

# PERCEPCIONES DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO ANTE LA FORMACIÓN EN TUTORÍA

## UNIVERSITY TEACHER'S PERCEPTIONS ABOUT TUTORING TRAINING

David Pastor Andrés<sup>1</sup>

Ana González-Benito<sup>2</sup>

Universidad Pública Vasca-Euskal Herriko  
Unibertsitatea (UPV/EHU), Leioa (Bizkaia),  
España

Universidad Nacional de Educación a Distancia  
(UNED), Madrid, España

### Resumen

En Educación Superior, el acompañamiento tutorial, parece relegarse a un segundo plano en mayor medida que en etapas previas, delimitándose, en la mayoría de los casos, al ámbito académico. Sin embargo, se encuentra dentro de las funciones docentes y está recogida como derecho del alumnado. Por ello, el objetivo de este trabajo es profundizar en

<sup>1</sup> Dr. David Pastor Andrés. Profesor interino en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Didáctica y Organización Escolar. [david.pastor@ehu.eus](mailto:david.pastor@ehu.eus). <https://orcid.org/0000-0001-7412-0724>

<sup>2</sup> Ana González-Benito. Profesora Contratada Doctora en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II <https://orcid.org/0000-0001-8618-7504>

la formación docente para el desarrollo de la tutoría, analizando los elementos que facilitan u obstaculizan su práctica, desde el punto de vista de los docentes. Se trata de un estudio de caso con un diseño cualitativo mediante relatos de vida y entrevistas en profundidad a 9 docentes de la Facultad de Educación de Bilbao de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Entre los principales resultados destaca la relevancia manifestada en algunas voces, de la formación tras la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) para llevar a cabo nuevas tareas de tutorización, orientación y acompañamiento que se deben realizar en los nuevos espacios formativos,



así como la percepción de no haber recibido ningún tipo de formación que se pueda enlazar con la interacción tutorial o, en todo caso, ésta se recibe desde espacios informales. Resulta clave fomentar reflexiones sobre la acción, la práctica y la teoría sobre el hacer pedagógico y los procesos de acompañamiento y de orientación en las instituciones educativas en las enseñanzas universitarias.

### Abstract

In Higher Education, tutorial support seems to be relegated to the background to a greater extent than in previous stages, being limited, in most cases, to the academic field. However, it is part of the teaching functions and is included as a student's right. Therefore, the aim of this paper is to delve into teacher training for the development of tutoring, analyzing the elements that facilitate or hinder its practice, from the point of view of teachers. This is a case study with a qualitative design using life stories and in-depth interviews with 9 teachers from the Faculty of Education of the University of the Basque Country. Among the main results, the relevance, expressed in some voices, of training after the implementation of the European Higher Education Area (EHEA) to carry out new tutoring, guidance and accompaniment tasks to be performed in the new training spaces, as well as the perception of not having received any training that can be linked to tutorial interaction or, in any case, this is received from informal spaces, stands out. It is essential to promote reflections on action, practice and theory on pedagogical work and the processes of guidance and guidance in educational institutions in university education.

### Palabras clave

Educación Superior, Formación docente, Interacción tutorial, Orientación, Tutoría.

### Keywords

Higher education, Teacher training, Tutorial interaction, Guidance, Tutoring.

### Introducción

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha derivado en la necesidad de actualización de conocimientos y competencias profesionales del profesorado universitario en una sociedad en constante transformación. Este nuevo perfil se caracteriza por una docencia centrada en el estudiante que trae consigo la definición de nuevas funciones vinculadas con educar en la vida y para la vida, dejando atrás una institución trasmisora, selectiva e individual (Imbernon, 2000). Se trata del paso de un modelo expositivo-magistral a otro en el que los docentes deberán ejercer labores de orientación y guía, ser acompañantes y creadores de escenarios de aprendizaje, donde el alumnado deberá ser menos receptor-estático y más autónomo-responsable de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesorado en el contexto universitario no se ocupa de "transmitir de forma unidireccional los contenidos de una asignatura, sino también de contagiar valores, impulsar nuevas sinergias de relación educativa en las aulas, configurándose como espacios emergentes para una formación humanista, innovadora e inclusiva" (Leiva et al, 2019, p.13). En este escenario cobra especial preeminencia el derecho del estudiantado a "las tutorías y al asesoramiento, a la orientación psicopedagógica y al cuidado de la salud mental y emocional" (Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario, artículo 33).

La presencia de la tutoría es un factor de calidad en las universidades, y, por tanto, el profesorado debe ser consciente de la importancia de potenciar la función tutorial, entendida como la actividad orientadora intencional e inherente a la función docente, realizando una labor de acompañamiento continuo y personalizado del



alumnado (individualmente y en grupo) con la finalidad de garantizar la educación integral en todos los ámbitos de desarrollo (personal, social, académico y profesional) y de asegurar la interrelación cooperativa entre toda la comunidad educativa (Álvarez González et al., 2023). Asimismo, se configura como una herramienta fundamental de apoyo que permite al discente reflexionar sobre sus procesos cognitivos y el autoconocimiento para el proceso de aprendizaje (Rojas et al., 2022) mediante metodologías activas y colaborativas. Por ello, ejercer la acción tutorial se recoge entre las competencias profesionales del profesorado universitario que se consideran más relevantes (García y Maquilón, 2010), al incluir como parte de su cometido objetivos para el alumnado tan importantes como orientarle en su proceso de aprendizaje, facilitarle autonomía, asesorarle sobre vías alternativas de formación y de salidas profesionales, orientarle sobre los recursos y servicios de la Universidad, atenderle en situaciones problemáticas concretas, así como proporcionar o favorecer la relación entre estudiantado-profesorado, entre otras.

Para que esto sea una realidad debe superarse el rol del profesorado caracterizado tradicionalmente por la enseñanza mediante lecciones magistrales impartiendo saberes a centrarse en el acompañamiento en el proceso de aprendizaje personal de cada estudiante (Pantoja et al., 2022) de modo individual y personalizado. Por ello, aunque tradicionalmente el concepto de "tutoría" ha estado ligado a los calificativos de "acción", "proceso", "sistema", "modalidad" o "recurso" (López, 2017) con el objetivo de desplazar aquella que se presenta, concibe y realiza, habitualmente, de modo unidireccional atendiendo a una necesidad específica, para plantearla como un espacio-encuentro de interacciones vivas entre los agentes participantes, potencialmente generadora de múltiples aprendizajes que, además, posibilitan acercarnos al desarrollo

integral discente, de aquí en adelante se empleará la denominación de "(inter)acción tutorial" (Pastor, 2022). De esta manera, se profundiza en la concepción de la propia relación educativa de carácter recíproco y, además, se trata de una perspectiva de aprendizaje más acorde con el pretendido modelo que emana del EEES, en el que el alumnado se hace cargo de su aprendizaje de manera más autónoma siendo un actor, y el profesorado lleva a cabo una función orientadora y de acompañamiento de este proceso.

