

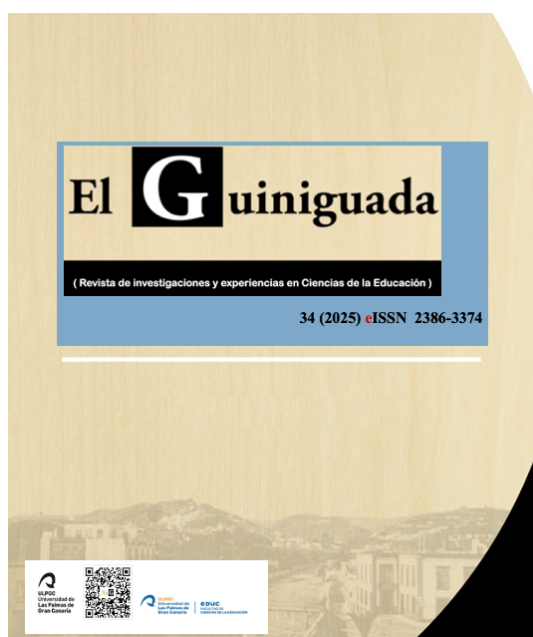
El Guiniguada

(Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación)

eISSN: 2386-3374

10.20420/ElGuiniguada.2013.333 (doi general de la revista)

Journal information, indexing and abstracting details, archives, and instructions for submissions:
<http://ojsspdg.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/index>



Tutoretza-ekintzatik Tutoretza-Interakziora (TI) Goi Mailako ikasketetan From Tutoring Action to Tutoring Interaction (TI) in Higher Education

David Pastor Andrés
Monike Gezuraga Amundarain
Leire Darretxe Urrutxi
Iñigo Rodríguez-Torre
Universidad del País Vasco
(UPV/EHU) España

DOI (en Sumario/Título, en WEB de la Revista)

Recibido el 10/07/2024

Aceptado el 24/11/2024

El Guiniguada is licensed under a Creative Commons ReconocimientoNoComercial-SinObraDerivada
4.0 Internacional License.



Tutoretza-ekintzatik Tutoretza-Interakziora (TI) Goi Mailako ikasketetan

From Tutoring Action to Tutoring Interaction (TI) in Higher Education

David Pastor Andrés

david.pastor@ehu.eus

Monike Gezuraga Amundarain

monike.gezuraga@ehu.eus

Leire Darretxe Urrutxi

leire.darreche@ehu.es

Íñigo Rodríguez-Torre

inigo.rodriguez@ehu.eus

Universidad del País Vasco (UPV/EHU) España

LABURPENA

Joan den mendeaz geroztik, ekarpen ugari egin dira, eta horrek agerian uzten du zer-nolako garrantzia duten zenbait funtzioak, hala nola orientazioak, aholkularitzak eta abarrek unibertsitatean. Europako Unibersitate Eremuak (EUE), hala ere, garrantzi hori azpimarratu du, eta, gainera, ikasleak ikaskuntza-prozesuaren erdigunean jarri nahi izan ditu. Haatik, askotan, arau eta protokolo-esparru desberdinak izateak, paperaren gaineko tutoretza ulertzeko eta/edo kontzeptualizatzeko modu batzuetan aurrera egiteak ez du benetako islarik izan praktikan. Lan honek tutoretza ulertzeko modu berri baten izateko arrazoia mugatu nahi du, tutoretza-interakzioaren kontzepturantz igarotzearen aldeko apustua eginez. Metodologiari dagokionez, berrikuspen teoriko bat egin dugu funtsezko gaiak zehaztu ahal izateko. Funtsezko gai horiek haien esanahia eta helburua ulertzen lagundu digute, eta interakzio horren azpian dauden hainbat eredu ulertzeko aukera ematen digute. Berrikuspen horren bidez tutoretzak garapen integrala sustatu behar duela ikusten dugu, eta, horretarako, unibertsitatearen lana funtsezkoa da. Amaitzeko, Tutoretza-Interakzioari (TI) buruzko definizio propioa ematen da, aztergai konplexu hori ikustarazteko.

DESKRIBATZAILEAK

INTERAKZIOA, TUTORETZA, UNIBERTSITATEA, IKASLEA, GARAPEN INTEGRALA

ABSTRACT

Since the last century, numerous contributions have drawn our attention to the relevance of functions such as guidance, counselling, etc. in the higher education system. The European University Area (EUE), however, has stressed this importance and also sought to place students at the centre of the learning process. However, often the existence of different rules and protocol frameworks, progress in certain ways of understanding and/or conceptualizing guardianship on paper, has not been a real reflection in practice. This paper aims to delimit the rationale for a new way of understanding tutoring, betting on moving towards the concept of tutorial interaction (TI). Regarding the methodology, a theoretical review has been carried out to determine the key issues. These fundamental issues have helped us understand their meaning and purpose, and allow us to understand the different models underlying this interaction.

Through this review we observed that tutoring should promote integral development and for this, the work of the university is key. We conclude with our own definition of TI that aims to provide a glimpse of this complex object of study.

KEYWORDS

INTERACTION, TUTORING, UNIVERSITY, STUDENT, INTEGRAL DEVELOPMENT

SARRERA¹

Lan honen helburua goi-mailako tutoretza-interakzioaren (TI) inguruko aztertze sakon bat egitea da. Hau da, interakzio formatibo honen ezaugarriak, helburuak, ereduak, eta ikuspegiak sakontze lan bat burutu nahi da, literatura akademikoan oinarrituta. Ikerketa hau aprobetxatuz, bigarrenengo helburu bat lortu nahi da definizio berri bat osatuz, non, espazio formatibo honen, azken urteetan kontutan hartzen diren elementu berriak, txertatzen diren. Beraz, tutoretza-interakzioaren garrantzia azpimarratu nahi da, unibertsitate-komunitate osoari arreta eskainiz haren zentzua eta esanahia birplanteatzeko.

Joan den milurtekoaren amaieran, UNESCOk (1998) goi-mailako ikasketei buruzko Munduko Adierazpena idatzi zuen. Bertan, etapa horretako sistemei eta erakundeei buruzko lehentasunezko hainbat ekintza proposatu zituen. Horien artean, orientazio eta aholku-funtzioak agertzen dira, "hala dagokionean", baita ikasleentzako "beste laguntza-modu batzuk" ere, gai akademikoei zein "bizi-baldintzak hobetzeko neurriei" buruzkoak (II.6.k puntua). Dokumentuan, tutoretza aipatu gabe, hainbat ataletan funtzioak agertzen dira, literatura zientifikoak goi-mailako ikasketetako tutoretza-ekintzaren zati gisa jasotzen dituenen berezkoak direnak: aurreko etaparekin igarotzeko laguntza, aholkularitza gai akademikoetan eta prestakuntza-gaietan, lan-mundura orientatzea, ikasleen autonomia eta pentsamendu kritikoa sustatzea (Álvarez eta González, 2008; García-Nieto, 2008; Lázaro 1997a; Lobato eta Guerra, 2016; Rodríguez et al., 2012).

Urte batzuk geroago, Europako Batzordeak (European Commission) goi-mailako ikasketetako irakaskuntzaren eta ikaskuntzaren kalitatea hobetzeari buruzko txosten batean adierazi zuen orientazioak eta aholkularitzak lagundu egin behar zutela graduazioaren helburuan; eta, aldi berean, ikasleengan indartu behar zituztela zenbait gai, hala nola erakundearekiko identifikazioa eta banakako eta zeharkako gaitasunak garatzen laguntzea. Horrela, laguntza eta jarraipen-prozesuak funtsezko elementu gisa aurkezten dira irakaskuntza-ikaskuntza prozesuekin lotutako helburuak lortzeko, baita goi-mailako ikasketetako prestakuntza-prozesu integralak lortzeko ere. Premisa horietatik abiatuta, tutoretza-interakzioa lorpen horietarako espazio bat ez ezik, eginbehar ukalezina ere bada.

Hala ere, tutoretzaz hitz egitea gai zehaztugabea, nahasgarria, eta definitu gabea izan da eta jarraitzen du izaten (Álvarez eta González, 2008; De la Cruz et al., 2011; Lázaro, 1997a, 2008; Lyons et al., 1990; Maela, 2009). Lyonsek et al.-ek (1990) adierazten dute terminoaren ulermena eta definizioak unibertsitate, diziplina edo herrialdeen arabera

¹ Artikulo hau David Pastor-ren argitaratu gabeko Tesian "Interacción tutorial (IT) en la Facultad de Educación de Bilbao" (2022) oinarritzen da.

alda daitezkeela. Esate baterako, Lazarok (1997a, 2008) adierazten du tutorearen figura eta funtzioak aldatu egiten direla mailaren, ikaslearen adinaren, irakatsi nahi denaren, unibertsitate-etapen arabera baita gizarte bakoitzak nahi duen unibertsitate-motaren arabera ere.

