

La relación profesor-estudiante en el asesoramiento académico personal

EL ASESORAMIENTO ACADÉMICO NO ES SÓLO AYUDAR A QUE LOS ESTUDIANTES APRENDAN SINO UN RECURSO EDUCATIVO PARA EL PLENO DESARROLLO DE LOS UNIVERSITARIOS COMO PERSONAS HUMANAS Y COMO PROFESIONALES Y CIUDADANOS RESPONSABLES. SE SUBRAYA EL CARÁCTER DECISIVO DEL DIÁLOGO ACADÉMICO ENTRE PROFESORES UNIVERSITARIOS Y ESTUDIANTES, AL DESCRIBIR LOS DIFERENTES TIPOS Y GRADOS DE RELACIÓN PERSONAL Y ACADÉMICA, ESPECIALMENTE EN LA SITUACIÓN DE LA ENTREVISTA QUE ES TÍPICA DEL ASESORAMIENTO ACADÉMICO. ASIMISMO, SE AFIRMA CON CLARIDAD QUE ES UNA TAREA QUE NO PERMITE LA RIGIDEZ DE MODELOS ESTABLECIDOS A PRIORI, SINO QUE, POR EL CONTRARIO, REQUIERE UN ALTO GRADO DE FLEXIBILIDAD POR PARTE TANTO DE LOS PROFESORES COMO DE LOS ESTUDIANTES EN SU PUESTA EN PRÁCTICA.

PALABRAS CLAVE: UNIVERSIDAD, DESARROLLO PERSONAL, DIÁLOGO, TIPOS Y GRADOS DE RELACIÓN.

ACADEMIC ADVISING IS NOT ONLY HELPING STUDENTS TO LEARN BUT AN EDUCATIONAL MEANS FOR THE ENHANCEMENT AND FULL DEVELOPMENT OF UNIVERSITY STUDENTS AS HUMAN PERSONS AND AS RESPONSIBLE PROFESSIONALS AND CITIZENS. THE CORE NATURE OF ACADEMIC DIALOGUE BETWEEN UNIVERSITY TEACHERS AND STUDENTS IS EMPHASIZED, DESCRIBING THE DIFFERENT TYPES AND DEGREES OF PERSONAL AND ACADEMIC RELATIONSHIP, ESPECIALLY IN THE FACE-TO-FACE SITUATION THAT TYPICALLY TAKES PLACE IN ACADEMIC ADVISING. IT IS ALSO MADE CLEAR THAT IT IS A TASK WHICH DOES NOT ALLOW THE RIGIDITY OF A PRIORI MODELS, BUT ONE THAT, ON THE CONTRARY, REQUIRES FROM BOTH TEACHERS AND STUDENTS A HIGH DEGREE OF FLEXIBILITY IN ITS PERFORMANCE.

KEY WORDS: UNIVERSITY, STUDENTS' DEVELOPMENT, ACADEMIC ADVISING AND DIALOGUE, TYPES AND DEGREES OF RELATIONSHIP.

Nd002

José Luis
González-Simancas

Profesor Honorario.
Departamento de Educación
Universidad de Navarra
jsimancas@unav.es

INTRODUCCIÓN

Formar universitarios, o mejor, formarse cada uno como universitario, no es una tarea trivial. Nunca lo ha sido. Es una tarea en la que maestros y discípulos han compartido la apasionante aventura de no cejar en el empeño de buscar la verdad de las cosas, preguntándose dónde está y cuáles son las consecuencias que se derivan de su hallazgo. Lo más hermoso del quehacer universitario de todos los tiempos –o, al menos, de los mejores tiempos–, ha sido, y hemos de hacer que siga siendo, el hecho de que, en esa aventura, las dos partes –maestros y discípulos– han necesitado el uno del otro y han sabido ayudarse mutuamente en la difícil tarea del estudio, de la investigación de la verdad. En ella, mejoran, maduran, crecen ambas partes: no sólo los estudiantes.

Es ahí, precisamente en la necesidad de compartir la tarea, donde ha surgido esa actividad, tan propia de la universidad, del *diálogo académico*. Un diálogo que ha recibido diferentes nombres a lo largo de la historia de las universidades, y en el que la tarea del maestro es asesorar a los estudiantes, y la del estudiante escuchar y responder al maestro. Un diálogo en el que ambas partes sean fieles a la verdad de las cosas, por encima de sus opiniones personales.