Este cambio de planteamiento, que sitúa en el centro al alumnado, colocándolo en una posición dominante frente a sus procesos de aprendizaje, es la propuesta del EEES. Así, desde este espacio formativo, se busca que los procesos de Enseñanza-Aprendizaje (E-A) sean producto de un trabajo autónomo discente, en el que éste ha de asumir la responsabilidad, siempre contando con la orientación y guía de un profesorado. El papel docente también ha cambiado, siendo su labor de acompañamiento lo que marque la intervención educativa y en el que la interacción tutorial puede jugar un papel fundamental. Parte de la teoría que se esconde tras el EEES radica en eso, pero sin espacios para la reflexión sobre todo ello, parece algo muy difuso. La formación es un elemento que puede facilitar reflexiones sobre el valor de la tutoría como fórmula-espacio de acompañamiento y orientación.

La renovación metodológica es una de las preocupaciones por parte del profesorado que más inquietud ha generado en este colectivo. En este sentido, en el trabajo de Prieto (2015) se muestra que, con carácter general, al profesorado le gustaría intercambiar experiencias en espacios útiles de formación y reflexión con otros compañeros de su universidad y de otras. En el estudio que llevan a cabo Rodríguez et al. (2011, p. 327) en la Universidad de Sevilla, proponen cuatro dimensiones, en las que categorizan las demandas formativas, las necesidades



de apoyo del profesorado y de los recursos didácticos. La cuarta dimensión se corresponde con "Sistemas de supervisión y Tutoría", en el que se diferencian tres ámbitos: orientación académica, orientación personal y profesional o para la carrera y utilización de recursos on-line. Sobre la orientación académica se realiza una demanda por parte del profesorado referida a formación que les permita tutelar y supervisar el trabajo no presencial, además de favorecer el aprendizaje autónomo del alumnado. Respecto a la utilización de recursos on-line, un porcentaje muy alto considera necesaria la formación con los que poder supervisar y tutorizar al alumnado. Finalmente, sobre la orientación personal y profesional señalan que existe esa vivencia de la tutoría como algo esporádico y generalmente centrado en la cuestión de los exámenes y, rara vez, relacionado con cuestiones personales o profesionales. Sus conclusiones inciden sobre la necesidad formativa respecto a los recursos TIC, para llevar a cabo esa supervisión del trabajo no presencial o la realización de tutorías virtuales. También requieren mayor conocimiento sobre cómo llevar a cabo asesoramientos personalizados, sobre itinerarios de formación y respecto a la futura inserción laboral del alumnado.

La necesidad de una formación docente específica en el contexto universitario vinculado con "saber enseñar" desde un planteamiento de educación personalizada e individualizada ha generado controversia (Rodríguez, 2020). Esta cuestión es todavía más clara cuando se plantea en los inicios de la profesión y si debiera ser obligatoria o no. Una de las conclusiones de la investigación de Bozu e Imbernón (2016) con profesorado universitario novel muestra que, este colectivo se ha formado en tareas de investigación mediante los programas de doctorado, pero que en ningún momento se han incorporado contenidos relacionados sobre cómo impartir una clase, elaborar un programa de la asignatura, diseñar una prueba de

evaluación o reflexionar sobre la actuación en el aula. Esta situación es generalizada, a pesar de que estos conocimientos sean ineludibles para este colectivo de igual manera que sucede en los planes de estudio del profesorado en las etapas educativas de las enseñanzas no universitarias en las que sí que disponen de una formación pedagógica "general" y una didáctico-metodológica "básica" para llevar a cabo sus funciones docentes. Así, el profesorado universitario es el único profesional educativo, dentro de la educación formal, al que no se le exige formación pedagógica para ejercer la docencia.

En este sentido, García y Maquilón (2010) manifiestan que el cambio que supuso el EEES, implicaba una reflexión profunda sobre los conceptos de enseñanza y aprendizaje, y exigía una formación de clara índole pedagógico del profesorado para replantearse su actuación, responder a los nuevos retos y adquirir las competencias necesarias para poder acompañar al alumnado. No solo debe transmitir, organizar, planificar, evaluar y orientar los procesos de aprendizaje, sino que se requiere tener claro el tipo de profesional que quiere formar. Estas autoras, plantean que también se deben dar cambios en los sistemas de formación del profesorado, que deben no solo formar respondiendo mejor a criterios y demandas laborales, sino para la consecución de ciudadanos responsables, con pensamiento autocrítico, que respondan a una sociedad democrática, de valores éticos, basada en la justicia, la tolerancia y la equidad. De este modo, de las tres funciones que se le encomiendan al profesorado (gestión, investigación y docencia), se debe reforzar la formación docente, aplicándosele la misma premisa que al alumnado, esto es, formarse en un modelo basado en competencias que responda a los tres ámbitos de actuación. No obstante, desde la estructura universitaria, se da un mayor interés en potenciar y formar otro tipo

de competencias profesionales, más centradas en objetivos individuales que tienen que ver con el desarrollo de la carrera profesional docente, y que contribuyen también al desarrollo estratégico de la institución y sus objetivos que, en el desarrollo de la competencia pedagógica del profesorado, en la que no se muestra gran interés (Deiter, 2015).

En coherencia con el marco competencial del profesorado derivado del cambio de modelo derivado del EEES, se amplían las tareas de acompañamiento y orientación y tutorización del estudiante a lo largo de la carrera (Cruz, 2015). Con ello, la tutorización del proceso de aprendizaje del alumnado, propiciando acciones que le permitan una mayor autonomía, destaca como una de las competencias de la función docente. En este sentido, la competencia tutorial implica planificar acciones de tutorización, considerando los objetivos de la materia y las características de los alumnos, para optimizar el proceso; crear un clima favorable para mantener una comunicación e interacción positiva con el alumnado; orientar, de forma individual y/o grupal, el proceso de construcción del conocimiento de los estudiantes proveyéndoles de pautas, información, recursos, etc. para favorecer la adquisición de las competencias profesionales; y utilizar técnicas de tutorización virtual (Mas, 2012),

En los hallazgos del estudio de Siqueira (2015), se destaca la importancia que las características personales de los docentes tienen para el alumnado, englobándose entre las competencias interpersonales, otras más ligadas al ámbito pedagógico y, sobre todo, a la comunicación, que debe poseer un buen profesor: ser abierto al alumnado, buen humor, un carácter agradable, respeta al alumnado y el buen trato. Es alguien que se preocupa por el alumnado, que se muestra empático y abierto, pero también activo, apasionado con su materia, que le motiva en ésta y en las ganas

de aprender, potenciando la participación y, a su vez, también desarrolla la autoconfianza. Son así competencias interpersonales y comunicativas las que predominan, siendo esta última, la que el alumnado considera más importante, como base de la comunicación. Por su parte, en el trabajo de Gastón (2015) sobre la percepción del alumnado y del profesorado de la tutoría universitaria, se señala que las cualidades que el alumnado resalta en la figura del tutor/a, principalmente, deben tener relación con el refuerzo positivo, seguidas de habilidades comunicativas-relacionales y, finalmente, cognitivas e intelectuales. En consecuencia, es función de quien tutoriza, generar vínculos de confianza, que exigen tiempo, y esto es fundamental para poder lograr intervenciones efectivas. Las buenas relaciones interpersonales entre alumnado y sus tutores/as, genera empatía y estimula el rendimiento académico.