Europako Unibertsitate Eremuan (EUE) unibertsitate-tutoretza ulertzeko beste modu bat eskatzen du, non ikasleek beren ikaskuntza-prozesuaren protagonismoa hartuko luketen. Horretarako, ikasleek eta irakasleek zeregin desberdina izan beharko lukete (Riesco, 2008), oraindik EUEko eskakizun askori erantzuteko gai izan ez den unibertsitatean (Castro eta Mentado, 2019).

Definizio anizkoitzak eta horien mugaketan bilaketa bat

Tutoretza-interakzioa goi-mailako ikasketetako irakaskuntza-funtzioaren parte da (Álvarez eta González, 2008, 2010; García-Nieto, 2008; Fernández-Saliner, 2014; Granja, 2015). Tutoretza irakaskuntzako funtzioaren eta erantzukizunaren zati gisa ulertu behar da, eta orientazioko eta prestakuntzako beste jarduera batzuekin batera garatu behar da (García-Nieto, 2008). Horrela, ulertu behar dugu TI-ren helburuez hitz egiten dugunean, hauek ez direla bereizi behar irakaskuntzaren berezko helburuetatik, baizik eta irakaskuntzaren berezko zati bat direla. Hala ere, hori guztia ezinezkoa da interakzio horren funtzioa eta balioa birplanteatu gabe. Jiménez ustez (2010), tutoretza-eredu berriak behar dira, irakasleek konpromiso handiagoa izan dezaten prestakuntza integral horrekin, eta prestakuntza hori ez da posible izango hezkuntza-fenomenoaren ulermen global hori gabe. Narrok eta Arredondok (2013) adierazten duten bezala, kontua ez da soilik irakasleei lan-tresnak ematea, baizik eta, tutoretza-lanerako, hezkuntza-fenomenoaren eta haren konplexutasunaren inguruko ikuspegi zabala eta globala eman behar zaie.

Semantikaren eremura itzuliz, Lázarok (1997a) 1989an Asensirekin egindako definizioen taula bat aurkeztu zuen, tutorearen figurari eta haren funtzioei buruz, etapa zehaztu gabe, baina interesgarria iruditzen zaigu 1. taulan jasotzea. Nahiz eta haiek definizioak aurkezten zizkiguten, autoretzaren arabera alfabetikoki ordenatuta, gure ustez, interesgarriagoa da kronologikoki jasotzea:

Taula 1

XX. mendeko tutorearen definizioak

Jones (1961)	Aditu bat da, eta bere eginkizun nagusia da ikaslea integratzea eskolatzeari, bokazioari eta nortasunari dagokienez.
Grants-University (1963)	Tutoretza iritziak trukatzeko aldi bat da, lau ikaslek baino gehiagok parte hartzen ez dutena. Hiruhileko bat irauten du, eta irakasle berak zuzentzen du.
Caldin (1968)	Tutoretza gutxi gorabehera ordubete irauten duen topaketa bat da, irakasle baten eta ikasle-talde baten artekoa, kontserbaziorako eta eztabaidarako behar bezain txikia. Beraz, taldeak ez du seitik gorakoa izan behar.
Burges (1970)	Tutorea bere ikasleekin egongo da eskolan dauden bitartean, eta ahalegina egingo du ikasle horiek ezagutzeko, bere ikasketen aurrerapen orokorraren berri emateko ez ezik, pertsona gisa duten garapenaren berri emateko ere, eta ziurrenik ikasleak une zail batean bertaratuko diren pertsona izango da
Artigot (1973)	Irakaslea da – nahiz eta irakasle guztiek ez dute zertan tutorea izan –, lan egiten duen ikastetxeak agintzen dizkion irakaskuntzarekin lotutako jardueraz arduratzeaz gain, eskoletan behar adina zaintzen ez diren hainbat alderdiri erantzuteaz arduratzen da.
Foulquié (1977)	Irakaslea, zenbait irakasgai ematen dituen ikasgela bateko ikasleei buruzko informazioa zentralizatzeaz, dagokionari jakinarazteaz eta informazio horrek baimentzen duen aholkuak emateaz arduratzen dena.

Benavent (1977)	Tutorea nagusiki nortasun afektiboa eta faktore intelektualekin harmonikoki integratua duen irakaslea da. Ezagutza tekniko bereziak ditu (orientazioa, talde-dinamika, programazioa, ebaluazioa, eta abar), eta, horiei esker, ikasle-talde baten hezitzaile integral gisa jardun dezake, irakasleak katalizatu eta koordinatu ditzake, hezitzaile-taldearen giroa eta kohesioa hobetuz, eta, aldi berean, talde horren, ikasleen eta haien familien arteko bitartekari gisa jarduten du, eta harreman horiek dakartzaten ezinbesteko administrazio-zereginen arduratzen da. Laburbilduz: tutorea da bizi dugun une historikoak eskatzen duen hezitzailea.
García-Correa (1977)	Tutorea ikasle talde baten ardura duen irakasle gisa defini dezakegu, alegia, eskola ematea baino zerbait gehiago: taldearen eta ikasle bakoitzaren erabakiari laguntzea pertsona gisa errealizatzeko, taldearen eta ikasle bakoitzaren garapenari laguntzea banaka eta sozialki, bere burua ezagutzen, egokitzen eta zuzentzen laguntzea bere pertsonalitateen garapen orekatua lortzeko eta bere ezaugarri bereziekin bizitza komunitarioan modu eraginkorrean parte har dezaten.
Sánchez (1979)	Tutoretza, irakasleak irakaskuntza-jarduerarekin batera ikasleari laguntzeko edo orientazioa emateko egin dezakeen ekintza da.
Schmalfuss (1979)	Hezkuntzarekin zerikusia duen guztian, eskolako onarpenari eta ikasturteko irakasgaiari buruzko erabaki garrantzitsuak hartzeko aholkuak ematen dizkie ikasleei eta irakasleei. Aholkuak ematen dizkio ikasleari karrera bat erabakitzean bere gaitasun espezifikoaren arabera ikasgaiak hautatzeko eta bere nortasuna garatu zuenean errendimenduan agertzen diren zailtasunetan.
Lázaro eta Asensi (1989)	Irakaslearen funtzioari datxekion jardura, ikasgela bateko ikasleekin banaka eta taldeka egiten dena, ikaskuntza-prozesuen integrazio pertsonala errazteko.

Iturria. Egileek egina, Lázaro-tik egokituta (1997a, 239-240 or.)

Definizioak eguneratu ez izana eta definizioak zein mailatarako egin diren zehaztu ez izana faktore garrantzitsuak diren arren, Lázarok (2008) guztietan agertzen diren lau elementu komun aipatzen zituen: tutoretza, gida, aholkularitza, orientazioa; laguntza, asistentzia; tutorea irakasle gisa; eta nortasun osoaren arreta (integrala). Adierazten duenez, elementu horiek guztiak hezkuntzako funtsezko bi esparruetako batean koka daitezke: "intelektuala eta heltze-afektiboa" (116. or.).

Tutoretzaren definizioen ikuspegi eguneratuagoa izateko, Álvarezek eta Gonzálezek (2008) "terminologia-nahasketari" buruz idatzi dute (54. or.), kasu honetan, gainera, goi-mailako ikasketetara mugatuta. Kronologikoki ordenatuta ere aurkezten ditugu 2. taulan:

Taula 2

Tutorearen definizioak XX/XXI. Mendeetan

Gallego (1997)	Tutoretza edo tutoretza-ekintza prozesu orientatzaile bat da, non irakasle tutoreak eta ikasleak espazio komun batean dauden, esparru teoriko erreferentzial baten eta alde zuzeneko plangintza baten arabera, lehenengoak bigarrenari alderdi akademikoetan eta/edo profesionaletan laguntzeko, eta elkarrekin lan-proiektu bat ezarri ahal izateko, ikasleak bere proiektu profesionala diseinatu eta garatu ahal izan dezan. Tutoreak bere gain hartzen du ikasle kopuru jakin baten garapen kognitibo, pertsonal eta profesionala, eta ikasle horiek erreferente gisa hartu behar dute.
Echevarría (1997)	Irakasle tutorearen jardura, heltze-prozesu iraunkor bat bultzatzera bideratu. Prozesu honen bidez, unibertsitateko ikasleak bere buruari eta inguruneari buruzko informazio zuzena lortzea eta prozesatzea lortuko du, erabakiak hartzeko planteamendu arrazoituen barruan: bere bizi-ibilbidea eratzen duten faktoreen konstelazioa integratzea; bizi-esperientzia orokorren eta, bereziki, lan-esperientzien bidez autokontzeptua finkatzea; eta behar diren trebetasunak eta jarrerak hedatzea, lana bizitza-proiektu global batean integratzea lortzeko.