Pues bien, el diálogo universitario tiene lugar muy especialmente en el *asesoramiento académico personal*, cuyo lado comunicativo es el objeto de esta publicación, en la que se intenta imbricar la referencia teórica con los aspectos fenomenológicos de la materia, ya que éstos iluminan la teoría desde la realidad.

I. LA RELACIÓN COMUNICATIVA, DIMENSIÓN DEL ASESORAMIENTO ACADÉMICO

La relación de asesoramiento académico engloba a la persona entera del estudiante, y a la del profesor. La persona es una y en ella todo comunica. La relación entre profesores y estudiantes no es, no debe quedarse tan sólo en una relación funcional, asépticamente centrada en el rendimiento académico, si se desea contribuir a la formación de la persona que es cada estudiante; lo cual redundará en beneficio de su actuación como estudiante universitario y más tarde en su ejercicio profesional y cívico en la sociedad. De ahí que al término *asesoramiento académico* le deba acompañar siempre el adjetivo *personal*.

En el proceso formativo personal, se darán situaciones individualizadas –como la de entrevista de profesor y estudiante, cara a cara– o colectivas, cuando una clase no es meramente informativa sino que provoca inquietudes de búsqueda intelectual, de reflexión, o da pie para suscitar la toma de posturas personales razonadas ante problemas científicos y humanos de todo tipo.

Subrayemos la idea de fondo de este escrito, comparando el *proceso docente general* con el *proceso docente personal* que es propio del asesoramiento.

NOTASLA RELACIÓN
PROFESOR-ESTUDIANTE EN
EL ASESORAMIENTO
ACADÉMICO PERSONAL

Cada elemento del proceso docente general tiene sus dimensiones propias, a modo de aspectos relevantes, como es bien sabido en el área de la didáctica (Gimeno Sacristán, 1981)¹. Cabe programar la dimensión ‘contenidos’ de muy diversos modos, y cada modalidad imprime un sello a la acción docente del profesor. Cabe así mismo organizar la ‘evaluación’ de los conocimientos según las preferencias de cada profesor, siempre que se ajuste a las normas de la coherencia y la justicia.

Del mismo modo, la actividad de asesoramiento académico cuenta con diversas dimensiones que la caracterizan, tales como su organización académica dentro de una Facultad determinada; sus finalidades; su temática; sus diferentes modalidades de procedimiento, que llevan consigo un *tipo y grado de relación interpersonal* diferente. No es lo mismo el asesoramiento que se ofrece en una Facultad de Medicina al que se ofrece en una Facultad de Humanidades; en la primera, son decisivas las sesiones de laboratorio y de práctica clínica, mientras que en la segunda son igualmente cruciales las horas de lectura en biblioteca. El trabajo de los estudiantes, así como la organización académica, la estructura curricular o del plan de estudios y, por supuesto, los mismos saberes que adquieren, conforman unas actitudes y capacidades diversas que modifican sustancial e individualmente las condiciones de asesoramiento.

A este respecto, cuento en mi experiencia docente universitaria –periodo entre 1985 y 1995– con algunas iniciativas metodológicas intencionalmente diseñadas para fomentar el *aprendizaje autónomo* de los estudiantes al mismo tiempo que el *trabajo cooperativo* organizado en pequeños grupos, en torno a la elaboración de trabajos monográficos de iniciación a la investigación sobre temas incluidos en el programa de la asignatura de Orientación Educativa. Es una metodología que promueve eficazmente, por su propia naturaleza, la demanda de asesoramiento académico, individual y a los grupos de trabajo en cuanto tales. En la realización de esta actividad pudo comprobarse el perfeccionamiento personal que de ella se deriva, al generar una larga serie de actitudes sociales durante su ejecución, y al acudir espontáneamente al necesario asesoramiento.²

En síntesis, la relación *académica* y la *personal* se entrelazan, porque, como

¹ Ver especialmente el capítulo 3, sobre identificación de componentes, pp. 95-152. Pueden consultarse también las investigaciones de Entwistle (1983), que figuran en la Bibliografía del artículo.

² Una de estas iniciativas fue objeto de una Tesis para el grado de Master, realizada por mi Profesora Ayudante Miren M. Villanueva, en 1988-1989, sobre la dimensión orientadora del profesor. Su cita completa se recoge en la Bibliografía. En esta investigación, a modo de confirmación de nuestra hipótesis, un 72,6 % de los estudiantes destacaba la interacción grupal y la compenetración en torno a un trabajo común que redundaba en su calidad, como logros alcanzados por ellos a lo largo de la mencionada experiencia. Resulta interesante comprobar el actual desarrollo de esta metodología eminentemente participativa y cooperativa. En este sentido, cfr. Lara (2001).

vengo afirmando repetidamente, las une un vínculo de naturaleza intrínseca: son *las dos caras de una misma moneda*, la *formación* más completa de los universitarios (González-Simancas, 1980).