Entre las limitaciones para llevar a cabo una interacción tutorial (IT) de calidad en el ámbito de la Educación Superior, se encuentra que, el profesorado universitario debe responder además de a la docencia de las asignaturas, a su faceta investigadora y a tareas de gestión necesarias para en gran parte conseguir una mejora de condiciones laborales (promoción, estabilidad, acreditación, sexenios, etc.), pudiendo en este escenario quedar fácilmente relegada a un segundo plano. En esta línea, Bermúdez y Laspalas (2017) diferencian los cambios que se han dado en la universidad, aglutinándolos en dos grandes grupos. Por un lado, los que se han producido en la esfera de la formación, debido al avance hacia la sociedad del conocimiento y por la orientación del aprendizaje centrada ahora en la incorporación al mercado laboral; y, por otro, cambios que se han producido en la concepción de la enseñanza, con sus repercusiones en la función docente manifestada de muy diversa manera, como la presión o demanda que existe respecto al ámbito de la investigación y sus resultados, la diversidad



de cometidos a los que debe responderse, y una merma del sentido ético de la propia acción formadora. De este modo, una enseñanza de calidad por parte del profesorado universitario requiere regular su formación diseñando programas que promuevan el desarrollo profesional en las diferentes funciones que tiene que realizar, no siendo suficiente el dominio de contenidos de la disciplina sino también del ámbito pedagógico (Porto y Mosteiro, 2014), en donde se sitúa el conocimiento de recursos, técnicas e instrumentos para la interacción tutorial. Asimismo, el seguimiento y la evaluación del impacto y del logro de objetivos de los planes institucionales de tutoría son clave para promover una mejora permanente de los mismos (Trangay, 2022).

En el estudio de Castaño et al. (2012), recogiendo voces del profesorado, plantean que este colectivo, especialmente quien lleva más tiempo, se muestra reacio a asumir el nuevo papel que se le había asignado tras el EEES en la función de acompañar y orientar los procesos del alumnado. La falta de preparación es una constante, como señalan, no se sienten preparados para encaminar, resolver o dar respuesta a ciertas situaciones, siendo una necesidad renovarse en criterios pedagógicos y didácticos. Pero, además, las autoras detectan otra serie de dificultades para identificar obligaciones y responsabilidades por parte de quien tutoriza, realizar la faceta-rol de “escuchador”, tener disposición, planificar tiempos en/para esta labor, conocer técnicas y herramientas para llevar una tutoría grupal y para facilitar el trabajo, diferenciar entre las expectativas docente-discente, así como problemas de comunicación entre ambos colectivos. Además, encontramos algunos obstáculos para el adecuado desarrollo de la interacción tutorial tanto de tipo organizativo como la falta de disposición de horarios, espacios, infraestructura (como herramientas TIC para llevar esta labor) (Álvarez González,

2014), como también la propia percepción de lo que supone tanto para el alumnado como para el profesorado, por ejemplo, la concepción errónea de la tutoría restringida a un horario de atención al estudiantado con escaso valor formativo o sin utilidad para orientar y asesorar, así como la falta de capacitación profesional específica para dar respuestas a cuestiones que no sean las estrictamente académicas vinculadas con el contenido teórico-práctico de la asignatura.

Por otra parte, desde la perspectiva del discente, en algunos estudios se muestra que existen condicionantes que predicen en mayor medida la valoración positiva de la tutoría universitaria son la orientación a una práctica reflexiva (Lizana, 2022), la adecuación de la temática y metodología impartida en las sesiones de tutoría, y las vías de comunicación empleadas (Aparicio-Flores et al, 2016), el conocimiento de los reglamentos institucionales que regulan la gestión tutorial (Guffante et al, 2022) o la participación en el Plan de Acción Tutorial (PAT) (Pantoja et al, 2022), favoreciendo tanto la inclusión del alumnado en la vida universitaria como la definición de su proyecto académico-profesional (Álvarez et al., 2012). No obstante, faltan trabajos que aborden desde una perspectiva cualitativa la opinión de los implicados respecto a la capacitación para abordar la tarea tutorial intrínseca de la acción educativa de todo profesor. No se trata de que se conviertan en un profesional de la orientación, para ello está el COIE o Servicio de Orientación específico de cada universidad, pero deben asumir su función tutorial como una parte de su tarea docente, de igual modo que la función investigadora y de gestión.

En los estudios superiores, el acompañamiento tutorial, parece relegarse a un segundo plano en mayor medida que en etapas anteriores, delimitándose, en la mayoría de los casos, al ámbito académico. Sin embargo, se encuentra dentro de las funciones docentes y está recogida como derecho del alumnado. Por ello, el objetivo



de este trabajo es profundizar en la formación docente para el desarrollo de la interacción tutorial, analizando los elementos que facilitan u obstaculizan su práctica, desde el punto de vista de los docentes. e debe entregar en letra *Times New Roman* de 12 puntos, color negro, espaciado 1.5 y sin estilos.

### Metodología

El presente trabajo, se enmarca en la tesis doctoral titulada "tesis doctoral titulada Interacción tutorial (IT) en la Facultad de Educación de Bilbao" Ésta, ha tenido como objeto de estudio principal profundizar en la acción formativa de la tutoría desde sus protagonistas, en un contexto propio, considerando múltiples y diversas dimensiones que la configuran. En este estudio nos centramos en analizar la competencia profesional y dificultades que se encuentra el profesorado en el desarrollo de la labor tutorial. Se trata de un estudio de caso (Martínez, 2006) con un diseño cualitativo para facilitar el análisis y la comprensión de este fenómeno complejo, descubriendo conceptos y las relaciones existentes (Strauss y Corbin, 2002)

### Participantes

El trabajo se lleva a cabo con la participación de 9 docentes de la Facultad de en la Facultad de Educación de Bilbao (UPV/EHU) pertenecientes a los diferentes departamentos que se imparten en la Facultad: Educación Infantil (EI), Educación Primaria (EP), Educación primaria Trilingüe (EPT) y Educación Social (ES). La selección de participantes, no probabilístico, no aleatoria e intencional por conveniencia, es dada por la facilidad de acceso a las personas participantes y la importancia de llevarlo a cabo en su contexto natural.

De esta manera, las/os participantes fueron seleccionados de manera intencionada, siguiendo para ello una serie de criterios: grado de experiencia y vinculación departamental (Departamentos-Secciones). Por un lado, se

buscó un equilibrio en la participación entre profesorado seniors (mínimo de 15 años de docencia y práctica universitaria) y nóveles (mínimo de 3 años). Por otro lado, se pretendía inferir alguna relación entre nuestro objeto de estudio y el ámbito académico (área de conocimiento).