López et al. Oliveros (1999)	Tutoretza-funtzioak hainbat alderdi biltzen ditu, besteak beste, jakintzara hurbiltzea, curriculum eta etorkizuneko lanbide-gaitasunak menderatzen direla bermatzeko ikaskuntzen motibazioa eta gida, prestakuntza-ibilbide koherenteak trazatzea, zientziarekiko jakin-mina piztea eta ikerketa-jarduerarekiko interesa piztea.
Alañón (2000)	Tutoretza irakasleak bere ikasleekin batera aldi berean egiten duen prestakuntza- eta orientazio-ekintza da.
Almajano (2002)	Tutoretzaren helburua da irakasle tutoreak bere ikasleei entzutea eta, entzuten duenetik abiatuta, ikasleei beren askatasuna erabiltzen lagundu ahal izatea, bideak iradokiz eta bakoitzarentzat abantailak eta zailtasunak baloratuz.
Lázaro (2002)	Tutorea irakasle bat da, ikasleei arreta pertsonala ematen diena arazo zientifiko eta akademikoetan (adibidez, unibertsitate-komunitatean sartzekoak), garapen pertsonal eta profesionala arazoei erantzunez (...) Tutorea ikasleari zientifikoki laguntzen dion bermatzailea da, orientatuz eta aholkatuz.
Sancho (2002)	Irakaslearen eta ikasleen arteko harremanaren ezaugarri diren jarduera, jarrera, prozesu, truke pertsonal eta profesional guztien multzoa.
Ferrer (2003)	Prestakuntza-jardura bat da, unibertsitateko ikasleen garapen integralean eragiten duena, alderdi intelektualean, akademikoan, profesionalan eta pertsonalean.
Zabaltza (2003)	Irakasleak prestatzaileak dira eta ikasleen tutoretza egiten dute (laguntza moduko bat eta prozesuaren gida bat). Horrela, tutoretzak irakasleen jardueraren orientazio-funtzioaren edo prestakuntza-funtzioaren antzeko edukia hartzen du.
Rodríguez Espinar (2004)	Tutoretza prestakuntzako esku-hartze ekintza bat da, ikasleen jarraipen akademikora bideratua, eta irakasleek garatzen dute, beste irakaskuntza-jardura bat bezala, baina irakasle espezializatuak edo teknikariak emandako laguntza, koordinazio eta baliabide teknikoekin.
Villar et al. Alegre (2004)	Irakaslea, tutore gisa, laguntzaile bat izango da irakaskuntza-ikaskuntza prozesuan, eta gaitasunak lortzea erraztuko du; ikaskuntza autonomoak sustatu eta proposatuko ditu, eta, aldi berean, materialak eta iturriak hautatzean aholkularitza emango du, ikaskuntza-egoerak antolatuko ditu, eta abar.
Coriat et al. Sanz (2005)	Tutoretzaren bidez, irakasle tutoreak laguntza ematen dio ikasleari, harreman pertsonalizatu batean oinarrituta, bere helburu akademiko, profesional eta pertsonalak lortzeko, baliabide instituzional eta komunitario guztiak erabiliz.
García et al. (2005)	Tutoretza irakasle tutoreak unibertsitateko ikasleen garapen integrala (intelektuala, profesionala eta gizatiarra) lortzeko egiten duen prestakuntza-jardura da. Helburua da ikasleek ezagutzak ez ezik, gaitasunak ere eskuratzea, beren ikaskuntza-prozesua karreran eta lanbidean zehar autozuzentzeko.

Iturria. Egileek egina, Álvarez eta Gonzálezek egokitua (2008, 54-55 or.)

Artikulu berean, Álvarez eta González (2008) autoreek, García et al.-en definizio bat jasotzen dute (2005), bertan, aurrekoetan aurkeztutako alderdi asko uztartzen dira, eta, gure ustez, nahiko osatua da:

ikasle bati (edo ikasle-talde bati) bere hezkuntza-prozesuan aholkatzeko eta laguntzeko agintzen diona, titulazio bakoitzerako definitutako gaitasun generikoak eta diziplinazkoak garatzen laguntzeko bitarteko gisa. Irakasle honek, aldi berean eta irakaskuntzaren funtzioekin bat etorritik, orientazio- eta prestakuntza-jarduerak egiten ditu, ikasleak ahalik eta garapen handiena lor dezan arlo kognitiboan, pertsonalean, akademikoan eta profesionalan (García et al., 2005 in Álvarez eta González, 2008, 53. or.)

Eguneratuago dagoen berrikuspen honetan, TI nagusitzen eta ezaugarritzen duten bereizgarri substantiboak aurkitzen ditugu, kronologikoki hurbilen dauden definizioetan garapen integrala lortu arte zabaltzen direnak: ekintza/esku-hartzea/gida hezitzailea eta orientatzailea, jarraipena, ekintza erraztaile, aholkularitza, dimentsio

akademiko, profesional eta pertsonala, garapen integrala, bizi-ibilbidea, ikasleen entzute aktiboa, harreman pertsonalizatua, lagun egitea, espazio komuna, topaketa, laguntza, planifikatua, intentzionala, ikasleen gaitasun-garapena eta baliabide teknikoak eta instituzionalak. Alderdi horiek, ekintza- eta identitate-dimentsioak, jarduera-eremuak eta moduak argitzen laguntzen digute, eta aurki ditzakegun tutoretza-ereduei buruzko pistak ematen dizkigute.

Horrela, TI, unibertsitate-irakaskuntzan, ikasleei aholku emateko prozesu edo estrategia gisa aurkezten da, etapa horretan guztian eman behar den porrot akademikoa saihesteko. Oro har, prestakuntza-prozesuan dagoen aditu baten eta hasiberri baten arteko prestakuntza-harreman gisa planteatzen da (De la Cruz et al., 2011; Lyons et al., 1990; Orly-Louis, 2009). "Oro har" esaten dugu, bi pertsona baino gehiagoren artean ere gerta daitekeelako, taldeko TI kasuan bezala (Caldera et al., 2015; García-Nieto, 2008; Martín-Moreno, 2007). Fernández-Salineroren ustez (2014), etapa honetako prestakuntzaren elementu banaezina da, eta elkarrekintza pertsonalizatuago gisa deskribatzen du; horrela, ikaskuntzen indibidualizazioa bilatzen du, eremu akademikoko, profesionaleko eta pertsonaleko ikaskuntza bilatuz. Bizi-proiektua (pertsonala eta profesionala) eraikitzeari eman behar zaion garrantzia azpimarratzen da, une honetan modu dinamikoan eta erronka berri ugariren aurrean eratzen ari dena (Álvarez eta González, 2010; Fernández-Saliner, 2014; Lobato eta Ilvento, 2013). Orly-Louis-ek (2009) laguntza indibidualizatua, intentzionala, transmisioan oinarritua, aditu eta hasiberriaren arteko harreman asimetrikoa (pareak ere izan daitezke) bezala ulertzen du, ikasleei unibertsitateko ikaskuntzan laguntzeko helburuarekin. Baldintza nagusia alderdien artean dagoen ezagutza-desberdintasun maila da, eta tutoretza egiten duen pertsonak landu beharreko gaiari buruzko ezagutza-gaitasun espezifikoak du. Ikasketa-helburuetarako, bereizi egiten ditu tutoretza agindutako jarduera gisa, jarduera erreala, deklaratu eta komunikatiboa.

TI prozesu sistematiko, jarraitu eta intentzionala ere bada (Ceballos, 2017; Jiménez, 2010; Lobato eta Guerra, 2014, 2016). López-Gómezek (2016) laguntza-harreman gisa ulertzen du, eraginkorra den unetik, inplikaturako alderdien konpromisoa eskatzen duena, eta komunikazioan eta konfiantzan oinarritzen dena. Horrela, dimentsio orientatzailea du bere ekintzan bertan. Gauzatu ahal izateko, adierazitako beharra eta horren pertzepzioa behar ditu. Horrela, bitarteko baliotsua da irakaskuntza-konpromisotik abiatzen den prestakuntza osoagoa lortzeko, eta "prestakuntza-zereginaren muina" dela ulertzen du (1019. or.). Rodríguez et al.-ek (2012) irakasleen figura ikaskuntza autonomoaren bideratzaile, orientatzaile eta mentore gisa ulertzen dute.

