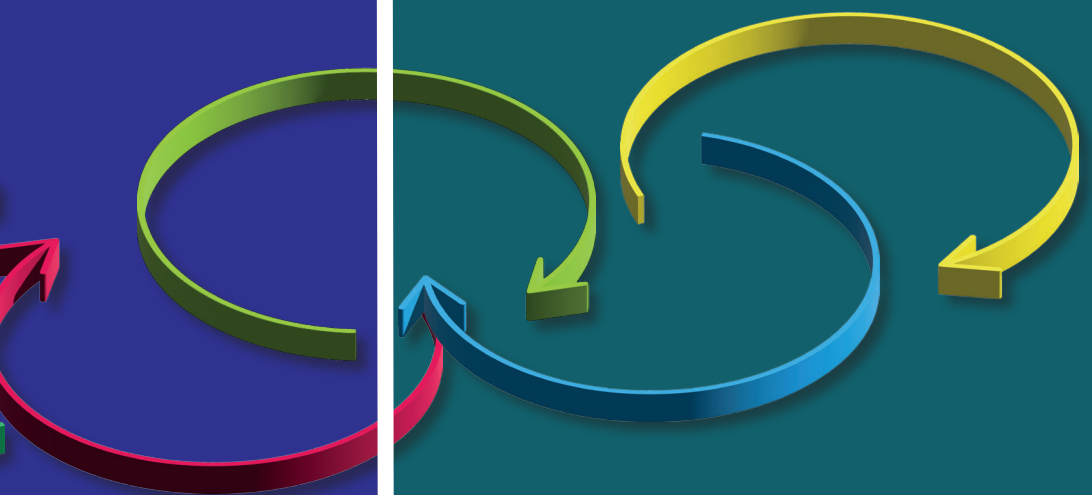


Juan Llanes-Ordóñez  
Beatriz Malik-Liévano  
(coords.)

# Orientación a lo largo de la vida

Reflexión, acción,  
investigación



# Orientación a lo largo de la vida

Reflexión, acción, investigación

Juan Llanes-Ordóñez  
y Beatriz Malik-Liévano (coords.)

# Orientación a lo largo de la vida

Reflexión, acción, investigación

Octaedro 

Colección Horizontes-Universidad

Título: *Orientación a lo largo de la vida: reflexión, acción, investigación*

Primera edición: marzo de 2025

© Juan Llanes-Ordóñez y Beatriz Malik-Liévano (coords.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

octaedro@octaedro.com

www.octaedro.com

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons.

Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-1079-057-5

Maquetación: Fotocomposición gama, sl

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open access*

# La interacción tutorial (IT) en el trabajo de fin de grado: el caso de la Facultad de Educación de Bilbao

DAVID PASTOR ANDRÉS

MONIKE GEZURAGA AMUNDARAIN

LEIRE DARRETXE URRUTXI

AINTZANE CABO BILBAO

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

## 1. Introducción

### 1.1. El trabajo de fin de grado: caracterización y normativa para su desarrollo

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, capítulo III, señala que la formación en grado finaliza con la defensa de un Trabajo de Fin de Grado (TFG) y que los atributos de este serán especificados por cada universidad (Amat y Rocafort, 2017). Se entiende que el TFG implica una gran oportunidad para que el alumnado profundice en diferentes temáticas que le han podido ser de interés a lo largo del grado, también para que indague en su capacidad investigadora y se conecte con problemáticas sociales que le rodean (Bozu *et al.*, 2020; Guillén-Díaz y Sanz-Trigueros, 2019). Es más, en los últimos años se están desarrollando diferentes iniciativas que pretenden premiar aquellos trabajos que están comprometidos con nuestras sociedades, ejemplo de ellas pueden ser: las convocatorias de *premios convocados desde diferentes colegios profesionales EDUSO*<sup>3</sup> con relación a propuestas cen-

3. <https://eduso.net/res/revista/31/actualidad/premios-tfg-y-premios-profesionales>

tradas en la Educación Social; o el Congreso de estudiantes *Nuestros Trabajos Fin de Grado (TFG) sirven para transformar el mundo*<sup>4</sup> organizado por la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). En este sentido, se entiende que el TFG, más que un trámite académico, es una oportunidad de aprendizaje a través del compromiso (Gezuraga, 2017; Rodríguez *et al.*, 2019).