Se hace la propuesta de participación a profesionales con diferentes trayectorias en la Facultad, con el objeto de que, desde su experiencia personal (vivencia en perspectiva), puedan exponernos un pequeño mosaico de la evolución de la IT en el centro. Esta visión nos permite indagar desde los diferentes cambios que ha vivido la Universidad, con sus diferentes planes de estudio hasta el modelo actual de Grados que se sitúa en el EEES, con un profesorado novel que, tiene otras expectativas, perspectivas, obligaciones y vivencias en torno a la cuestión. Pretendemos así, abarcar las diversas culturas docentes, construidas desde subjetividades diversas que amplían la visión del prisma complejo de esta realidad. Así, la lectura e interpretación de la información no se plantea, exclusivamente, desde una perspectiva diacrónica sino como un constructo que se encuentra en constante cambio y evolución en respuesta a un entorno y las condiciones que se dan y mutan en este.

En la Tabla 1 podemos encontrar la descripción de técnicas y participantes distribuida según departamento, género, experiencia y código del grupo.

Tabla 1

*Relación de participantes e instrumentos*

Profesorado				
<i>Instrumento</i>	<i>Departamento</i>	<i>Experiencia</i>	<i>Género</i>	<i>Código</i>
Relatos de vida (N) y entrevista en profundidad (E)	Matemáticas y CC. Experimentales	Senior	♂	1 N/E
	Didáctica y Organización Escolar	Novel	♂	2 N/E
	Didáctica de la Lengua y de la Literatura	Novel	♀	3 N/E
	Didáctica de las Ciencias Sociales	Novel	♀	4 N/E
	Psicología Evolutiva y de la Educación	Novel	♀	5 N/E
	Didáctica de la Expresión musical, plástica y corporal	Novel	♀	6 N/E
	Métodos en Investigación y Diagnóstico en Educación	Novel	♂	7 N/E
	Teoría e Historia de la Educación	Senior	♀	8 N/E
	Sociología y Trabajo Social	Senior	♀	9 N/E

Fuente: elaboración propia

### Instrumentos

Los instrumentos utilizados, entendidos desde una perspectiva de construcción de conocimiento colectivo, facilitan la posibilidad de una reflexión conjunta entre quien investiga con las personas participantes (Tellado et al., 2014). En este sentido, el proceso reflexivo-participativo contribuye a que, quien participa (implicada directamente en la cuestión-objeto de estudio), desde ese análisis que realiza, toma una mayor concienciación sobre la cuestión y esto, a su vez, genera mayores posibilidades de transformación. Las técnicas empleadas en la recogida de información han sido los relatos de vida (narrativas) y las entrevistas en profundidad. La entrevista cualitativa posee un carácter abierto y flexible que permite tejer toda una serie de redes de intersubjetividades diversas, rica en matices para acercarnos a fenómenos complejos desde una perspectiva holística (Sierra, 2019). Por otro lado, los relatos de vida, encuadrados dentro de la investigación biográfica-narrativa, nos ayudan a comprender tanto elementos cognitivos, como afectivos y de acción (Bolivar et al., 2001), siendo el foco de estudio tanto la memoria como la persona

participante en su descripción e interpretación de su propia experiencia (Iño, 2018), no entendiendo los datos biográficos sólo como poseedores de un contenido exclusivamente personal, sino que se relacionan con la cultura, en este caso profesional, de quien comparte su relato (Cipriani, 2013).

### Fases de la investigación.

En primer lugar, se llevó a cabo el contacto con las/os participantes de manera directa, durante diferentes fases entre 2018 y 2021. En el contacto inicial se les informa de la propuesta y se les entrega de una invitación explicando el proyecto de una manera más detallada, las técnicas de producción de datos y un documento de consentimiento informado. Posteriormente, se acuerdan las citas correspondientes.

Respecto a las narrativas, se les plantea una pregunta/propuesta generadora que dé pie a su relato: "Cuenta, relata tu experiencia, tu trayectoria como profesor/a tutor/a durante tu vida académica en la Educación Superior: cómo la has vivido, qué cambios significativos se han ido produciendo...". A continuación, se les propone que realicen tanto un ejercicio



de memoria como de reflexión, conformando un relato de su historia y vivencias. Tras la recepción de las narrativas, se realizan las entrevistas, y se les envía el guion previamente permitiéndoles (re)situarse ante la cuestión planteada. El guion de las entrevistas parte, inicialmente, de la literatura científica y de la normativa institucional analizada. Este se adaptará durante el desarrollo de éstas a las informaciones recogidas en las narrativas y las informaciones que van apareciendo en ese momento. El guion inicialmente propuesto gira en torno a estas cuestiones; identidad, contexto, espacios, modalidades, dificultades, fortalezas y propuestas. Las entrevistas se realizan presencialmente en todos los casos menos en dos, que fueron mediante videoconferencia debido a la situación de la pandemia derivada por el COVID-19. La primera entrevista, se

realiza el 12/07/2018 y la última se llevará a cabo el 15/03/2021.

La última fase, antes del análisis y tras la transcripción de las entrevistas, es el envío de éstas a cada participante, con el objeto de que lleven a cabo su lectura pudiendo añadir, especificar, clarificar o modificar cualquier dato o información dada en este momento.

**Análisis de datos**

Los objetivos planteados en este estudio y las voces recogidas del profesorado universitario han hecho que derivemos en un sistema categorial que apunta principalmente al “Cómo”, presentando dos dimensiones que describen tanto condiciones como las diferentes estrategias y/o métodos con los que responde al desarrollo de la IT en los diferentes momentos de su vida formativa institucional (Tabla 2).

**Tabla 2**

*Sistema categorial*

Interacción Tutorial (IT)	Profesorado	Cómo	<p>Condiciones: se presentan las condiciones (físicas, laborales, ambientales, organizativas, culturales...) en las que se desarrolla la IT y cómo influyen en su desarrollo.</p> <p>Estrategias: se recogen las diferentes estrategias y/o métodos con los que responde-resuelve diferentes cuestiones que aparecen en los diferentes momentos de su vida formativa institucional</p>	Elementos facilitadores y obstaculizadores
---------------------------	-------------	------	--	--

Fuente: Elaboración propia



Trabajamos desde un diseño categorial emergente, a partir de los datos recogidos y tomando, inicialmente la literatura científica como base. Para el análisis de contenido de los datos se utilizó la herramienta NVivo 10. Se diseñó un sistema categorial emergente, partiendo de la información recabada, mediante agrupamiento y clasificación de elementos centrales y periféricos (Morse, 2003) buscando las relaciones e interacciones entre los elementos en la codificación, con el fin de llevar a cabo una reflexión profunda que nos lleve más allá de lo explícito (Coffey y Atkinson, 2005).

El tiempo total de las grabaciones de las entrevistas fue 10 h 17' 10", generándose 211 documentos para el análisis de transcripciones, a los que debemos sumar los 21 documentos de narrativas realizadas por el profesorado.

Finalmente señalar que este trabajo ha contado con la aprobación del Comité de Ética para Investigaciones relacionadas con Seres Humanos de la Universidad (CEISH).