Gai honetan oso presente egon ohi den beste elementu bat akonpainamendua da (López-Gómez, 2016; Maela, 2009). Kontzeptu hori kontuan hartu beharrekoa iruditzen zaigu interakzioari dagokionez. Maelak (2009) *accompagnement*-ari buruzko analisi semantikoa egin zuen, haren esanahi linguistikoa eta ekintza bera kontuan hartuta. Gizarte- eta hezkuntza-arloko lanbideekin, osasun-lanbideekin edo enpresa-munduko lanbideekin lotutako kontzeptuak biltzen ditu (laguntza, mentoring, coaching, counselling, sponsoring, compagnonnage), eta adierazten du, esanahiari dagokionez gizarte-adostasuna dagoela dirudien arren, ez duela kontzeptu argiturik izendatzen, ez esanahiari ez erabilerari dagokienez. Mentoring-etik abiatuta, tutoretza (*tutorat*) terminoa ere aztertzen du, legezko munduarekin eta familiarekin duen harremana adieraziz. Latinezko erroitik abiatuta, defendatzaile, babesle edo zaindariaren figurarekin lotzen du, eta adierazten du hitzak aurreko beste batzuk ordezkatzeko dituela

maisua gisa, eta bere funtzioa ikaskuntza edo ikasketa gaitzea dela, baita lan-mundurako prestatzea ere. Horrela, dimentsio bikoitz batetik aurkezten du: hezkuntzakoa eta lanekoa. Bi alderdi horiek, argi eta garbi, TI-an daude. Azkenik, batez ere, Maelak bere lanean prozesuaren kontuei eta laguntzako espazio horietan sortzen diren harremanei ematen dien garrantzia azpimarratu nahi dugu. Horiei dagokienez, eta helduen hezkuntzarekin lotuta, akonpainamendua bizitza osoan iraun behar duen prozesu gisa aurkezten du, laguntza-harreman batetik abiatzen dena eta lanbide-gaikuntza helburu duena, baina gaitasun hori problematizazioan oinarritutako ikuspegi gogoetatsu batean arabera eraikitzen eta finkatzen den gaitasun gisa ulertuta.

Horrela, tutoretzak ikasleen ikaskuntza autonomia, garapen pertsonala eta iritzi kritikoa sustatu beharko ditu. Azken gai hori funtsezkoa da, elkarrekintza planteatzen baitu prestakuntza-prozesu gogoetatsuak eta jarraituak sustatzeko prestakuntza-prozesu eta autoebaluazio-prozesu osoan (Gallagher et al., 2009; Jiménez, 2010; Lyons et al., 1990; Maela, 2009; Rodríguez et al., 2012). Lyons et al.-n ustez (1990), aholkulariaren zereginetako bat hausnarketarako gaitasuna ematea da, eta Gallagher-ek et al.-en arabera (2009) hausnarketa prozesu kognitibo aktibo gisa ulertzen dute, non pertsonak modu kontzientean parte hartzen duen. Etorkizuneko hezitzaileen prestakuntzaren esparrura eramanez, ondorioztatzen dute irakasle-lanbidean jarduteko hautagaiek laguntza edo gida behar dutela irakaskuntzari buruzko beren sinesmenak berrikustera behartuko dituzten hausnarketak egiteko (asko kultura orokorrean errotuta). Horrela, esanahi berriak eraikitzen dira eta lanbide-jarduna hobetzeko eredu eta ikuspegi berriak bereganatzea lortzen dute.

Tutoretza-interakzioaren helburua

TI-aren helburuak lotura du bai elementu akademiko klasikoenekin, bai etapa honetan bildu behar diren hainbat dimentsiotako ikaskuntza eta garapenekin. Hori guztia garapen integralera bideratuta dago. Lyons-ek et al.-ek (1990) aurkezten digute, tutoretza motako elkarrekintza duten ikasleak integratuago daudela, aktiboagoak direla egin behar duten lanarekin alderatuta, gehiago inplikatzeko direla eta emaitza hobeak lortzen dituztela, hau da, prestakuntza-elkarreragin hori da desberdintasuna markatzen duen faktorea. Horrela, irakasleen eta ikasleen arteko elkarreragin hurbila ezaugarri duten programek identifikazioarekin eta instituzio-zentro-programarekin zerikusia duten emaitzak dituzte, eta horrek, aldi berean, emaitza hobeak ekartzen ditu hainbat eremutan. Hortik, elkarreraginaren helburuak argitzen joan gaitezke.

TI-a estrategia eta aholkularitza-prozesua da, ikaskuntzak pertsonalizatzeko helburua duena (Lobato eta Ilvento, 2013); ikaskuntzarako eta ikasleen heldu-prozesuarekiko heldutasun integralerako espazioa da, ikasleen bizi-proiektuan gauzatzen dena (Álvarez eta González, 2010). Ceballosek (2017) ikasleen garapen integralari egiten dio erreferentzia, eta eremu pertsonala, akademikoa, soziala eta zibikoa aipatzen ditu. López-Gómezek (2017), hainbat azterlan eta lan bilduta, tutoretzaren ikuskera eta funtzio hauek aurkezten ditu: ekintzen prestakuntza-estrategia planifikatua, estrategia metodologikoa, antolaketa-modalitatea, orientazio- eta prestakuntza-jardueren multzoa, irakasleen eta ikasleen artean sortutako prozesua esparru instituzional batean, orientazio-prozesua, prestakuntza-prozesua, integrala, laguntza-funtzioa, jarraipena, laguntza globala, arreta. Fernández-Salineroren ustez (2014), helburua ikaskuntza gidatzea da, eta ikaskuntza-baldintzetara eta -estiloetara egokitu behar da. Lázaro (2008) hezkuntza-eremuan prestakuntza-produktua "prozesua bera dela, eta ez emaitza

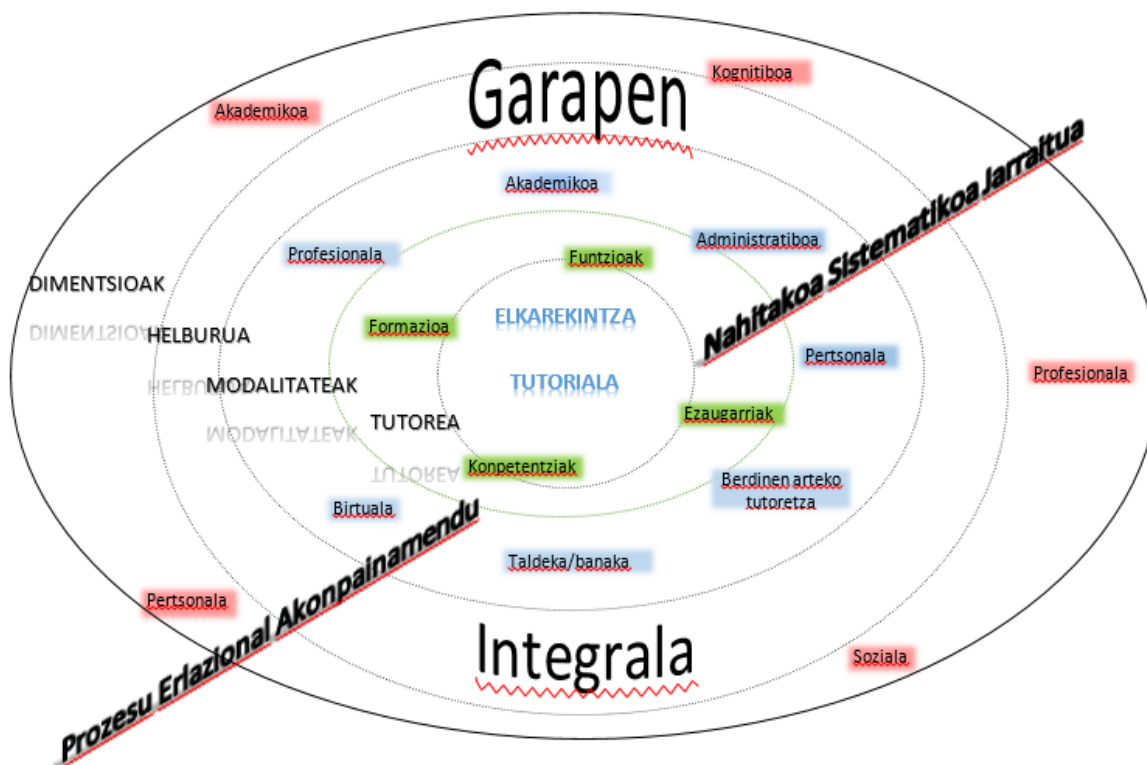
hutsa" (114. or.) adierazi du, baina oraindik gehiago dela tutoretza-eremuan. Gai horrek elkarreragin horretan sortzen den harremanaren garrantzia adierazten digu (Pastor et al., 2023). López-Gómezek (2016), hezkuntza-harremanean zentratzen den ikuspegiarekin, tutoretza asistentzia- edo indartze-egoera desberdinei erantzuteko "prestakuntza-harremanetan" zehazten den bitarteko bat dela planteatu du. Hala, bere azken helburua ikasleak etorkizunean bere "orientazio-iturri propioa" izatea da, aldi baterakoa denez, une jakin bateko premia jakin bati erantzuten diola ulertzen du. Horrela, prestakuntza-ekintza gisa planteatzen da, lagungarria, ez zuzentzailea, eta ikaslearen autonomia eta erabakiak hartzeko gaitasuna sustatzera bideratu behar da. Álvarezek eta Gonzálezek (2010) TI-aren oinarritzko helburua ikasleei ikasketetan zehar laguntzea dela adierazi dute, etapa horretan dauden oinarritzko hainbat alderdiri dagokionez: ingurunera integratzea eta egokitzea; ikaskuntza-prozesuak eta ikasleen rola horien aurrean; edo lan-mundurako trantsizioa ikuspegi pertsonalizatuago batetik. Hau guztia dela eta, prestakuntza-programak ikasleen benetako beharren arabera planifikatzea, prestakuntza integralaren bidez gizarteko kide aktibo bat lortzeko, beharrezkoa dela adierazi dute. Ezin dugu ahaztu azken ideia hau azken urteetako hezkuntza-dekretu gehienetan jasota dagoela hezkuntza-etapa desberdinetan. Beraz, nolabait, aurreko urteetan hasitako zirkulu bat itxiko litzateke hezkuntza-helburuei dagokionez, derrigorrezko hezkuntzan agertzen direnak, herritartasun arduratsua eta kritikoa lortzeko, gizarte-eragile gisa.