El III del Real Decreto 1393/2007, del 29 de octubre, en su art. 12, sobre Directrices para el diseño de Títulos de Graduado, presenta el TFG como parte de la formación teórica y práctica del plan de estudios de cada grado indicando que, todos los grados deben concluir con la elaboración y defensa del TFG. Este trabajo se corresponde con un mínimo de 6 créditos y un máximo de 12 que no pueden ser reconocidos de otra manera, siendo un trabajo obligatorio que realizar, sin excepción, en todos los grados. Se realizará en la fase final de los estudios y se orientará a la evaluación de competencias asociadas al grado por todo el alumnado matriculado. En el *Anexo I*, en el apartado *Memoria para la solicitud de verificación de títulos oficiales* se indica que el TFG se podrá considerar «un resultado de prueba externa», esto es, en los procesos de evaluación de los centros se podrá tomar como un elemento evaluable para la valoración del progreso del alumnado y los resultados de aprendizaje.

El desarrollo, diseño, planificación y regulación del TFG es llevado a cabo por cada universidad, adecuándose a las características de cada título. De esta manera, nuestra Universidad (UPV/EHU) establecerá mediante la Disposición General 165 la *Normativa sobre la elaboración y defensa del trabajo de fin de grado en la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea* estableciendo las normas generales a toda la UPV/EHU. En este documento no se habla de *tutorización*, sino de *dirección* del TFG. Sin embargo, se pueden encontrar similitudes entre las funciones a realizar si se comparan con lo que dice la literatura científica. Esta normativa habla de la dirección, asignación y elección del tema, y recoge las funciones a desarrollar por quien ejerza esa dirección: exponer las características de ese trabajo, orientar en su desarrollo, realizar el seguimiento, así como velar porque se cumplan los objetivos.

4. <https://www.ehu.es/es/web/ikasleen-biltzarra/v-congreso-de-estudiantes-de-la-upvehu>

En otro nivel encontramos los centros. Así, en nuestro caso (Facultad de Educación de Bilbao / Bilboko Hezkuntza Fakultatea), que, partiendo de las dos normativas anteriores, se normativiza también el que será el último trabajo académico del grado. La normativa de la Facultad tiene un artículo dedicado a la figura del/a director/a, que señala que el TFG debe ser dirigido por un miembro de un departamento que tenga docencia en el grado. También se podrá realizar un trabajo de codirección con otro/a profesor/a. La asignación será de un curso académico, pudiéndose mantenerse o renunciar unilateralmente tras este período. En la Facultad de Educación de Bilbao, quien ha dirigido no puede ser parte del tribunal evaluador de ese mismo TFG. Las funciones de quien dirige serán las siguientes: exponer las características del trabajo, orientarlo llevando a cabo su seguimiento, y acompañar en la preparación de la defensa, además de realizar su primera evaluación. Al alumnado se le asignará el tema del trabajo entre la oferta del centro o podrá hacer propuestas para el trabajo consensuándolas con el profesorado.

Un elemento esencial en el desarrollo del TFG, pues, vendrá de la mano de la tutorización, el acompañamiento realizado a lo largo del proceso por parte del profesorado tutor y la interacción que se establezca entre este y el alumnado (Jaén *et al.*, 2020). La interacción tutorial adoptará diversidad de modalidades (Gómez *et al.*, 2018), pudiendo llegar a ser decisiva en el éxito del proceso y producto final (Jaén *et al.*, 2020)

## 1.2. De la tutoría a la interacción tutorial

El contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en general, y la Declaración de Bolonia (Sendín y Espinosa, 2014), en particular, acarrear la puesta en marcha de varias líneas de trabajo estratégicas, de entre las cuales subrayaremos dos: la educación ha de ser continua para responder a los retos de la sociedad actual; y las instituciones y los estudiantes han de ser sujetos activos de la misma. Estas cuestiones implican un cambio del paradigma de enseñanza-aprendizaje (E-A): por un lado, el desarrollo competencial debe capacitar para una formación continua y, por otro lado, en este proceso formativo durante la Educación Superior (ES), el alumnado debe ser el protagonista y gestor de su proceso de aprendizaje (Álvarez *et al.*, 2014;

De Juanas y Beltrán, 2014). Esto supone cambios tanto en las metodologías docentes como en los modelos organizativos y curriculares. Álvarez *et al.* (2014), recogiendo diferentes estudios, indican que el EEES impondrá un nuevo modelo formativo, con una metodología diferente, nuevas fórmulas de evaluación y, además, un nuevo modelo de relaciones interpersonales entre quien tutoriza y quien es tutorizado/a.