## Resultados

La formación aparece presente desde las narrativas de los participantes, aflorando antes de las entrevistas, y que, de manera directa, refleja su importancia. Desde un espacio de autorreflexión, como es la narrativa, las vivencias y percepciones van apareciendo y nos van mostrando una realidad diversa, pero se recoge algo común, un cuestionamiento sobre este punto. Se constata la relevancia, en algunas voces, de la formación como algo que es especialmente necesario tras la implementación de los Grados en el marco de la EEES para llevar a cabo nuevas tareas de tutorización, orientación y acompañamiento que se deben realizar en los nuevos espacios formativos, en los que cobra protagonismo la evaluación continua, los trabajos modulares o Trabajos Fin de Grado, por ejemplo. Desde otro lado, también se presenta la percepción de no haber recibido

ningún tipo de formación que se pueda enlazar con la interacción tutorial (IT) o, en todo caso, ésta se recibe desde espacios informales.

Otro vértice que aparece en las narrativas reside en la propia práctica profesional como espacio de formación, dado que su propia naturaleza permite indagar y (autor)formarse en múltiples aspectos educativos. La implementación de un nuevo modelo de aprendizaje supuso tanto trabajar desde la intuición, estando el cambio metodológico presente, pero creando incertidumbre entre el profesorado.

A pesar de que conciben la formación como una acción-espacio necesario e importante, casi ninguno de las participantes reconoce haber recibido formación que directamente puedan relacionar con la IT. En algunos casos, indican que nunca se les ha ofertado nada relacionado con la labor tutorial ni desde la Universidad ni desde la propia Facultad, y principalmente, docentes que llevan más tiempo en la Facultad, hacen referencia a formaciones específicas que se relacionan con el trabajo y la gestión de grupos, con la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos o con el Prácticum. Con carácter general, aparecen elementos que pueden relacionarse con la IT, desde la importancia de las competencias profesionales interpersonales e intrapersonales, hasta el elemento de la tutorización como intervención de acompañamiento que existe tanto en el trabajo Modular, así como en el Prácticum y el TFG. Sin embargo, se plantean como elementos inconexos, sin un planteamiento formativo común.

Y nunca me ha llegado tampoco formación ni de la Universidad ni de fuera de la Universidad sobre la acción tutorial. (2E)

Sí. Otra formación que había sido aquí en el centro, también de Aprendizaje Basada en Problemas. (1E)



Un cambio de modelo desde la institución, en su camino al EEES, que conlleva una metodología dinámica, activa, con mucho trabajo grupal. Desde ese trabajo grupal, también surgen nuevas cuestiones sobre gestión de grupos y conflictos, con los que el profesorado ha de lidiar y que desconoce cómo hacerlo, lo que conlleva necesidades formativas. El profesorado percibe un cambio en su papel ante esta nueva realidad que va más allá de controlar la materia, una transformación que va impreso en el EEES y que en ciertas cuestiones como las referidas, nos enlaza con la IT en sus muy diversos aspectos de acompañamiento y de competencia profesional necesaria. Así, aparece como necesidad formativa que, en este caso, parece ha sido ofertada.

Trabajar con metodologías dinámicas y dinámicas implica que, en la mayoría de los casos, el alumnado trabaja en grupo. Grupos que algunas veces eligen y otras no. En estos procesos grupales surgen muchos conflictos debidos a diversas razones: diferentes expectativas, diferentes ritmos, etc. Este es un tema que se me escapa y en el que me doy cuenta de que necesito una mayor formación. Porque ya no basta con controlar la materia y los contenidos a trabajar, sino que está siendo fundamental conocer cómo funcionan las dinámicas grupales para poder entender lo que le está ocurriendo al grupo y poder ayudarles. (9N)

Y me suena una en el tiempo que yo estuve aquí que se hizo no sé si el año pasado un curso así exprés, serán no sé, dos días o una cosa así sobre si no era cohesión de grupo o trabajar la cohesión de grupo era algo similar, que quería haber ido, pero pues los horarios

no dan, que es otra de las problemáticas. O sea, claro, ir a este tipo de cosas supone... (7E)

Ese cambio, también ha llevado a algunos docentes a replantearse la labor que se realiza desde la docencia universitaria. Una reflexión sobre la propia actuación, sobre el eje de ésta. Un eje que ha ido transitando impulsado por diferentes preguntas. Si, primeramente, las cuestiones giran en torno al profesorado y su práctica, posteriormente, pasan a centrarse en el alumnado, y en plantear cómo la propia acción docente puede mejorar esos procesos de E-A discentes. El cuestionamiento, como proceso auto-formativo, no desaparece con las nuevas respuestas, y sigue guiando la práctica docente.

Entre otros de los hallazgos destacables encontramos que, para el profesorado participante, los aspectos relacionales son los que acaban emergiendo como fundamentales. Así, la interacción adquiere protagonismo desde el tipo de relación que se genera entre alumnado-profesorado y se presenta como competencia fundamental en la IT. No es la única cuestión, y otros aspectos van definiendo ésta: por un lado, se remarca la importancia de los aspectos relacionales, las herramientas relacionales, con las que poder hacer un acompañamiento de calidad, basado en relaciones cercanas y en donde se considere el tema del cuidado hacia el alumnado como aspecto importante. De esta manera, competencias relacionadas con lo interpersonal e intrapersonal adquieren protagonismo. De ese lugar, pasamos al conocimiento de la institución, su estructura, su funcionamiento, sus recursos relacionados, como conocimiento imprescindible para poder realizar esa labor de IT desde un espacio de calidad formativa.

También, en las respuestas, se aprecia que, por un lado, aspectos formativos que se relacionan con una IT académica: conocimiento del proyecto educativo del centro; lo relacionado con



las metodologías y el papel del profesorado en éstas; el conocimiento de la materia y, también, una específica como sería la correspondiente al TFG. Y, por otro lado, se plantean competencias comunicativas, en las que se remarca la importancia de la escucha integral y otras herramientas para lograr una comunicación efectiva, un diálogo, que permita descubrir lo que hay detrás de las palabras, e identificar las necesidades reales (frente a las demandas). Asimismo, se recoge como una competencia fundamental respecto a otro espacio específico de tutoría como es el que se desarrolla en el trabajo modular, el feedback formativo sobre la tarea. Además, se plantea una IT informativa, que responde a un carácter de información administrativa que se relaciona también con lo académico (convocatorias de exámenes y consecuencias, retorno a los estudios, etc.), cuestiones de gestión relativas a la docencia. Finalmente, se plantea una IT respecto al desarrollo personal, y cómo poder acompañarlo-orientarlo, en el que se torna importante el conocimiento de los servicios-recursos que pueden apoyar y ayudar en este campo. En este espacio aparece también el género y sus realidades, tan presentes actualmente, en las que aparecerían realidades del alumnado sobre abuso o acoso sobre las que algún conocimiento debiéramos tener, para poder encauzar y acompañar de manera adecuada.

¡Jo! Pues yo creo... En lo relacional. Es que para mí es lo fundamental. En tener herramientas relacionales, es que no es más. De acercamiento. De acercamiento, acompañamiento, cuidado al alumnado (...) Y de tener una serie de herramientas, ¿no? Herramientas o capacidades relacionales, básicas, que nos permitan el acercamiento a ese alumnado (...) aparte de que... de que tienen que ser personas que conozcan muy bien (...) la estructura de la universidad (...) seguramente habrá casos que tendrás que derivar. (...)