Funtzio hauek guztiak ahalmen handiko prestakuntza-elkarreragin baten aurrean jartzen gaituzte. Argi eta garbi, alderdi akademikoetan ez ezik, prestakuntza-prozesu honek irauten duen bitartean presente dauden eta ikasleen garapen pertsonalarekin, gizarte-elementuekin eta garapen kognitiboarekin zerikusia duten hainbat alderdiri erantzun behar diena. Ezin dugu esan alderdi akademikoan esku hartuz soilik (TI-arekin lotu ohi dugu) dauden premia/dimentsio desberdinei erantzun ahal diegunik. Ez dirudi TI errealitate instituzionalean islatzen denik, hainbat arrazoi sumatzen ditugulako eta horietan sakondu behar dugulako. Bildutako guztiaren ondoren, eta dimentsio guztietan (akademikoak, kognitiboak, pertsonalak, sozialak eta profesionalak) islatzen den IT bati erreparatuz, Lyons et al. izango dira (1990), profesionalizaziorako bide horretan mentorizatzen duenaren funtzio nagusia ikaslea trantsizioan eta profesional bihurtzeko prozesuan gidatzea dela. Profesionalizazio hori dimentsio guztietan lortu beharko da: "the primary function of the mentor to act as guide in the rite of passage from novice to professional in all its"² (278. or.). Hurrengo grafikoa (1. grafikoa), goi-mailako tutoretza-interakzioaren mapa bat aurkezten dugu, non elementurik esanguratsuenak eta objektiboak azpimarratzen ditugun.

² "mentorearen funtzio nagusia da gidari gisa jardutea hasiberria profesionalaren alderdi guztietan" (Lyons et al., 1990) artikuluaaren egileek egindako itzulpena.

Grafikoa 1

Tutoretza-Interakzioa (TI)



Iturria. Egileek egina

TI eredu desberdinak

Tutoretzak ikaskuntza autonomoa, garapen pertsonala eta ikasleen iritzi kritikoa sustatu behar ditu. Espainiako unibertsitatean (administratiboa eta akademikoa) nagusi den eredua zein den adostua dagoela dirudien arren, aldi berean, ikasleen beharrei erantzun integrala emateko eredutik urrun gaudela argi dago.

Álvarezek eta González-ek (2008) TI-a definitzean arazo bat egoteaz gain, bere modalitateak argitzen saiatzean ere ematen dela esaten dute. Askotariko terminologia topatzen dute, eta honek, berriz ere, ez du gaia erraz mugatzen edo argitzen laguntzen. Hainbat lan aztertuta, proposamenen artean alde nabarmenak daudela ikusi dute. Egile batzuek hiru eredu proposatzen dituzte, eta beste batzuk sei. Gauzak honela, haien lanean honako hauek zehazten dituzte: tutoretza akademikoa, karrerako tutoretza, tutoretza pertsonalizatua, tutoretza legala edo funtzionala, irakasleen tutoretza, tutoretza kolegiatua, tutoretza birtuala, ikaskuntza-irakaskuntzako eta langileen tutoretza, diziplina arteko tutoretza, practicumaren tutoretza eta tutoretza pertsonalizatua, tutoretza burokratiko edo funtzionala, tutoretza aholkularitza pertsonal gisa, mentoretza, teletutoretza, laneratzeko eta unibertsitatearen eta enpleguaren arteko trantsiziorako tutoretza, aholkularitza pertsonala (informatibo-profesionala eta pertsonala), banakako tutoretza (eredu ingelesa), taldeko tutoretza (mainstreaming counseling), berdin arteko tutoretza (peer eta cross-age tutoring), arloko tutoretza, karrerako edo ibilbide akademikoko tutoretza, tutoretza irakaskuntza-

funtzioaren oinarritzko osagai gisa (1. eta 2. maila) eta irakaskuntza-funtzioarekiko tutoretza independentea (3. maila).

Banakatze "toponimiko" horren ondoren, nahasgarria bada ere, gai honetan zer, norekin eta nola nahastu egiten dira, eta horrek gaiari buruzko zailtasuna hobeto ulertzea ahalbidetzen digu. Hau guztia argitu edo sinplifikatu nahian, Álvarezek eta González-ek (2008) EUE eta horretan hobekien egokitzen diren proposamenak edo ereduak hartuta beren proposamena egiten dute: tutoretza akademikoa edo prestakuntzakoa; karrerako edo ibilbideko tutoretza eta berdinen tutoretza. Castrok (2014) antzeko zerbait planteatzen du, baina garapen-arlo gisa proposatzen ditu (pertsonala, akademikoa eta profesionala). Goi-mailetako tutoretza-ereduei dagokienez, Lázarak (1997a, 2008) lau eredu edo "portaera" aurkezten ditu, ñabardura desberdinak dituztenak eta mendebaldeko testuinguruan nagusi direnak:

- Tutoretza burokratiko-administratibo-funtzionariala: ohikoena unibertsitate publikoetan. Administrazioak markatutako gutxienekoak betetzeari egiten dio erreferentzia. Ikasleak tutoretza-ordutegi batean artatzen dira azterketak berrikusteko, akten erreklamazioak egiteko eta abar.
- Tutoretza akademikoprofesionala: ikasgaietan zentratzen da ikuspegi zientifiko batetik, informazio-iturriak ematen ditu, lan akademikoa orientatzen ditu, hau da, tituludunaren ikasketei eta sustapen akademikoari buruzko aholkularitza ematen du. Honek ez du aurrekoa barnebiltzen.
- Irakaskuntzako tutoretza: Lázarak "irakasteko modu berezi" gisa definitzen duena (Lázaro, 1997a, 246. or.). Bi modalitatetan aurkezten da: talde txikian eta berdinen arteko tutoretzan. Hau eredu anglosaxoiarekin lotzen da.
- Aholkularitza pertsonaleko tutoretza. Informazio profesionala edo pertsonala izan daiteke. Lehenengoan, karreraren garapenarekin lotu daitekeen informazioa ematen da, eta erakunde orientatzaileak (unibertsitateko orientazio zerbitzuak) eskaintzen dituen hainbat zerbitzutan zehazten da. Bigarrena bizi-proiektu pertsonala garatzeko planteamenduekin lotzen da, bi alderdiek ezarri dituzten mugekin, eta edozein motatako gaiak hartzen ditu barnean (akademikoa, pertsonala, soziala, profesionala, instituzionala...). Era berean, galdera gehien planteatzen dituen ereduak da, bere jardun-eremua ez baitago mugatuta, eta arreta psikologikoaren eremuarekin lotura handiagoa izan dezaketen gaiekin nahasten da.