La *tutoría*, entendida como interacción en este nuevo espacio, adquiere un carácter relevante en el proceso de aprendizaje autónomo del discente, dado la relevancia de su acción (Fernández-Salineró, 2014). Desde esta perspectiva, la figura del/a tutor/a y sus funciones deben ir más allá del modelo tradicional en el que el profesorado responde a una tutoría académica más burocrática (Álvarez y González, 2008) pasando a un modelo más coherente con las exigencias que el propio sistema propone y reclama. Los acuerdos de Bolonia posibilitan que cada universidad establezca el tipo de tutorías, programas, planes, etc., que considere convenientes, lo que implica, en la práctica, la existencia de diferentes tipos o modalidades tutoriales, de orientación, mentorización, etc. (Domínguez *et al.*, 2012) respecto a las necesidades que cada institución priorice. Fruto del EEES, en la mayoría de universidades españolas se elaboraron proyectos y planes de acción tutorial (PAT) que se deben adaptar al mismo, lo que podríamos denominar una suerte de revitalización de la tutoría en esta etapa formativa (Pantoja-Vallejo *et al.*, 2022). En este marco, la (inter)acción tutorial y la orientación, la propia educación, pone el foco en una acción dirigida, especialmente, a la inmersión laboral, quedando recalcada esta como la labor más importante a la que deben hacer frente los centros de ES, quedando otras funciones de la tutoría desdibujadas (Rodríguez-Izquierdo, 2014).

La academia parece estar de acuerdo en que la conceptualización de la tutoría no es un tema de dificultad menor, existiendo una gran confusión en relación con esta y encontrándonos infinidad de definiciones al respecto (González-Palacios y Avelino-Rubio, 2016). Hace unas décadas, Lázaro (1997) presentaba una recopilación de definiciones, en las que no concretaba la etapa o las funciones de la/ el tutor. A pesar de que la falta de actualización de las definiciones y la no concreción del nivel sean factores importantes, se indican elementos clave como: alumnado, profesor/a, grupo, tutor/a, educador/a, personalidad, desarrollo,



orientación, ayudar, información, etc. Por otro lado, Álvarez y González (2008) nos hablan también de la «confusión terminológica» (p. 54) y recogen definiciones más actuales, centradas en la Educación Superior (ES). En esta revisión más actualizada, términos como *profesorado*, *tutoría*, *alumnado*, *estudiantes*, *personal*, *profesional*, *desarrollo*, *actividad*, *proceso* u *orientación* aparecen como clave. Encontramos cierto avance desde lo que es una visión más unidireccional y estática de la tutoría, hacia varios de los rasgos sustantivos de lo que entendemos como *interacción tutorial* (IT), un espacio de diálogo, colaboración, interacción, en definitiva, senda que autoras y autores más recientes vienen siguiendo (Álvarez *et al.*, 2012; Ceballos, 2017) y en el que factores como la importancia de la relación en la interacción formativa se vuelven clave (Pastor *et al.*, 2023).

## 2. Metodología

El presente trabajo se enmarca en la tesis doctoral *Interacción Tutorial (IT) en la Facultad de Educación de Bilbao*, llevada a cabo entre los años 2017/2022, y es una investigación de corte cualitativo (Fernández y Postigo, 2020) y planteada como estudio de caso (Stake, 2013). La perspectiva cualitativa nos permite la comprensión y el análisis de fenómenos complejos, emanando los distintos elementos subyacentes, y visualizando las diversas relaciones existentes entre estos (Strauss y Corbin, 2002) y, como señala Sandín (2003), por la posibilidad que ofrece de transformación real en el ámbito educativo tras la comprensión del fenómeno. Este trabajo que aquí presentamos tiene el objetivo de profundizar en esta interacción formativa de acompañamiento, en el espacio del Trabajo de Fin de Grado (TFG), contando, para ello, con la voz de sus protagonistas.