Entonces, gente que conozca muy bien lo que es la estructura de la UPV (UPV/EHU), sepa dónde están los servicios de... dónde puede pedir ayuda, dónde no, etc., etc.... O sea, evidentemente todo eso lo tendría que tener, pero a lo... a mí luego lo básico, lo fundamental, es que sea gente empática. O sea, empática. Gente con una empatía y que sepa acercarse al alumnado. Entenderle en su situación. Comprenderle. (9E)

Académicamente, ¿qué necesitamos para llevar una tutoría bien adelante? Primero, yo diría conocer bien el proyecto educativo del centro (...) cómo se trabajan las metodologías activas y de cuál es nuestro papel en ellas y de cómo... incluso cómo poder evaluarlas (...) el TFG la gente también tenía que estar muy preparada para poder llevar adelante una buena tutoría en ese tipo de trabajos (...) y luego claro, la propia materia de uno, de una, ¿no? conocerla bien. Pero luego estaría (...) que para llevar adelante esto, para mí, una parte importante es la escucha integral, o sea, formarnos en qué significa en ese contexto la escucha integral, que la escucha integral hace relación a lo que se dice y lo que no se dice y además cómo establecer un diálogo en el que realmente lleves a la persona a sus verdaderas necesidades, no a la demanda (...) Y luego, por otro lado, bueno, establecer en ese contexto un diálogo verdadero, ¿no? Porque es el espacio idóneo para establecer esa interrelación (...) otro aspecto fundamental es (...) cómo hacer una devolución de una tarea, cómo hacer el feedback, y esto es uno de los puntos que, por ejemplo, hoy en día más necesitamos estamos, de cómo hacer ese feedback para realmente hacer una evaluación formativa con los estudiantes, y sobre todo cuando trabajamos en el

desarrollo de competencias, ¿no? Luego estaría la tutoría informativa, que yo la llamo así porque es... “Oye, ¿el examen cómo va a ser?, ¿cuántas convocatorias tengo? Oye, si no voy a esto ¿qué pasa?, ¿qué tal?”. O sea que tiene que ver mucho con lo administrativo y que a veces no tenemos información suficiente o no nos preocupamos o no está tan clara la información que debemos de dar todos (...) nos falla mucho lo administrativo, (...) todo ese conocimiento igual, que tiene que ver con la gestión de la docencia (...) Luego estaría la parte (...) de la tutoría más personal, ¿qué hacer con esos casos que a veces los tenemos y que se acercan a nosotros, pues que son espacios más de ayuda, personal, pues yo creo que hace falta tener un conocimiento, una formación, de cuáles son los servicios que hay en la universidad, hasta dónde podemos llegar, hasta dónde no podemos llegar, cómo derivar todo eso, bueno pues cómo informar a otros, cómo... (8E)

3 2

Cuando se plantea cómo se adquiere la competencia, además de los espacios formales aparecen otras vías formativas, como en el tema de los recursos, las redes informales. Este emerge como espacio natural, en los que se encuentran soluciones a diferentes temáticas que se encuentra el profesorado en su interrelación con el alumnado. Cuestiones que le llegan, pero a las que no sabe dar una respuesta concreta o correcta, hacia las que no se siente formado para poder realizar o dar una orientación adecuada. De esta manera, la competencia se va adquiriendo mediante formaciones, también por la propia práctica y, además, encontramos que se produce otro aprendizaje desde un espacio informal, que viene dado desde la ayuda entre iguales.

Pues yo creo que hace falta tener un conocimiento, una formación, de

cuáles son los servicios que hay en la universidad, hasta dónde podemos llegar, hasta dónde no podemos llegar, cómo derivar todo eso, bueno pues cómo informar a otros, cómo... no sé, que... bueno, muchas veces lo hacemos y pedimos ayuda a otros compañeros, “Oye, ¿qué podemos hacer con esto? Tal”, no sé qué, pero bueno. (8E)

Anadie nunca se le ha dicho nada sobre... se le ha formado de la importancia de la tutoría, acompañamiento... (PREGUNTA) → Qué va, qué va, qué va. Qué va. Yo, aquí, porque he tenido... yo también he tenido modelos, claro, y referentes en el centro. Entonces, bueno, pues, en concreto, pues dos personas. Dos personas que para mí han sido en mi vida profesional como muy referentes, y que... y que yo creo que ellas me han enseñado. Ellas me han demostrado esa manera de relacionarme con el alumnado, ¿no? Desde... no sé, pues eso, desde el respeto, desde el entendimiento, desde... desde el cuidado también. (9E)

Sin embargo, todo lo señalado, encuentra una de sus mayores dificultades en el mismo desarrollo profesional docente, esto es, en el itinerario profesional y en la cultura subyacente a la propia institución. De esta manera, parece darse una contradicción entre los planteamientos y presupuestos expresados mediante, las propias normativas y el marco institucional en el que nos encontramos (EEES) y la propia realidad profesional que expresa como la función docente queda devaluada por la propia institución, al primar más como merito otros aspectos que no tienen que ver con la función docente. Además, la propia formación queda expuesta, no encontrando una afición mayor que la que pueda suponer una mejora en el propio currículum profesional, frente a

una formación que tendría que derivar en una mayor reflexión sobre la propia función docente, sobre el fenómeno educativo y pedagógico que debiera englobar esta labor en esta etapa. Así, la cultura institucional, y sus condicionantes, no parecen mejorar la perspectiva sobre la interacción formativa integral a la que se podría responder también desde la IT.

No me creo que con una formación equis podamos cambiarla. Ni con una normativa de no sé qué, podemos cambiar la cultura profesional. No me lo creo. ¿Que también ayudaría? También; no te digo que no. (9E)

Entonces, al final, las personas en general y obviamente los profesores también reproducimos lo que conocemos y lo que conocemos es eso. Claro, todo este planteamiento de acción tutorial que además encaja perfectamente con todas las ideas que aparecen en todos los sitios, declaración de pensamiento crítico, de no sé qué, de que la universidad tiene que ser trabajos en grupo, etcétera, de reducir lo individual, los exámenes, no sé qué, y más el trabajo práctico, etcétera. Superbonito, pero con unos números clausus exagerados, te lo imposibilitan per sé y luego sin una formación adecuada para enseñar. O sea, y además en una facultad en la que enseñamos a los que van a enseñar, pero que nadie nos ha enseñado cómo tenemos que enseñar, solamente nos han dado contenidos. O sea, contenidos para transmitir esos contenidos, pero no las formas de transmitir esos contenidos, no la importancia de que la educación es mucho más allá que transmitir contenidos y es crear comunidades, es hacer tejido, es autoaprendizaje, es enseñar entre iguales también y sobre todo es tutorización y guía y ayuda. (7E)

## Conclusiones

Tras la implantación del EEES, el modelo y paradigma gravita entorno a los procesos de enseñanza-aprendizaje, apareciendo nuevos elementos que exigen actualizar las competencias profesionales del profesorado universitario. Las nuevas exigencias demandan nuevas competencias a este colectivo (Lobato e Ilvento, 2013; Madinabeitia y Fernández, 2017) y en esta cuestión, la formación continua es fundamental. Hasta no hace mucho, la idea del buen docente universitario era la de un profesional que imparte “buena enseñanza”, pivotando en la enseñanza la acción educativa y no en el aprendizaje del alumnado (García Nieto, 2008).