Interesgarria da ulertzea Lázarak (1997b, 2008) TI-aren sakontze-mailen ikuspegitik aurkezten duela gaia. Oinarritzko rol, funtzio eta harreman-modu batzuetatik erantzun-eredu integralago batera joango ginateke, elkarrekintza sakonagoekin, 2. grafikoan ikus daitekeen bezala:

Grafikoa 2

Tutoretza-interakzioa (TI) sakontze-mailak



Iturria. Lazarotik egokitua (1997b, 2008)

Arbizu et al.-ek (2005) EUE-tik eratorritako planteamenduei erantzun egokia emateko hiru tutoretza-eredu proposatzen dituzte: tutoretza integralaren ereduak; peer-tutoring

edo berdinen arteko tutoretza eta tutoretza akademikoaren eredua. Horietako bakoitzak helburu desberdin baina osagarriei erantzuten die. Eredu integralaren helburua ikasleen garapen integrala da, dimentsio akademiko, profesional eta pertsonalei erantzunez. Osatuena bada ere, eskakizun gehien dituen da (irakasleen prestakuntza, laguntza-taldeak eta dedikazio handia, besteak beste). Interakzioaren erantzukizuna tutorearena da, baina haren funtzioa lagun egitea da, EUE-ri dagokiona. Berdinen arteko tutoretza edo peer-tutoring unibertsitateko lehen zikloko ikasleei aholkularitza eta laguntza ematean oinarritzen da; tutoretza akademikoa, berriz, irakasgai baten garapen akademikoan. Proposamena egitean, pentsatzen da ikastetxe bakoitzak bere errealitatera ondoen egokitzen den eredua aukeratu ahal izango duela. Ezin da erantzun bakarreko eredua planteatu, ondoren dagokion testuinguruan ezin bada egokitu eta garatu.

Rodríguez et al.-ek (2012) Europako unibertsitatean lau eredua daudela adierazi dute. Ñabardura semantiko batzuk dituzte aurreko planteamenduarekiko: eredua akademikoa (kasu honetan funtzioen burokratikoaren baliokidea); irakaskuntza-eredua; garapen pertsonalaren eredua, tutorizatutako pertsonaren garapen integrala bilatzen duena, akademikotik haratago doa eta aldaketa sakona dakar tutorearen eta ikaslearen arteko harremanean; eta garapen profesionalaren eredua, gaitasun profesionaletara bideratuagoa. Bestalde, Álvarezek (2014), berrikuspen bibliografiko baten ondoren, goi-mailako tutoretzako eta orientazioko hiru modalitate daudela ondorioztatzen du: irakaskuntzako edo irakasgaiko tutoretza (teaching), tutoretza eta orientazio akademiko-profesionala (Academia and Career Advising) eta aholkularitza pertsonaleko tutoretza (Counseling), une historiko desberdinen ondorioz direla, elkarren artean nahasten diren esku-hartze maila desberdintzat hartuta adieraziz.

García-Nietok (2008) bat egingo du Lázarak aurkeztutako lau eredua handiekin, eta ñabardura geografikoren bat gaineratzen du. Rodríguez Espinarrek (2012) koordinatutako lanak, hiru eredutan oinarritutako planteamendu bat aurkeztzen digu: akademikoa, garapen pertsonala eta garapen profesionala. Hala ere, beste azterlan batzuek, gaiari buruz hitz egiten dutenean, modalitate horiek guztiak bi puntutan laburbil ditzakete: banakakoa eta taldekoa (Calderak et al., 2015). Azkenik, Sánchez et al.-ek (2008) orientazioari dagokionez, dagoeneko ezagunak egiten zaizkigun hiru arlo aipatzen dizkigute: orientazio akademikoa, orientazio profesionala eta orientazio pertsonala.

Laburbilduz, ereduak lau talde handitan biltzen dira: administratiboa, akademikoa, profesionala eta pertsonala. Era berean, partekatzen dugu horietako bakoitzak aurrekoak baino sakontze-maila handiagoa dakarrela, eta ez dituela nahitaez aurrekoaren funtzioak biltzen. Hala ere, lehen adierazi dugun bezala, egia da, kasu batzuetan, sailkapen egokiagoa sortzea eta adostea ahalbidetzen duen eredua berezi bat dutela, eta sailkapen horretan uler daitekeela zergatik egiten zaien erreferentzia helburuei kasu batzuetan, eta beste batzuetan, berriz, subjektu parte-hartzaileei edo interakzioa eraginkorra izateko behar diren bitartekoei. Azaldutakoa laburbiltzen duen ikuspegia emateko, proposatutako ereduak jaso ditugu 3. taulan, egilearekin lotuz.

Taula 3

Tutoretza-Interakzioaren ereduak buruzko proposamenak

Lazaro (1997, 2008)	- Tutoretza burokratiko - Tutoretza akademiko - Irakaskuntzako tutoretza (talde txikia eta berdinen arteko tutoretza) - Aholkularitza pertsonaleko tutoretza - Tutoretza zientifiko-profesionala (1997)
Arbizu et al., (2005)	- Tutoretza integrala (akademikoa, profesionala, pertsonala) - Berdinen arteko tutoretza - Tutoretza akademiko
García Nieto (2008)	- Tutoretza burokratiko edo funtzionariala - Tutoretza akademiko - Irakaskuntzako tutoretza - Tutoretza, aholkularitza pertsonal gisa
Alvarez eta González (2008)	- Tutoretza akademiko edo prestakuntzako - Karrerako edo ibilbideko tutoretza - Berdinen arteko tutoretza
Rodríguez Espinar (Koord.) (2012)	- Eredu akademiko - Garapen pertsonalaren eredu - Garapen-eredu
Rodríguez Uria et al. (2012)	- Eredu akademiko - Irakaskuntza-eredu - Garapen profesionalaren eredu - Garapen pertsonalaren eredu
Alvarez González (2014)	- Irakaskuntzako edo irakasgaiko tutoretza - Tutoretza eta orientazio akademiko-profesionala - Aholkularitza pertsonaleko tutoretza
Caldera et al. (2015)	- Taldeko tutoretza - Banakako tutoretza
Gallego (2007); Giner et al. (2013); Gómez-Parra (2018); Perea eta Kubo (2010)...	- Tutoretza online, birtuala, tele-tutoriala, berdinen arteko tutoretza erdi-bertaratua,...

Iturria. Egileek egina

METODOLOGIA

Tutoretza Interakzioaren definizio bat eraikitzen

Ikerketa honetarako literatura akademikoaren azterketa sakon bat burutu dugu tutoretza-interakzioaren inguruan. Hortik eskuratu ditugun elkarrekintza formatibo honen inguruko elementuen harira, Nvivo10 programa erabiliz, analisi semantiko bat egin da, eta honen ondorioz, analisi kualitatiboa eraman da aurrera. Azterketa honen helburua Tutoretza-Interakzioaren definizio eguneratuago bat osatzea izan da, autore desberdinek egindako ekarpenen bitartez.

TI-rako definizio bat bilatzean, gure proposamen metodologikoa ikuspegi semantiko planteatzen da. Egindako literatura zientifikoaren berrikuspenetik abiatuta, elementurik esanguratsuenak jasotzen ditugu, TI-ra eta haren garapen integralaren amaierara hurbilduko gaituen definizio bat burutzeko. Nvivo10 analisi kualitatiboko programarekin, hitzen maiztasuna funtzioa erabiltzen dugu; horrela, kontzeptu errepikakorrenak lortzen ditugu (ehuneko haztatua), alde batera utzita gai horretarako kontuan hartu beharreko gutxieneak (tutorea, irakaslea, ikasleak...) eta horien

sinonimoak. Prozesu hori bi alditan gauzatzen da: lehenengoan, Lázaro (1997a) eta Álvarez eta Gonzálezek (2008) aurkeztutako definizioetan. Aurkitutako kontzeptuetatik abiatuta, lehen definizio bat egingo dugu. Ondoren, gainerako definizioak, kontzeptuak, gainerako egileek emandako elementuak eta bildutako lanak gehituta, prozesua errepikatu da eta, horrela, definizio osatuagoa egin da. Kontuan hartu behar da, definizioak jatorrizko hizkuntzetan maneiatu ditugula programarekin, beraz, hurrengo taulan (4. Taula), hitzak gazteleraz agertuko zaizkigu. Honekin lotuta, irudi honen aldagaiak gazteleraz agertzen zaizkigu, Nvivo programak ere, gaztelerazko bertsioarekin lan egin baitugu.