No obstante, entre todas esas dimensiones, quiero destacar una que es común a todas ellas y que tiene el rango de clave en la dinámica del asesoramiento académico: *la relación comunicativa* que se establece entre profesor y estudiantes. Las demás dimensiones se ven afectadas y condicionadas, positiva o negativamente, por el tipo y grado de relación docente y personal que se establezca entre ambas partes implicadas en el proceso. Por ejemplo, la dimensión organizativa se verá afectada si los estudiantes manifestaran preferir un asesor elegido por ellos –con el que tienen más confianza o al que conocen mejor– que no coincide con el que, por motivos prácticos, puramente organizativos, se le ha asignado. Todo depende del valor que se asigne a la *auténtica* relación comunicativa. Si ésta se valora prioritariamente, la organización debe hacerse más flexible y, dentro de las posibilidades objetivas de los profesores, pueden permitirse los cambios oportunos.

2. DISTINTOS TIPOS DE RELACIÓN

Por otra parte, los tipos de relación son muchos. No existe un tipo de relación único e inalterable en el asesoramiento académico, en la misma medida en que cada persona y sus circunstancias son irrepetibles, únicas. Sabemos bien que todos los elementos de un proceso se interrelacionan entre sí, y ocurre lo mismo en este caso. Son muchas las variables que influyen en que la relación entre profesor y estudiante sea de uno u otro tipo, y en que su grado de intensidad o de cercanía sea, o deba ser diferente.

¿Cuáles son esas variables? Las que atañen a toda persona de manera obvia. Referidas tanto a los profesores como a los estudiantes, su enumeración podría ser la siguiente: el temperamento (Iriarte, 1995); el sexo; la edad o diferencia de edad existente entre profesor y estudiante; las motivaciones del estudiante para cursar una carrera universitaria determinada, o para enseñar en ella el profesor; el grado de madurez personal por ambas partes y la experiencia académica; las capacidades generales y específicas de ambos –tanto intelectuales como volitivas–; y, por último, el contexto familiar, social, cultural, racial, económico, en que se desenvuelven los dos.

Dentro de esas variables se impone, por otro lado, especificar dos dimensiones que definen decisivamente la relación adecuada en cada caso. La misma denominación de la actividad apunta a esas dos dimensiones: es al mismo tiempo asesoramiento *académico* y *personal*.

La dimensión *personal* aporta esencialmente al asesoramiento, y subraya en él su *función formativa* –de la persona por entero–, y no sólo la de formación académica, es decir, predominantemente intelectual y

NOTASLA RELACIÓN
PROFESOR-ESTUDIANTE EN
EL ASESORAMIENTO
ACADÉMICO PERSONAL

profesional, como ya hemos dicho. La dimensión personal introduce, inevitablemente, una mayor complejidad y responsabilidad en el proceso de asesoramiento; y, por otro lado, la necesidad de delimitar con precisión qué aspectos de esa formación entran a formar parte de las responsabilidades de un profesor, y cuáles no.

En otras palabras, no es lo mismo tratar de cuestiones personales con estudiantes de personalidad, situación, y necesidades normales, que tratar de esos mismos temas con estudiantes en que se ha producido, por las razones que sean, alguna distorsión importante: trastornos de personalidad (como obsesiones, histerismo, depresión, estrés fuera de lo normal, egocentrismo pronunciado, con sus secuelas en la comunicación social, o anorexia nerviosa, etc.); o bien situaciones personales objetivamente adversas a una formación equilibrada y serena (necesidad de compaginar estudio y trabajo productivo, por necesidades familiares; estado de enfermedad personal crónica, o situación provocada por accidente de tráfico o en el deporte; estados de tristeza producida por fallecimiento de personas cercanas, o por enfermedad grave de familiares o amigos; etc.).