La selección de participantes ha sido no probabilística, no aleatoria, por conveniencia, por el acceso que se tuvo a los mismos en sus contextos naturales. Hemos contado con 9 docentes (seniors y noveles) de los distintos departamentos presentes en nuestros: grados de Educación Infantil (EI), Educación Primaria (EP), Educación Primaria Trilingüe (EPT) y Educación Social (ES). Por parte del alumnado, han participado 43 estudiantes de todos los grados y cursos.

Respecto a los instrumentos y técnicas utilizadas para la reco-gida de información, hemos llevado a cabo relatos de vida (Gómez *et al.*, 2006), entrevistas en profundidad (Sierra, 2019) y grupos de discusión. Se realizaron 9 relatos de vida al profesorado que se complementan con otras 9 entrevistas en profundidad. También se llevaron a cabo 3 entrevistas en profundidad con alumnado. Con este colectivo, se realizaron también grupos de discusión (GD) (Ballestín y Fabregués, 2021), 4 GD a partir del curso y 3 GD a partir del grado. Entendemos que, como indican Beloki *et al.* (2017), el trabajo conjunto que se teje entre participantes y el conocimiento científico permite enmarcarlo como acción educativa de buenas prácticas. Presentamos en las siguientes tablas (tabla 16 y 17) la relación de participantes e instrumentos.

**Tabla 16.** Relación de participantes e instrumentos. Profesorado

Instrumentos	Departamentos	Género	Código
Narrativa (N)	9	♀ (6)	1 N/E
Entrevista (E)		♂ (3)	[...] 9 N/E

**Tabla 17.** Relación de participantes e instrumentos. Alumnado

Instrumento	Distribución de participantes				Código	
	Curso	Grado	Modalidad	Género	GD curso	GD Grado
GD Curso (1GD/4GD)	1.º (7)	Ed. Social (19)			1GD1/4	ESGD1/4
GD Grado (ESGD/EPGD/	2.º (12)	Ed. Primaria (14)	Castellano (10)	♀ (35)	2GD1/10	EPGD1/4
EPTGD/EIGD)	3.º (13)	Ed. Prim. Trilg. (5)	Euskera (33)	♂ (9)	3GD1/10	EIGD1/3
	4.º (11)	Ed. Infantil (5)			4GD1/8	
Entrevista	Recién graduadas/os					
	Educación Infantil (2)			♀ (2)	AE1/3	
	Educación Primaria (1)			♂ (1)		
	Euskera					

Presentamos un sistema categorial diseñado y desarrollado desde tres preposiciones:

- ¿Qué? → Visión: percepciones, creencias, subjetividades que tienen los diferentes colectivos en torno a la tutoría, interacción tutorial del Trabajo Fin de Grado.

- ¿Cómo? → Condiciones organizativas en las que se desarrolla la interacción tutorial del Trabajo Fin de Grado.
- ¿Dónde? → Espacios y formatos de las diversas experiencias de interacción tutorial en el Trabajo Fin de Grado.

Todo ello analizado desde elementos facilitadores y obstaculizadores de una práctica más coherente de IT en cada categoría, a partir de las voces que se han analizado.

### 3. Resultados

El Trabajo de Fin de Grado (TFG) (o GrAL, su acrónimo en euskera) es el trabajo individual que el alumnado debe realizar, presentar y aprobar durante su último curso, para lograr su acreditación profesional, concluyendo, así, sus estudios de grado. En este apartado, usamos el sustantivo de director/a o tutor/a indistintamente para referirnos al/ a la profesional docente e investigador/a de la universidad que lleva a cabo la IT.

#### 3.1. ¿Qué? Visión: percepciones, creencias, subjetividades que tienen los diferentes colectivos en torno a la tutoría, interacción tutorial del Trabajo Fin de Grado

El profesorado es consciente de que el TFG supone un gran esfuerzo y que el alumnado necesita una buena labor de acompañamiento desde el comienzo, ya que se trata de un trabajo individual que difiere de todos los trabajos grupales que han ido orientando a lo largo del grado.