Taula 4

Hitz-maiztasun baten emaitzak

Palabra	Longitu	Conte	Porcentaje ponderado (▽)	Palabras similares
asensi	6	1	0,09	asensi
asesoramiento	13	1	0,09	asesoramiento
asesorará	9	1	0,09	asesorará
asesorándole	12	1	0,09	asesorándole
asignaturas	11	1	0,09	asignaturas
asistencia	10	1	0,09	asistencia
atención	8	1	0,09	atención
atender	7	1	0,09	atender
atendiendo	10	1	0,09	atendiendo
atiende	7	1	0,09	atiende
atmósfera	9	1	0,09	atmósfera
aunque	6	1	0,09	aunque
autodirigir	11	1	0,09	autodirigir
autor	5	1	0,09	autor
autónomos	9	1	0,09	autónomos
ayudarles	9	1	0,09	ayudarles
ayude	5	1	0,09	ayude
basada	6	1	0,09	basada
benavent	8	1	0,09	benavent
burges	6	1	0,09	burges

Iturria. Egileek egin

EMAITZAK

Egindako berrikuspen teoriko horrekin, lehen definizio bat egin genuen, lehen hitz-maiztasunetik abiatuta, zeinak ezinbestekotzat jotzen ditugun elementuak biltzen baititu:

Prestakuntza-ekintza honen helburua garapen akademikoa, pertsonala eta profesionala da, hau da, ikasleen garapen integrala, ikaskuntza-prozesuetan eragina duten ekintzen bidez.

Hasierako puntu horretatik, gure bidaiarekin jarrai dezakegu, kontuan hartuta oraindik ere kontzeptu batzuk gehitu behar ditugula, eta definizio labur horri zenbait argibide eman behar dizkiogula nora iritsi nahi dugun ulertzeko. Bigarren maiztasunarekin, hauek dira gehien errepikatzen diren elementuak: prozesua, profesionala, ikaskuntza, jarduera, garapena, pertsonak, harremana, ekintza, pertsonala, akademikoa,

prestakuntza, elkarrekintza, ikaslea, funtzioa, laguntza, ezagutza. Horrela, aurreko definizioan oinarrituta, beste definizio bat egin genuen, elementu berriak ematen dituen eta aurreko elementuren bat ezabatzen duena:

Akonpainamenduko, laguntzako eta/edo bermeko prestakuntza-interakzioa, helburu gisa garapen akademiko, pertsonal eta profesionala duena, hau da, ikasleen garapen integrala ikaskuntza-prozesuetan eragiten duten ekintzen bidez, eta ezagutza horren eraikuntzan elementu esanguratsutzat pertsonen arteko harremana duena.

Egia esan, ñabardurak edo gehigarriak ez dira asko, baina bereziki esanguratsuak dira, funtsezko harreman-faktoreen garrantzia islatzen baitute. Lehenik eta behin, ekintzatik interakziorako urratsa aldaketa esanguratsua da, fenomeno ulertzeko norabide anitzek duten garrantzia erakutsiz, baina baita, gure ustez, hezkuntza-fenomenoa bera ere, fenomeno hori osatzen duten pertsonen arteko harremanetik–interakziotik egiten eta eraikitzen den zerbait den aldetik. Hezkuntza-ekintza eta zeregin hezitzailea, norabide anitzeko zerbait bezala aurkezten da, desadostasun-adostasun une/ekintza/espazio horretan parte hartzen duten pertsona guztien artean (ber)sortzen dena, hausnarketa bultzatu eta behartzen duena, eta norberaren zeregina (irakaslea edo ikaslea) (ber)eraikitzea ahalbidetzen duena, bai (ber)planteatuz, bai (ber)eraikiz edo (ber)eraldaturaz. Interakzioa harreman horizontalagotzat hartzen da, komunikazioa ahalbidetzen duena, eta hau ezinbestekoa da prestakuntza-prozesuetan.

Gainera, akonpainamendu-, babes- eta laguntza-elementuak sartzen dira. Horiek guztiak hezkuntza-orientazioaren berezkoak dira baina, batez ere, akonpainamendua eransten dute, gure esparruan funtzio berri bat dena, irakasleei dagokiena hezkuntza-arloko esku-hartzean, gidari-lanean eta EUE-ren parametroen berezko ikaskuntza-espazioak sortzeko zereginean.

AZKEN ONDORIOAK

Gure lanean, goi-mailako hezkuntzan tutoretza-interakzioari buruzko definizio argia emateko oraindik aurkitzen ditugun zailtasunak aurkeztu ahal izan ditugu (Álvarez eta González, 2008; Anderson eta Shannon, 1988; De la Cruz et al., 2011; Lázaro, 1997a; Lázaro, 1997b; Lyons et al., 1990; Maela, 2009). Ibilbide bat egin dugu, eta, horri esker, aldaketak ikus ditzakegu prestakuntza-elkarreragin horren ikuskeran, helburuei, funtzioei edo ereduak dagokienez. Aldaketa horiek erreferentziatzen hartuta, lan horietan guztietan oinarritutako definizio berri bat landu dugu, eta lan horien zenbait alderdi zehaztu eta indartu nahi ditugu.

Gure definizioan, alderdi propio batzuk biltzen dira, azken aldian funtsean aldatu ez direnak esku-hartzeko esparruei dagokienez: garapen akademikoa, pertsonala eta profesionala, gure ustez garapen integrala deritzogun honetan zehazten direnak (Álvarez eta González, 2008; Ceballos, 2017; Gallagher et al., 2009; García Nieto, 2008; Jiménez, 2010; Lázaro, 1997a; Lázaro, 1997b; Lobato eta Guerra, 2016; Lyons et al., 1990; Maela, 2009; Rodríguez et al., 2010; Rodríguez et al., 2012).

Hala ere, ikusmolde berri horretan, beste elementu batzuk nabarmendu ditugu, bereziki interakzioaren alderdi erlatiboak (Maela, 2009; Pastor et al., 2023). Elkarrekintza horren ulermena azpimarratzen da, zuzendaritza anitzetik eta akonpainamendu eredu batera igaroz (Anderson eta Shannon, 1988; López Gómez, 2016; Maela, 2009), direktiboa ez dena (López-Gómez, 2016). Horrek komunikazioa eta konfiantza errazten duten eredu horizontalagoetara hurbiltzen gaitu (López-Gómez, 2016; Olea, 2017). Hori, gure ikuspuntutik, guztiz ezinbestekoa da edozein hezkuntza-interakziori buruz

hitz egiten dugunean. Hezkuntza-fenomenoaren ulermena, partaide guztien elkarreraginetik sortzen dena eta irakaslana bera berreraikitzen duena, orientazio- eta laguntza-eredu autonomoago bati bide emanez (European Commission, 2013; Fernández-Saliner, 2014; Gallagher et al., 2009; Jiménez, 2010; López-Gómez, 2016; Lyons et al., 1990; Rodríguez et al., 2012; UNESCO, 1998). Irakaskuntzako, orientazioko, gidaritzako eta laguntzako zeregin berri bat da, goi-mailako Hezkuntzaren Europako Esparruaren GHEEren berezko ikaskuntza-espazioak eta gaitasun-eredu bat sortu behar diren eredu batean islatuz (Riesco, 2008).

Lan honek unibertsitatean garatzen ari garen TI-aren kontzeptua, gauzatzea eta berrikuspena (ebaluazioa) birplanteatzera garamatza, gure ikasleen garapen integralaren prestakuntzan beharrezkoa den birplanteamendua, are gehiago etengabe aldatzen ari den bizitzako eta lanbideko agertoki batean, gero eta konplexuagoa den esparru batean, non gero eta erronka gehiago ditugun aurrean: kapitalismo deshumanizatzaile bat, gerrak, pandemiak, krisi sozioekonomikoak, eta abar. Tutoretzako espazio-ekintza birplanteatu behar dugu eta TI bihurtu behar dugu, prestakuntza-elkarreragineko balioagatik ikasleen garapen integral alde, garapen horrek agertoki konplexu horiei guztiei, baita profesionalki ere, erantzun ahal izateko. Prestakuntza-erakundea garen aldetik, ez dugu ahaztu behar hezkuntza-fenomenoen konplexutasuna, irakaskuntzatik haratago joan nahi baitugu. Gure ustez, horrek guztiak aldaketa kultural profesional sakona eskatzen du, eta kontuan hartu beharreko beste elementu asko daude bertan (prestakuntza, gaitasun profesionala, baliabideak eta abar). Hala ere, azpimarratu behar dugu ez dagoela irakaskuntza-ekintzarik, ez badago orientaziorik eta laguntzarik ikasleen dimentsio guztietan eragiteko.