La formación, como elemento fundamental de la competencia y función docente, es clave, tanto para la mejora docente, como para poder replantear el propio concepto de tutoría. No obstante, al profesional de esta etapa, es el único, dentro de la educación formal, al que no se le exige ninguna formación pedagógica para llevar a cabo su cometido (García y Maquílón, 2010; Bozu e Imbernon, 2016). La IT necesita una reflexión importante dentro del papel que se le dio a la Enseñanza Superior tras el EEES, pero resulta difícil llegar a ésta, si antes no se han planteado otras cuestiones sobre el fenómeno educativo y formativo que llevamos adelante en nuestra labor, y estas cuestiones afloran en nuestras entrevistas.

En la literatura, encontramos que la IT (cómo tutorizar), se presenta como competencia profesional (Lázaro, 2008; García y Maquílón, 2010; Granja, 2015). En esta línea, Castaño et al. (2012) identifican cuatro competencias para quien tutoriza: comunicación eficaz, escucha activa; manejo de conflictos; participación y trabajo en equipo y planificación del tiempo. Por su parte, Mas (2014) desglosa la competencia de tutorizar en cuatro aspectos: planificación, creación de un clima favorable, orientación,



y uso de TIC. Como vemos en estos trabajos, las competencias relacionadas con los factores interpersonales e intrapersonales cobran importancia como en las voces recogidas. Pero también, otros autores, añaden elementos, en los que nuevamente, parecen mezclarse esa competencia de IT con la docente. De esta manera, García Nieto (2008) planteaba una serie de competencias (deseables), encuadrándolas en cuatro dimensiones: cultural (dominio del conocimiento), pedagógica (saber enseñar), investigadora e interpersonal. Sin embargo, todas se enmarcan desde un punto de vista académico, y la dimensión pedagógica, parece circunscribirse solo en un saber metodológico. Del mismo modo, este autor presenta cuatro competencias referidas al dominio de la materia, capacidad de transmitir conocimiento, investigar sobre éste y características interpersonales que facilitan la interacción. En concreto, se plantean, una serie de competencias ligadas a la IT, desde una visión de tutoría académica (no de desarrollo integral), en la que cobra relevancia los factores interpersonales y los intrapersonales.

La formación continua no es parte de nuestra cultura profesional (Porto y Mosteiro, 2014), debiendo preguntarnos si es debido a una cuestión de ausencia de oferta, por imposibilidades horarias (aunque si no hay oferta esto no parece importante), por falta de un interés sobre la cuestión, por de las propias necesidades e inquietudes que surgen en nuestro trabajo y en nuestro itinerario profesional, o derivado del escaso reconocimiento institucional.

Pese a ello, desde la normativa, la formación continua del profesional es un derecho y, sobre todo, un deber. La importancia de ésta, aunque sin matizar, está recogida desde los documentos que marcan el EEES, tanto en la Conferencia de Berlín (2003) se plantea una nueva concepción del conocimiento que,

además, impulse una (auto)formación continua como en el Comunicado de Lovaina (2009), que también se insiste en su desarrollo.

La capacitación profesional, es fundamental si queremos hablar de una labor de calidad (Rivadeneira et al., 2016). Sin embargo, no se debe obviar la complejidad de este constructo, por lo que se sigue replanteando continuamente (Granja, 2015), pero en muchos casos, no deja de ser un saber aplicado para llevar a cabo la labor encomendada, y esto no se puede resumir en un saber técnico, exclusivamente metodológico. Debiera conllevar, de manera explícita, un importante trabajo de reflexión sobre el hecho o fenómeno educativo y formativo que se lleva adelante (Imbernón, 2020, 2020a), pues no debe olvidarse que, la función primera de la universidad es formar profesionales.

Desde las estructuras universitarias se plantea una formación y una capacitación profesional que responde más a objetivos individuales –desarrollo de la carrera profesional- dado que, desde este marco, se contribuye más directamente al desarrollo estratégico institucional (Deiter, 2015). Paradójicamente, la competencia pedagógica, parece quedar fuera de las organizaciones educativas. Si lo que vemos y percibimos, es una mirada y un hacer centrada en el desarrollo individual (¿profesional?), y se transforma en la cultura dominante, la formación pierde su sentido primero. En consecuencia, desde una visión más comunitaria, la formación es algo complementario, que puede ayudar, pero que ésta no genera una mayor reflexión sobre la cuestión pedagógica, ni a nivel práctico ni teórico (Pérez Gómez, 2019). En definitiva, señalamos la importancia de la creación de otros foros, que fomenten reflexiones sobre la acción, la práctica y la teoría sobre estas cuestiones, sobre el hacer pedagógico en instituciones educativas. Éstas, tienen que llevar a plantear al profesorado las interacciones educativas, los procesos de acompañamiento y de orientación,

y el valor formativo de todo ello desde la tutoría. Un cambio de cultura hacia ciertas cuestiones solo puede partir de procesos reflexivos. Desde ahí, la formación se torna aporte imprescindible.

Finalmente, señalar que entre las limitaciones de este estudio podemos señalar la importancia de ampliar el número de voces recogidas, aportando así más claridad sobre las cuestiones planteadas. Esto, nos lleva futuras líneas de trabajo, con más voces y en las que la propia metodología puede enriquecerse, pasando de una visión individual que nos dan las narrativas y las entrevistas, a tener una visión más colectiva con diseños de grupos focales, respondiendo a los mismos objetivos y planteamientos paradigmáticos.

### Referencias Bibliográficas

- Álvarez, P. R. (2012). Los planes institucionales de tutoría y el desarrollo de competencias en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior: Un estudio desde la perspectiva del alumnado. *Perfiles educativos*, 34(137), 28-45.
- Álvarez González, B., Fernández, A, P. y González-Benito, A. (2023). *Orientación familiar y acción tutorial*. Editorial Sanz y Torres.
- Álvarez González, M. (2014). La orientación y la tutoría universitaria en la formación de los grados y posgrados. Las transiciones académicas. En P. Figuera (Ed.). *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción* (pp. 175-203). Laertes.
- Aparicio-Flores, M.P., Lledó, A., Martínez, M.C., González, C. y Vicent, M. (2016). *Plan de Acción Tutorial en la Facultad de Educación: satisfacción y propuestas de mejora del alumnado*. En M.T. Tortosa-Ybáñez, XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria (pp. 1905-1918). Alicante: Instituto de Ciencias de la Educación. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/59835>
- Beloki, N., Martínez, I., Remiro y Zaranzona, E. (2017). Buenas prácticas en Educación Social con infancia en situación de desprotección: claves para la intervención desde las voces de personas participantes y profesionales. *RES- Revista de Educación Social*, 24, 1188-1205.
- Bermúdez, J. J. y Laspalas, F. J. (2017). El profesor universitario: integración entre lo personal y lo profesional. *Teor. educ.* 29, 2, 109-126. [http://dx.doi.org/10.14201/teoREDU-Revistas\\_de\\_docencia\\_universitaria292109126](http://dx.doi.org/10.14201/teoREDU-Revistas_de_docencia_universitaria292109126)
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Editorial La Muralla.
- Bozu, Z. e Imbernon, F. (2016). La formación docente en momentos de cambios ¿Qué nos dicen los profesores principiantes universitarios? *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 20(3), 467-492.
- Castaño, E., Blanco, A. y Asensio, E. (2012). Competencias para la tutoría: experiencia de formación con profesores universitarios. *REDU-Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 193-210.
- Cipriani, R. (2013). *Sociología cualitativa. La historia de vida como metodología científica*. Editorial Biblos
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2005). *Encontrar sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Universidad de Alicante-Departamento de Enfermería.
- Cruz Iglesias, E. (2015). *Las competencias del profesorado universitario: un enfoque desde la perspectiva del alumnado*,

*análisis de un centro universitario*. [Tesis doctoral]. Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea.