*Es un esfuerzo grande, porque yo siempre lo interpreto de esta manera: estamos en un puerto y hay que intentar ser atlético y hay que llegar a otro puerto, no sabemos a qué puerto, pero hay que llegar al mismo puerto y es mucho tiempo, es mucho trabajo, hay que programarlo bien, hay que hacer un trabajo de calidad, es un trabajo exigente. (2E)*

*Por ejemplo, ahora mismo en los momentos de tutoría más potentes que encuentro, el espacio, no físico, espacio, el momento más... es el TFG, pero de largo, de largo, de largo. (5N)*

*El trabajo de fin de grado, creo que es como la mayor implicación. (4E)*

El alumnado, sobre todo el que se encuentra más próximo a este proceso como es el del tercer y cuarto curso, también percibe el TFG con «gran inquietud», «gran peso», teniendo la sensación de que les falta preparación para llevarlo a cabo, subrayando las narrativas propias que existen en relación con este trabajo.

*Hay muchos bulos, muchos mitos, mucho... Porque le han suspendido y no sé qué... (AE1)*

*Aunque realmente tampoco has llegado bien preparado como para hacer un trabajo de... ¿no? Porque, como haces también trabajos en grupo, pues..., no sé, no es lo mismo que hacer un trabajo... (AE2)*

Asimismo, el alumnado destaca la motivación que tenga para llevarlo a cabo.

*Pues yo creo que es un trabajo muy diferente a lo que se hace durante la carrera. Yo creo ¿eh? En mi caso, por ejemplo, no tenía nada que ver, era un tema que no había trabajado durante la carrera, entonces quería hacerlo. (AE1)*

Si bien el creditaje que recibe el profesorado por cada TFG aprobado es 0,5 créditos, la percepción es que este tipo de trabajos exige mucha más dedicación que la establecida por norma.

*El reconocimiento de los créditos, digamos, es nefasto, o sea quiero decir, las horas que se meten..., claro, luego está qué haces, si haces las horas que te reconoces como tal, es imposible dirigir bien y tutorizar bien un Trabajo de Fin de Grado. Imposible, por eso no ha llegado a un crédito, creo. O sea, que no sé cuántas horas son, pero vamos, o sea, eso te lo comes en cuatro tutorías y corregir una vez el trabajo, o sea... (7E)*

*En el TFG hay más tutorías, te ayudan... Bueno, dependerá del tutor también o de la tutora, pero es cuando más (necesitas). (EIGD2)*

En general, tanto el profesorado como el alumnado perciben el TFG como un proceso que exige gran esfuerzo y la implicación de ambas partes resulta fundamental.

### 3.2. ¿Cómo? Condiciones organizativas en las que se desarrolla la interacción tutorial del Trabajo Fin de Grado

Para el alumnado, el proceso académico-administrativo del TFG comienza en el tercer curso. Se organizan charlas explicando cuestiones procedimentales. Existen dos vías para elegir tema sobre el que trabajar durante todo el proceso. Por un lado, el propio alumnado puede proponer el tema que desea contando con el visto bueno de algún tutor/a; y, por otro lado, existen una serie de propuestas organizadas desde cada departamento y asignada a cada tutor/a que el propio alumnado puede elegir. En este sentido la percepción del alumnado es un sentimiento de estar perdidos/as.

*Hombre, es verdad que al principio si quieres presentar tu tema, como que te medio avisan, pero es que es como el curso anterior, o sea que todavía no estás metida como en lo del TFG, es en 3.º. (EIGD1)*

*Sí que fui a una charla porque había una charla de, pues cómo hacer la propuesta o... Bueno, era más general. Sobre el TFG y también hablaban de la propuesta si lo querías hacer. Pero, vamos, que, te hablaban más, pues, eso de, pero no qué tienes que contar porque es que yo tampoco sabía cómo presentar mi tema. (EIGD1)*

Y esta sensación de pérdida se intensifica, por ejemplo, cuando el alumnado está cursando Erasmus.