Bistakoa dirudi etorkizunean arreta berezia eskaini beharko diegula lagun egiten duten espazio birtualei, kasu batzuetan, TI hori ahalbidetzeko. COVID 19aren agerraldi berriak zer funtziona dezakeen eta zer txerta dezakegun jakiteko pistak eman dizkigu, baina, era berean, zer saihestu behar dugun irakatsi digu ere. Horrek guztiak TI-a ulertzeko, egiteko eta sentitzeko ditugun moduak ikertzen eta berritzen jarraitzea garamatza. Ildo horretan, hezkuntza eta irakaskuntza berriztatzeko eta ikertzeko proiektuen aldeko apustua egiten dugu, ikasleen garapen integralari modu egokiagoan erantzungo dion TI baterantz aurrera egiten laguntzeko, erakundeetatik apustu argia eginez.

EGILE BAKOITZAREN EKARPENA

David Pastor Andrés: Conceptualización; Curación de datos; Análisis formal; Investigación; Metodología; Administración del proyecto; Supervisión; Validación; Visualización; Redacción - borrador original; Redacción - revisión y edición.

Monike Gezuraga Amundarain: Supervisión; Validación; Visualización; Redacción - borrador original; Redacción - revisión y edición.

Leire Darretxe Urrutxi: Validación; Visualización; Redacción - borrador original; Redacción - revisión y edición.

Iñigo Rodríguez Torre: Validación; Visualización; Redacción - borrador original; Redacción - revisión y edición.

ERREFERENTZIA BIBLIOGRAFIKOAK

- Álvarez González, Manuel (2014). La orientación y la tutoría universitaria en la formación de los grados y posgrados. Las transiciones académicas. In P. Figuera (Ed.). *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción* (175-203 orr.). Laertes.
- Álvarez Pérez, Pedro Ricardo eta González Alfonso, Miriam Catalina (2008). Análisis y valoración conceptual sobre las modalidades de tutoría universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 49-70. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2541039.pdf>
- Álvarez Pérez, Pedro Ricardo eta González Alfonso, Miriam Catalina (2010). Estrategias de intervención tutorial en la universidad: una experiencia para la formación integral del alumnado de nuevo ingreso. *Tendencias Pedagógicas*, 16, 237-256. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3342749.pdf>
- Arbizu, Feli, Lobato, Clemente eta del Castillo, Laura (2005). Algunos modelos de abordaje de la tutoría universitaria. *Revista de Psicodidáctica*, 10(1), 7-22. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17514745002.pdf>
- Caldera, Juan Francisco, Carranza, María del Rocío, Jiménez, Alma Azucena eta Pérez, Ignacio (2015). Actitudes de los estudiantes universitarios ante la tutoría: Diseño de una escala de medición. *Revista de la Educación Superior*, 44(173), 103-124. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5302681&orden=0&info=link>
- Castro, Raquel Alejandra (2014). *Análisis de las buenas practicas del tutor universitarios: estudio de caso en la Universidad Tecnológica de Chihuahua de México*. [Doktoretza Tesia]. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Castro, Diego eta Mentado, Trinidad (2019). Retos en las funciones de la universidad en la sociedad del conocimiento. *El Guiniguada*, (28), 19–30. [doi 10.20420/ElGuiniguada.2019.263](https://doi.org/10.20420/ElGuiniguada.2019.263)
- Ceballos, Noelia (2017). La tutoría como espacio de democracia: una Mirada desde la voz de los docentes en formación. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 86–103. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338252055007.pdf>
- De la Cruz, Gabriela, Chehaybar, Edith eta Felipe, Luis (2011). Tutoría en Educación Superior: una revisión analítica de la literatura. *Revista de la Educación Superior*, XL(1), 157, 189-209. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60420223009>
- European Commission. Eurydice (d.g.) *Guidance and Counselling in Higher Education*. <https://tinyurl.com/26celurm>
- Fernández-Salineró Miguel, Carolina (2014). La tutoría universitaria en el escenario del Espacio Europeo de Educación Superior. Perfiles actuales. *Teor. educ.* 26(1), 161-186. <https://doi.org/10.14201/teoredu2014261161186>
- Gallagher, Tiffany L., Woloshyn, Vera E. eta Elliott, Anne (2009). Exploring the salient experiences of pre-service teacher candidates who were former volunteer tutors. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 17(2), 129-146. <https://doi.org/10.1080/13611260902860075>
- García Nieto, Narciso (2008). La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 21-48. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27413170002.pdf>

- Granja Díaz, Carlos Alfonso (2015). *Las competencias docentes del profesorado de la Facultad de Filosofía en la Universidad Central de Ecuador y su incidencia en la calidad educativa*. [Doktoretza Tesia]. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea-Universidad Central de Ecuador. <http://hdl.handle.net/10810/16290>
- Jiménez Rodríguez, Jorge (2010). Hacia un nuevo proyecto de tutoría universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía-REOP*, 21(1), 37-44. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230784004.pdf>
- Lázaro, Ángel Jesús (1997a). La acción tutorial de la función docente universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 8(1), 233-252. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9797120233A>
- Lázaro, Ángel Jesús (1997b). La acción tutorial de la función docente universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 8(2), 109-127. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9797220109A>
- Lázaro, Ángel Jesús (2008). Diferencias cualitativas entre experiencias tutoriales para opciones de aprendizaje universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 22(1), 109-137. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27413170006.pdf>
- Lobato, Clemente eta Ilvento, Maria Celia (2013). La orientación y tutoría universitaria: una aproximación actual. *REDU-Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 17-25. <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5564>
- Lobato, Clemente eta Guerra, Nagore (2014). Las tutorías universitarias en el contexto europeo. *Orientación y Sociedad*, 14, 21-36. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9272/pr.9272.pdf
- Lobato, Clemente eta Guerra, Nagore (2016). La tutoría en la educación superior en Iberoamérica: avances y desafíos. *Educación*, 52(2), 379-398. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.726>
- López Gómez, Ernesto (2017). El concepto y las finalidades de la tutoría universitaria: una consulta a expertos. *REOP- Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(2), 61-78. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338253221004.pdf>
- López Gómez, Ernesto (2016). La tutoría universitaria como relación de ayuda. *Opción*, 32(9), 1007-1024. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31048482057.pdf>
- Lyons, William, Scroggins, Don eta Bonham, Patra (1990). The mentor in graduate education. *Studies in Higher Education*, 15(3), 277-285. <https://doi.org/10.1080/03075079012331377400>
- Maela, Paul (2009). Accompagnement. *Recherche et formation*, 62, 91-108. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.435>
- Martín-Moreno, Quintina (2007). *Organización y dirección de centros educativos innovadores. El centro educativo Versátil*. McGraw-Hill.
- Narro, José eta Arredondo, Martiniano (2013). La tutoría. Un proceso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios. *Perfiles Educativos*, 35(141), 132-151. <https://tinyurl.com/2amzv6jq>
- Olry-Louis, Isabelle (2009). Les activités communicatives des tuteurs en psychologie du développement et en pratiques à l'université. *Recherche et formation*, 62. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.429>
- Pastor Andrés, David., Gezuraga Amundarain, Monike., eta Darretxe Urrutxi, Leire. (2023). La relación educativa: factor clave en la interacción tutorial (IT) en la educación superior. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 34(3), 126–144. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.34.num.3.2023.38889>

- Riesco, Manuel (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 13, 79-105. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1892>
- Rodríguez Espinar, Sebastián (Koord.) (2012). *Manual de tutoría universitaria: recursos para la acción (2. ed.)*. Octaedro-ICE-UB.
- Rodríguez, María Victoria, Pérez, Blanca, Arenas, Mar, Bilbao, Amelia eta Antomil, José (2012). La acción tutorial en la Universidad en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. In *XV Jornadas de ASEPUMA y III Encuentro Internacional*.
- Sánchez, María Fé eta Guillamón, José Rafael (Koor.) (2008). Situación actual de los servicios de orientación universitaria: estudio descriptivo. *Revista de Educación*, 345, 329-352. <https://tinyurl.com/22mgrnll>
- UNESCO (1998). Declaración mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, 9 de octubre 1998. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171>