No corresponde a un profesor tratar estos casos en su asesoramiento académico, sino que corresponde más bien a especialistas tales como orientadores psicopedagógicos, psicólogos clínicos, psicoterapeutas o psiquiatras, según los casos. De entrada, requieren unos conocimientos y una preparación profesional, así como un tipo de relación personal y profesional, que son claramente distintas de las que son habituales en un profesor universitario en cuanto tal: es decir, dedicado a su labor docente formativa y, por tanto, de asesoramiento académico, pero no de intervención psicológica especializada. Un caso diferente sería el del profesor cuya especialidad y cuya docencia fuese precisamente cualquiera de las incluidas en las especialidades que acabo de mencionar: por ejemplo, la del médico psiquiatra que enseña psiquiatría, o la del profesor que es profesional de la psicopedagogía. Un profesor normal, en su sano juicio, lo que hará en estos casos es lo que debe hacer todo profesional: transferirlo al especialista más indicado, adjuntando las razones que le llevan a tomar esa medida.³

Resumiendo, el criterio general sería el de plantearse si uno está o no está capacitado para atender estos casos de necesidad. Si un profesor en concreto resulta que lo está, y dispone del tiempo necesario, y quiere asumir esa

³ Es una práctica profesional, exigida deontológicamente en toda relación de ayuda que se proponga la orientación personal, el transferir al profesional adecuado los casos que superan la preparación, en nuestro tema, de un asesor académico universitario o de un orientador escolar. En este sentido, puede consultarse, por ejemplo, la obra de Brammer (1985) que figura en la Bibliografía del presente trabajo, así como las de otros autores clásicos en este campo que también se incluyen en ella.

responsabilidad, podrá afrontar este tipo de casos en su asesoramiento. Sin embargo, los que he llamado estudiantes con personalidad, situación y necesidades 'normales', por adjetivarlas de un modo no técnico, presentan una problemática distinta, o no tienen más problema que el de rendir más o el de plantearse libremente metas más altas, tanto académicas como personales y sociales.

Pensando en los temas que son habituales en las conversaciones de asesoramiento, no hace mucho tiempo que intenté una clasificación, según su dimensión formativa y el grado de interioridad que suponen, distinguiendo entre necesidades *básicas* o de 'supervivencia' y necesidades *superiores*, que reclaman acciones de mayor profundidad formativa ⁴.

Entre ellas figuran algunas relativas a cuestiones académicas, a las relaciones sociales o a aspectos personales más íntimos. Son necesidades normales, fácilmente tratables por un profesor con experiencia docente y de la vida, y no ajenos a su actividad docente —si la concibe como formativa—, como pueden ser algunas de las que siguen: cuestiones relativas al método de estudio en general; problemas con alguna asignatura en particular; desaliento ante el fracaso académico o de otro tipo; enamoramiento que llega a distraer excesivamente del estudio, o ruptura de las relaciones de noviazgo; alojamiento inadecuado por razones materiales o afectivas con consecuencias negativas en el rendimiento académico; sensación de haber perdido el sentido de la vida o de su vida en concreto; perplejidad y desasosiego naturales ante su futuro puesto de trabajo ⁵

3. GRADO DE RELACIÓN

De todos modos, algunos de estos problemas rozan o entran de lleno en la intimidad personal del estudiante. En estas cuestiones, o en otras del mismo o parecido cariz, algunas de las variables arriba señaladas cobran especial importancia, ya que inciden directamente en el grado y modo de relación entre profesores y estudiantes. Engarzando aquí la fenomenología con el discurso teórico, veamos cómo sucede esa incidencia con algunos ejemplos vivos, experimentados por el autor de estas líneas.

A cualquier profesor experimentado le salta a la vista que su normal

⁴ Puede consultarse esa clasificación en González-Simancas (1996).

⁵ A este respecto, quiero dejar constancia aquí de un pequeño libro de bolsillo que resulta de gran utilidad para el *asesoramiento básico*, escrito precisamente para estudiantes que afrontan el tránsito de la enseñanza media a la universitaria. Fue elaborado por los componentes del *Centre d'Orientation* de la Universidad de Lovaina. Su título expresa la intencionalidad de este verdadero 'tutor de bolsillo': *Question (s) de Methode. Comment étudier a l'Université*. No es un recetario de técnicas de estudio, sino un conjunto de sugerencias para que el estudiante aprenda a manejarse en el estudio y en la vida universitaria según su propio estilo y sus circunstancias personales y académicas. Existe traducción y adaptación al español, que tuve el gusto de coordinar: se cita en las referencias bibliográficas que figuran al final de este trabajo.

relación académica con los estudiantes es diferente a la que mantiene con un estudiante al abordar aspectos que no son estrictamente académicos, pero que surgen en conexión con ellos, más o menos directamente: es decir, que surgen de la docencia, haciendo brillar una vez más el binomio en que se engarzan docencia y asesoramiento como facetas de un mismo quehacer. En el diálogo entre profesor y estudiante se da, entonces, un ejercicio de “humanidad”, en el que las personas son lo que cuentan, por encima del estricto rol académico: un profesor o profesora humanos, y unos estudiantes también humanos, con sus aciertos y sus errores, en cuya relación académica inciden algunos episodios que afectan directamente al rendimiento y a la formación personal, temas que se justifican sobradamente como objeto del diálogo entre profesor y estudiante.