*O sea, sí que mandaron un mail, porque estaba allí y lo leí... Se abría el plazo para... Se abre plazo para hacer propuestas para el TFG. Y leí esto y... Propuestas del TFG. Y nos decimos por WhatsApp: «¿Pero ¿qué es esto? No sé qué...». Porque, claro, de repente te llega el mail, no sabes nada y... Entonces, ni hice porque no me enteré de más. Solo ese mail. (EIGD2 cursando Erasmus durante este proceso)*

Una vez que ya se ha realizado la adjudicación entre el alumnado y el tutor/a concreto, la sensación que se señala es que depende del tutor/a que te toque, ya que mientras parte del alumnado ha estado recibiendo pautas desde un comienzo, otros estudiantes comentan que sus tutores/as ni siquiera les contestan los mensajes.

*Yo, por ejemplo, con el TFG, pues eso, me ha tocado una tutora majísima y es... encantadísima, vamos. Y cada vez que iba a la tutoría digo, genial. O sea, no sé, como que todo te... atendía a todo, te explicaba todo, y muy bien. (EIGD1)*

*Yo te puedo decir que el TFG lo he hecho prácticamente sola, o sea, yo he sentido que he hecho mi trabajo sola. (AE1)*

El profesorado menciona que tratan de que el alumnado opte por desarrollar temas en los que se encuentren con motivación.

*Normalmente les doy opción de que cada uno haga el tema que le dé la gana, o sea, que yo controle algo, pero son diferentes los temas. (4E)*

Así, existe profesorado que intenta planificar y respetar las pautas establecidas, y profesorado que genera sus propios modelos de tutorización.

*En este caso está claro que la tutoría no se puede improvisar, tiene que estar planificada. (8N)*

*No sigo la propuesta que nos han dado desde la Facultad, no me gusta, y entonces yo hago tutorías personales. (4E)*

Otro momento clave es el de la defensa del TFG ante un tribunal, compuesto por tres miembros del profesorado ajenos a todo el proceso. Este modelo de tribunal es propio de esta facultad, sin embargo, en otros centros el director o la directora también forma parte del tribunal evaluador.

*Bueno, me hacía comentarios con sugerencias, y yo corregía. Claro, yo corregía..., yo había hecho eso mal, entonces yo corregía, pues, como yo creía, que luego cuando llegué a la defensa me dieron por todos los lados. Y sálvese quien pueda, porque vamos, acabé llorando. Que esa es otra, ¿eso también cuenta cómo tutoría? (AE1)*

Por parte del profesorado, sí que se señala que, en muchas ocasiones, las calificaciones que tutores/as asignan suelen ser muy altas, llegando a ser complicado evaluar con objetividad por todas las partes.

*Sí, yo creo que ese es el problema también, porque..., que haya tantos nuevas y dieces en los trabajos de fin de grado, que se ponen, que no sabemos medir hasta dónde ha hecho bien el trabajo o hemos tenido buena relación con ellos. (4E)*

### 3.3. ¿Dónde? Espacios y formatos de las diversas experiencias de interacción tutorial en el Trabajo Fin de Grado

El apoyo entre iguales es un formato que el alumnado utiliza tanto desde los primeros trámites como durante todo el proceso. Alumnado del mismo curso y de cursos diferentes intercambian información.

*Sí. Y yo sí que hice propuesta, pero le pregunté a una que hizo el año anterior: «Oye, ¿y cómo se hace?». (EIGD1)*

Algún docente menciona la tutoría entre iguales, es decir, crean grupos entre el alumnado que tutoriza para fomentar las sinergias formativas, tanto en un espacio de ayuda mutua presencial como virtual.

*Bueno, pero yo la llevo desde el 2010, 2011. O sea, yo llamo tutoría entre iguales, por ejemplo, a lo que hago con el TFG. O sea, yo independientemente de que allá... Yo normalmente dirijo cinco, seis TFG, entonces yo reúno a todos, montamos un grupo de WhatsApp, voy trabajando individual, pero voy trabajando en grupo también, y entonces... y luego ellos se van ayudando. Entonces al mismo tiempo tenemos lo que se llama el banco del tiempo. Yo sé sobre SPSS y te ayudo a ti, y tú me ayudas a mí, o sea, a traducir a euskera el resumen o y el no sé qué, o a buscar la bibliografía en la base de datos. Es decir, nos vamos ayudando unos a otros desde lo que sabemos. (8E)*

Resulta evidente la influencia del correo electrónico, las aplicaciones de mensajería instantánea y las videoconferencias para acompañar este proceso.

