su elaboración en función de la dificultad de los mismos, analizando en su momento ante el grupo los resultados del trabajo, que posibilitará el resaltar los desenfoques, lagunas y poca asimilación de aspectos concretos que se detectan en considerable número de trabajos. Todas estas sesiones deben programarse de forma que el coloquio con los alumnos no se sustraiga por falta de tiempo.
5. Al menos una sesión, antes de las primeras pruebas presenciales, debe reservarse para orientar la preparación de las mismas, facilitando modelos de exámenes con que habitualmente se suelen enfrentar los alumnos matriculados en esa materia y sufriendo estrategias –sobre todo a los nuevos- para preparar y posteriormente abordar la prueba. Si se considera oportuno puede hacerse lo propio antes de las segundas pruebas.
6. También es aconsejable que en una de las últimas sesiones, antes de cada prueba presencial, se realice algún tipo de simulación de examen, similar al que previsiblemente hayan de enfrentarse en realidad. La realización y posterior entrega de este ejercicio al tutor tendrá carácter voluntario por parte de los alumnos. Estas pruebas simuladas permiten a los tutores completar eficazmente el informe que de algunos alumnos han de enviar a la Sede Central y a éstos entrenarse ante las pruebas definitivas.
7. Por fin, para las restantes sesiones presenciales en grupo –que son la mayoría- se fijarán en el calendario aludido las cuestiones que se van a abordar cada día. La práctica viene confirmando que suelen impartirse en los Centros Asociados entre 20 y 25 sesiones presenciales por materia y año, siempre que éstas sean semanales.

Según curso y materia tutorizada, el número de sesiones presenciales que podrían dedicarse al estudio de temas concretos del programa podría oscilar entre 12 y 18, en función de las desarrolladas con las actividades anteriormente comentadas. Estas tutorías en grupo, de una hora de duración, podrían guiarse por el siguiente esquema a modo meramente indicativo y llevado a cabo con la suficiente flexibilidad en fases y tiempos:

- a) Puesta en común y aclaración de dudas suscitadas en la sesión anterior (10 minutos).
- b) Exposición sistemática de los puntos fundamentales del tema o temas que corresponde tratar y que los alumnos previamente traen estudiados (30 minutos).
- c) Aclaración de los puntos que, exclusivamente de la exposición, no quedaron claros (5 minutos).
- d) Breve reunión en grupos donde por escrito se presentan al tutor cuestiones básicas del tema o temas tratados que precisan aclaración o profundización especial así como sugerencias o aportaciones individuales o de grupo que habrán de ponerse en común en la siguiente sesión (15 minutos).

## NOTAS

BEIJER, E. (1972): A study of students' preferences with regard to different models for two-way communication, *Epistolodidaktika*, 2.

CORRAL, A. (1984): La función del tutor: la orientación, en *El modelo español de educación superior a distancia: la UNED*, Madrid, UNED.

GRANHOLM, G. (1971): A procedure for defining objectives for home study courses, *Epistolodidaktika*, 1.

HOLMBERG, G. (1985): *Educación a distancia: situación y perspectivas*, Buenos Aires, Kapelusz.

JIMÉNEZ, C. (1985): *Educación superior a distancia y orientación*, Sevilla, Alfor.

LARA, L., y otros (1979): Sistema de Universidad Abierta, en ARREDONDO, V., y otros: *Técnicas instruccionales aplicadas a la educación superior*, México, Trillas.

L'HENRY EVANS, O. (1982): The anatomy of a tutorial (or when is a tutorial not a tutorial?) en *Teaching at a Distance*, 21.

MARÍN, R. (1984): El sistema pedagógico de la UNED y su rendimiento, en *Evaluación del rendimiento de la enseñanza superior a distancia*, Madrid, UNED.

MARTÍNEZ, C. (1986): *Los sistemas de educación superior a distancia, La práctica tutorial en la UNED*, Madrid, UNED-ICE.

MURGATROYD, S. (1980): What actually happens in tutorials? en *Teaching at a Distance*, Núm. 18, London, The Opening University.

NOELLE-NEUMANN, E., y SCHULZ, W. (1971): *Publizistik*, Francfort, Fischer.

ROWNTREE, D. (1986): *Preparación de cursos para estudiantes*, Barcelona, Herder.

WANGDAHL, A. (1979): *Correspondence education combined with face-to-face meetings*, ehsc, Workshop paper, Malmö: LiberHermods.