En estos casos, sobre todo cuando el aspecto que surge pertenece a la intimidad del estudiante, los criterios de actuación los proporciona la sensatez, la experiencia, la prudencia del profesor en definitiva. No caben reglas universales. Cada persona y cada situación son únicas. Brindar ayuda como asesor requiere saber discernir y elegir con acierto el modo más adecuado para afrontar lo que esa persona y situación reclaman: y la prudencia es lo único que asegura el acierto.

En un caso, lo prudente y sabio –lo acertado– será acoger con amabilidad, escuchar, quitar hierro al posible enfado de un estudiante sinceramente afectado, supongamos, ante lo que percibe como trato injusto, por parte de otro, o por parte del propio profesor asesor; ayudar a que se calme, y ponerse a estudiar con él/ella, serenamente, lo que haya de objetivo y verdadero en su situación, y ver qué se puede hacer –sobre todo por parte del estudiante– para solucionar el conflicto. En otro caso, por ejemplo en el de ese mismo estudiante, si se presentase ante su asesor de forma arrogante, lanzando denuestos contra quien dice haber cometido una injusticia, o faltando el respeto a esa persona de modo ostensible, lo sensato y prudente sería llamarle al orden y decirle que, de mantener esa actitud agría, displicente y malhumorada, no cabe estudiar la supuesta injusticia con la objetividad que requiere el caso. Si después de esta llamada de atención, el profesor muestra que comprende el enfado del alumno y admite que se puede haber cometido un error, como sucede a veces, esta situación, que ha comenzado por ser tensa, puede resultar formativa no sólo para el estudiante sino también para el profesor, que sumará experiencia a su oficio de asesorar: se percatará de que en estos casos es siempre importante dejar la puerta abierta para que el estudiante acuda al asesoramiento con la actitud adecuada, con libertad y respeto al mismo tiempo, que son dos condiciones de un verdadero diálogo.

Quizá ayude a ver en acción el matiz de humanidad que estoy comentando una de mis experiencias concretas de asesoramiento, aunque quiero insistir en que no hay por qué imitar a nadie en estas cuestiones. Cada uno es cada uno y tiene su estilo personal. Es una experiencia que tengo en mi haber, que me parece que ilustra bien el modo de orientar a un

NOTAS

LA RELACIÓN
PROFESOR-ESTUDIANTE EN
EL ASESORAMIENTO
ACADÉMICO PERSONAL

estudiante en estado de confusión y de lanzarle a la acción, con respeto pero con decisión, animando a ello.⁶

Una alumna, de la que había sido asesor en su primer año de carrera y a la que conocía bien, ya en cuarto curso –sin que entonces la tuviese en mi lista de asesorados –, acudió a mí un buen día para decirme que en tal asignatura ‘estaba hecha un lío’, porque con la profesora que la impartía estaba ‘vendida’ y ‘no había nada que hacer’. Concretaba la situación describiendo que, cuando intentaba hablar con ella, el mal concepto que le constaba que la profesora tenía de ella –lógicamente peyorativo ante su actuación del año anterior, en el que tuvo que suspenderla repetidamente–, junto a su modo de atajarla cuando intentaba decirle que ahora estaba dispuesta a cambiar y a estudiar la asignatura teniendo en cuenta sus consejos, en ese preciso momento le ‘daba corte’, se ponía nerviosa y no era capaz de decir nada más.

En aquel caso y en aquella situación, que la alumna me comunicaba con espontaneidad y con la confianza que en mí depositaba, hice lo que creí más acertado y sensato. Hay estudiantes –y otra mucha gente, y entre esa gente uno mismo en tantas ocasiones– que tienden a confundir el ‘no puedo’ con el ‘no quiero’. Una cosa es no ser capaz, y otra muy diferente es no querer poner los medios por la molestia o el engorro que ponerlos lleva consigo.