- Deiter, E. (2015). Mejorar las competencias docentes del profesorado universitario es necesario, ¿pero la innovación sostenible requiere algo más! *Educar*, 51(1), 149-165. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.640>
- 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
- García, M. P. y Maquilón, J. J. (2010). El futuro de la formación del profesorado universitario. *REIFOP-Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 17-26.
- Gastón García, L. (2015). *La tutoría universitaria: percepción del alumnado y del profesorado de Pedagogía de la UPV/EHU*. (Trabajo de Fin de Master inédito). Universidad del País Vasco - Euskal Herriko Unibertsitatea, Master de Investigación en Contextos Socioeducativos. España.
- Guffante, F.R. Guffante, T.M., Barragán, V. y Meneses, M. (2022). Impacto de las tutorías en la formación integral de estudiantes universitarios. Podium. *Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, 17(2), 622-640.
- Granja Díaz, C. A. (2015). *Las competencias docentes del profesorado de la Facultad de Filosofía en la Universidad Central de Ecuador y su incidencia en la calidad educativa*. [Tesis doctoral]. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea-Universidad Central de Ecuador. <http://hdl.handle.net/10810/16290>
- Imbernon, F. (2000). Un nuevo profesorado para una nueva universidad. ¿Conciencia o presión? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 37-46.
- Imbernon, F. (2020a). La formación permanente del profesorado: algunas inquietudes, evidencias y retos a superar. *Crónica: revista científico profesional de la pedagogía y psicopedagogía*, 5, 103-112.
- Imbernon, Francisco (2020b). Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado algunas tendencias para el siglo XXI. *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 33, 49-67 <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.04>
- Iño, W. (2018). Investigación educativa desde un enfoque cualitativo: la historia oral como método. *Voces de la Educación*, 3(6), 93-110.
- Leiva, J., Isequilla, E., y Matas, A. (2019). La Universidad de Málaga ante la inclusión educativa de los estudiantes con diversidad funcional: ideas y actitudes del alumnado universitario. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 33(2). <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i2.72835>
- López, E. (2017). El concepto y las finalidades de la tutoría universitaria: una consulta a expertos. *Revista Española de Orientación Psicopedagogía*, 28(2), 61-78. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.2.2017.2011>
- Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU, 2023). BOE-A-2023-7500.
- Lizana-Verdugo, A. y Burgos-García, A. (2022). El estudio de la práctica reflexiva y la labor tutorial en el proceso de formación docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del*

*Profesorado*, 25(2), 93–112. <https://doi.org/10.6018/reifop.515491>

Lobato, C. e Ilvento, M. C. (2013). La orientación y tutoría universitaria: una aproximación actual. *REDU-Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 17-25.

Madinabeitia, Alba y Fernández, Idoia (2017b). El desarrollo docente del profesorado universitario: análisis y sistematización del concepto. *Teor. educ.* 29, 2, 87-108. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu29287108>

Martínez, P. C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, 20, 165-193.

Mas, O. (2012) Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 299-318.

Morse, J. M. (2003). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Universidad de Antioquia.

Núñez, A. F. (2021). Tutoría académica en la educación superior: el rol del autor académico, tutor pedagógico y del estudiante en la modalidad a distancia. *Retos de la Ciencia*, 5, 64-75.

Pantoja, A., Colmenero, M. J., y Molero, D. (2022). Aspectos condicionantes de la tutoría universitaria. Un estudio comparado. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 33–49. <https://doi.org/10.6018/rie.373741>

Pastor, D. (2022) *Interacción tutorial (IT) en la Facultad de Educación de Bilbao* (Tesis doctoral). Universidad del País Vasco - Euskal Herriko Unibertsitatea.

Pérez Gómez, Á. I. (2019). Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad.

*Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0(0), 3-17. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6497>

Porto, A. M. y Mosteiro, M. J. (2014). Innovación y calidad en la formación del profesorado universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 141-156. <http://dx.doi.org/10.6018/REIFOP-Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado.17.3.204101>

Prieto, N. (2015). *La tutoría en el Espacio Europeo de Educación Superior: visión del profesorado* (Tesis doctoral). Universidad de Coruña.

Rivadeneira, L., Rivera, D., Sedeño, V., López, C. y Soto, E. (2016). La capacitación del profesorado. *Tendencias Pedagógicas*, 28, 45-54. <https://doi.org/10.15366/tp2016.28.004>

Rodríguez, J., Álvarez, V., Gil, J. y Romero, S. (2011). Necesidades del profesorado de la Universidad de Sevilla respecto a la enseñanza que requiere el EEES. *Cultura y Educación*, 23(3), 323-340. <http://dx.doi.org/10.1174/113564011797330261>

Rodríguez Espinar, S. (2020). Luces y sombras en la formación pedagógica del profesorado universitario en España. *REDU-Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 143-168

Rojas, A. L., García, I., Alfonso, Y., & Domínguez, Y. (2022). La tutoría académica en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 5(S1), 298-306.



- Sierra Caballero, F. (2019). La entrevista en profundidad. Función, sentido y técnica. En J.A. González, C.M. Krohling Peruzzo (Ed.), *Arte y oficio de la investigación científica: cuestiones epistemológicas y metodológicas* (pp. 301-379). Ediciones Ciespal.
- Siqueira, V. (2015). *El buen profesor universitario desde la perspectiva de los estudiantes*. [Tesis doctoral inédita]. Universidad ORT Uruguay. <https://bibliotecas.ort.edu.uy/bibid/82503/file/2332>
- Strauss, A. & Corbin, J. M. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (1ª ed. (en español)). Editorial Universidad de Antioquia.
- Tellado, I., López-Calvo, L. & Alonso-Olea M. J. (2014). *Dialogic Design of Qualitative Data Collection for Researching the Mirage of Upward Mobility. Qualitative Inquiry*, 20(7), 856– 862. <https://doi.org/10.1177/1077800414537207>
- Torrego-Egido, L. (2014). ¿Investigación difusa o emancipatoria? Participación e inclusión en investigación educativa. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 113-124.
- Trangay, M. T. G. (2022). La acción tutorial: impulso para el trayecto formativo de estudiantes del nivel superior. *Revista Electrónica Sobre Cuerpos Académicos Y Grupos De Investigación*, 9(17), 1-17.