Lo primero que hice fue prestarle toda mi atención y escucharle sin interrumpir su narración de los hechos. Después, un silencio respetuoso. Y un comentario de apoyo, indicando que me hacía cargo de su malestar. Entonces le pregunté si quería saber lo que a mí me parecía esa situación y lo que creía que podía hacer, si a ella también le parecía bien. A continuación, sólo como sugerencia, le pregunté si no estaría dispuesta a pedir una entrevista a esa profesora para, antes de nada, decirle que la escuchase de un tirón porque quería hablar de algo muy importante para las dos; y para que, a continuación, le dijese exactamente lo mismo que acababa de decirme a mí. Su reacción fue la de quedarse atónita, mirándome con perplejidad: “Pero bueno –me respondió–, ¿decirle ‘yo’ a ‘ella’ lo que sólo soy capaz de decirle a usted?... Vamos... ¡eso es imposible!”. “Puede hacer otra cosa –terminé yo–: pensar en lo que hemos hablado, pensarlo bien, y hacer lo que mejor le parezca”.

Pues se lo pensó y más tarde lo llevó a cabo tal como yo se lo propuse, porque quiso libremente hacerlo así, armándose de valor. Desde aquel momento su relación con aquella profesora cambió de signo. La profesora supo apreciar, cómo no, la sinceridad, la buena voluntad y la valentía de aquella alumna, y le dio las pautas oportunas para mejorar en el estudio de su asignatura. Lo supe porque la alumna en cuestión vino a

⁶ Relato este caso con pleno conocimiento y permiso expreso de la protagonista, hoy Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Navarra.

NOTASLA RELACIÓN
PROFESOR-ESTUDIANTE EN
EL ASESORAMIENTO
ACADÉMICO PERSONAL

comunicármelo, agradecida y entusiasmada, al darse cuenta de que era capaz de eso y de mucho más. Ejerció una fortaleza que quizá estaba dormida en ella. Le comenté que en la vida, todo depende de que uno se atreva a tomar una decisión personal –incluso arriesgada– para superar las dificultades, en lugar de considerarse ‘víctima’ de las circunstancias. Éste fue mi último comentario a la alumna, en la entrevista que cerró este breve proceso de asesoramiento, a la vez académico y personal.

De la experiencia vivida, y no sólo de los tratados especializados, pueden extraerse, y es bueno hacerlo, algunas conclusiones operativas de interés práctico para el oficio del asesoramiento. Es un buen ejercicio para lograr definir el estilo personal, propio, que cada uno de nosotros, los profesores, vamos encontrando en el quehacer del asesoramiento académico y personal. Ese estilo se deriva de la propia personalidad, del grado de experiencia, y en definitiva de cómo se enfoca una docencia formativa, en la que, insisto, el diálogo personal ocupa un lugar que es a veces decisivo.

De este sucedido, podemos preguntarnos, por ejemplo, qué *grado* de relación cabe discernir en él. Por un lado, en el caso de *esta* alumna, su necesidad de comunicar a alguien lo que le pasaba era evidente: porque “estaba hecha un lío”. Pero comunicárselo ¿a quién? Dada nuestra previa relación de asesoramiento, fue lógico que acudiese a mí. Pero aquí se pueden observar bien las variables que inciden en el proceso de asesoramiento. Pueden inferirse fácilmente.

Una de ellas, el temperamento del estudiante. Otra, su biografía académica anterior. Ambas variables incidían, en este caso, en una coyuntura que es típica en estas situaciones: la indecisión, la duda, el desánimo, el “estar hecho un lío”. Un temperamento más flemático, más previsor, más frío, mucho menos emotivo que el de la alumna en cuestión, quizá no se hubiese planteado acudir a mí, sino directamente a la profesora con quien tenía dificultades. Es lo que hace la mayoría de estudiantes, que suelen acudir al profesor o profesora de la asignatura más que a su asesor asignado, cuando las cosas no marchan bien.

Respecto del *tipo* de relación, era por supuesto académica en tanto que toda nuestra relación surgió en la universidad, en el día a día de la docencia, de las clases, de los exámenes, del asesoramiento, del conocimiento del profesor en el aula por parte del estudiante. Pero en este caso se advierte, además, el matiz de comunicación claramente personal, o “interpersonal” para mayor precisión, sobre la base del *confiar*, del depositar fe en el otro, por ambas partes. Pero antes de pasar adelante, creo de interés general aclarar un punto importante, dado el relativismo ético que predomina actualmente en muchos sectores de la sociedad, incluido el ámbito universitario.

La confianza de que aquí se habla es la que resulta indispensable en toda relación orientadora: la condición de *trust* (confianza) que todos los tratadistas anglosajones del *counseling*, el *advising* o el *tutoring* proponen

como inexcusable en el proceso de ayudar a otro, orientándole académica o personalmente, de modo que no se coarte su libertad de expresarse sinceramente (González-Simancas, 1991)⁷. Es por otro lado esa versión de la confianza que se define como “esperanza fuerte” en el diccionario, la esperanza que se tiene de que una persona cambie libremente de actitud o comportamiento como resultado de una ayuda respetuosa como la que se debe ofrecer a una, o a un estudiante que la solicita. La confianza así entendida es una exigencia (Naval, Altarejos y González-Simancas, 2001) de la formación *de y en* la libertad, que hace que el estudiante se sienta libre, espontáneo en la conversación, y no cohibido o reticente, que reticencia es precisamente reserva, desconfianza, hablar con medias verdades, o callárselas. Por último, la confianza de que hablamos nada tiene que ver con una actuación confianzuda en la que se permiten familiaridades que no son ni ética ni académicamente correctas en una universidad, y concretamente en la relación profesor-estudiante, sean del mismo o de diferente sexo.

Por otro lado, hay que tener en cuenta que la relación afectiva puede tener algunas consecuencias negativas: una de ellas, la llamada *dependencia afectiva* que puede perjudicar directamente la sana independencia y autonomía –intelectual, volitiva y la propiamente afectiva– que forma parte de una verdadera formación de los estudiantes. Otra, la de caer en las redes de la mera compasión inoperante por quien es –o cree ser, en un derroche de subjetivismo– la “víctima” de no se sabe cuántas y terribles circunstancias. Y otra más, la de tergiversar posiblemente la relación profesional, convirtiéndola en una serie de ratos afectivamente gratificantes, pero que en poco o en nada contribuyen a la finalidad formativa de las sesiones de asesoramiento. Por último, la de dejarse influir por el famoso *efecto de halo*, el de la imagen que tanto el profesor como el alumno tienen el uno del otro, afectivamente favorable en los casos que ahora comento, que puede muy bien provocar –y de modo inconsciente, que es lo peor de este fenómeno psíquico– la falta de exigencia por parte del profesor con ese alumno concreto que le cae tan bien; y, a veces, incluso su injusta, por demasiado benevolente, calificación final.

Por todo ello, y por otras muchas razones, resulta importante percatarse de que el asesoramiento académico personal exige unas determinadas *actitudes*, tanto en el asesor como en el asesorado. Y por parte del asesor se requieren también algunas *capacidades*, recursos o procedimientos, que no son tanto técnicas como modos de hacer, de eficacia comprobada, y asumibles con naturalidad, sin afectación; un tema que requiere otro espacio, quizá otro artículo en este mismo foro académico que nos brinda la revista donde éste se publica.

⁷ Del mismo autor, en relación con este tema, *Educación: Libertad y Compromiso* (1992), en la parte dedicada al “Principio de Cooperación”.

NOTASLA RELACIÓN
PROFESOR-ESTUDIANTE EN
EL ASESORAMIENTO
ACADÉMICO PERSONAL

De todos modos, y con las reservas que es necesario hacer cuando se tratan temas como el de la *relación de ayuda* –no es otra cosa la relación que tiene lugar en el asesoramiento académico–, en la que no caben recetas ni fórmulas fijas por la contingencia de las variables que en esa relación intervienen, cabe informar que existen algunos *modelos operativos*⁸ basados en la investigación y en la experiencia, que resultan útiles, aunque no sea nada más que como sistematización de lo obvio, de lo que hemos practicado más de una vez tantas personas, en relación con otras que necesitaban nuestra ayuda. En realidad, no cabe “programar” –como si se tratase de un curso académico o de un protocolo técnico de pautas establecidas *a priori*, válidas para todo agente– los pasos o fases de un proceso que es circular, y no lineal, como es el del asesoramiento *académico* a *este* estudiante en *estas* circunstancias que le afectan, que son suyas por *personales*.

Una palabra final. En la tarea de ayudar a otro, al estudiante universitario en nuestro caso –con actitud de verdadero servicio y no de frío cumplimiento de una función, a través de la *relación comunicativa* que ha sido objeto de este estudio–, se trata de que aquel a quien asesoramos aprenda a gobernar su vida –intelectual, volitiva y afectiva– por sí mismo, con iniciativa, con una sana *independencia*, solidaria y cívica al mismo tiempo; sin que por ello renuncie a la no menos sana *dependencia* que va implícita en el recabar voluntariamente el asesoramiento de sus profesores, como todo ciudadano responsable lo recaba de quien sabe y es fiable, cuando sus responsabilidades aumentan en el ejercicio de su profesión y ha de tomar decisiones que no sólo le afectan a él sino a otros muchos, y a la sociedad en general. ■

⁸ Uno de ellos es el de Robert R. Carkhuff, expuesto en la sexta edición de su obra (1987), o el que presenta Lawrence Brammer en la quinta edición de su libro (1985). Ambas obras figuran en la Bibliografía de este artículo.

BIBLIOGRAFÍA

- Brammer, L. M. (1985). *The helping relationship. Process and skills*. New Jersey: Prentice-Hall
- Carkhuff, R. R. (1987, 6ª ed.). *The Art of Helping VI*. Amherst, Mass.: Human Resource Development Press.
- Combs, A. W. (1982). *A personal approach to teaching. Beliefs that make a difference*. Boston: Allyn & Bacon.
- De Ketele, R. y cols. (1989). *Question (s) de Methode. Comment étudier a l'Université*, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve. Existe edición española: De Ketele, R. y González-Simancas, J. L. (Eds.). (1996, 2ª ed.). *Cuestión (es) de Método. Cómo estudiar en la Universidad*, Pamplona: Eunsa.
- Entwistle, N. (1981). *Styles of Learning and Teaching*. Chichester: Wiley.
- Entwistle, N. (1983). *Understanding Students Learning*. London/New York: Croom Helm/Nichols.
- Gallagher, Ph. J. (1983). *Handbook of Counseling in Higher Education*. New York: Praeger Publishers.
- Gimeno Sacristán, J. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Anaya.
- González-Simancas, J. L. (1973). *Un modelo teórico de Acción Tutorial en la Universidad*. Pamplona: Eunsa.
- González-Simancas, J. L. (1980). La dimensión orientadora del profesor. Implicaciones para su formación pedagógica, en AA.VV. *La investigación pedagógica y la formación de profesores*, pp. 453-474. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.
- González-Simancas, J. L. (1991). *Principios del tutoring*. Estudio 4, Proyecto Sócrates. Pamplona: Departamento de Pedagogía Fundamental, Universidad de Navarra.
- González-Simancas, J. L. (1992). *Educación: Libertad y Compromiso*. Pamplona: Eunsa.
- González-Simancas, J. L. (1996). Asesoramiento académico personalizado en la Universidad. En V. García Hoz, *Tratado de Educación Personalizada*, Vol. 27, 345-387. Madrid: Rialp.
- Ibáñez-Martín, J. A. (1990). Dimensiones de la competencia profesional del profesor de Universidad. *Revista Española de Pedagogía*, 186, mayo-agosto, 239-257.
- Iriarte, C. (1995). *Dimensiones temperamentales y cognitivas de la personalidad. Su relación con la motivación y el rendimiento académico*, Tesis Doctoral inédita, Pamplona: Departamento de Psicopedagogía, Universidad de Navarra.
- Lara, S. (2001). Una estrategia eficaz para fomentar la cooperación. *Estudios sobre Educación*, 1, 99-110.
- Naval, C., Altarejos, F. y González-Simancas, J. L. (2001): La confianza: exigencia de la libertad personal. Comunicación presentada en el Congreso Internacional *The grandeur of ordinary life*, Roma, 7-12 de enero, 2002. En prensa.

- Rahaheim, K., Wankowski, J. & Radford, J. (1991). *Helping Students to Learn. Teaching, Counselling, Research*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press
- Sadler, R. (1991). *Tecnología y Evaluación formativa en la Educación Universitaria*. Estudio 3, Proyecto Sócrates. Pamplona: Departamento de Pedagogía Fundamental, Universidad de Navarra.
- Tourón, J. (1989). *Métodos de estudio en la Universidad*. Pamplona: Eunsa.
- Villanueva, M.M. (1989). *La dimensión orientadora del profesor. Implicaciones para la metodología docente*. Tesis de Master inédita. Pamplona: Instituto de Artes Liberales. Universidad de Navarra.

205 ESE N°2 2002

NOTAS

LA RELACIÓN
PROFESOR-ESTUDIANTE EN
EL ASESORAMIENTO
ACADÉMICO PERSONAL