*Hago bastantes tutorías y después bastante relación online de mándame el trabajo, yo se lo mando, me lo mandan, se lo mandan... (4E)*

En todo caso, se perciben dos modelos de organización de la IT: las individuales y las grupales. Cada tutor/a elige qué tipo de organización seguir, existiendo profesorado que utiliza ambas modalidades.

*Bueno, cada uno lo hace a su manera, pero yo hago tutorías personales, o sea, no junto al grupo. (4E)*

Algunos estudiantes exponen la situación de profesorado que realiza reuniones grupales juntando alumnado de diferentes grados, lo que dificulta resolver dudas específicas de cada grado.

*Yo, por ejemplo, cuando nos citaba, siempre nos citaba a todos sus alumnos, porque tiene más de uno..., o sea, no sé cuántos tiene bajo su tutoreta, pero... Por ejemplo, estábamos con Lehen Hezkuntza<sup>5</sup> y con Haur Hezkuntza. Claro, el TFG de Lehen Hezkuntza a mí no me vale, y realmente las dudas que surgían de Lehen Hezkuntza no me servían para nada, porque cada TFG era un mundo, y los problemas que planteaban para trabajar en el TFG de Lehen no me servían para nada para el mío. (AE1)*

En muchos casos, las interacciones tutoriales de forma grupal compaginándolas con interacciones tutoriales individualizadas son las más útiles para responder a las necesidades del alumnado.

*O sea, yo la verdad que muy bien. He estado muy guiada, muy... En octubre ya nos dijo: «Vamos a empezar, quiero que empecéis a buscar información...». Ya no hicimos una tutoría con ella, las primeras han sido un poco comunes con los que estábamos con ella, y así, pues nos ayudábamos un poco entre todos porque, como estábamos todos que no sabíamos ni por dónde empezar el TFG... Pues entre todos, pues podíamos hablar un poco y luego ya las ha ido individualizando para ir viendo ya, centrándonos en el trabajo de cada uno y tal. Y la verdad que muy bien. Hemos hecho mogollón de tutorías y ha estado muy guiado todo. Y empezamos pronto, y eso. Yo, en ese aspecto, he tenido suerte. Creo. (EIGD2)*

5. Lehen Hezkuntza: Educación Primaria; Haur Hezkuntza: Educación Infantil; Gizarte Hezkuntza: Educación Social.



El alumnado relata tanto aspectos negativos como positivos de la interacción individual. En cuanto a aspectos negativos, el hecho de no responder en los tiempos deseados al *feedback* que necesitan; que el tutor/a se esté leyendo el trabajo mostrando incongruencias en las devoluciones; falta de preparación por parte del profesorado.

*Pobre, la tutoría era pobre. O sea, yo llevaba mil dudas escritas, por ejemplo, que me habían ido surgiendo haciendo el trabajo, y muchas de ellas se quedaban sin contestar, o su única respuesta era leer la guía y responderme lo que ponía en la guía. Pues igual un poco lo que dice AE2, pues no sé si falta de formación de la tutora o..., no sé. (AE1)*

Aludiendo a la IT desde una perspectiva positiva, el alumnado subraya el valor de que se respeten los tiempos; resolver sus dudas; relaciones horizontales basadas en el diálogo, la confianza y la tranquilidad.

*Me resolvía todas las dudas que tenía perfectamente. Más empatía, sí, no sé. Tranquilidad. Venga lasai, lasai y no sé qué, eso también hace falta. Es verdad. [...] O sea, que al final, es tu último trabajo, estás nervioso, no sabes cómo hacerlo... Pues dar esa confianza, esos ánimos, yo lo..., creo que es superimportante también. (AE2)*

## 5. Conclusiones

Es el TFG, para el alumnado, la clave que les abre las puertas al mundo profesional, la meta final a superar, pudiendo señalarlo, así, como el último espacio académico antes de la segunda transición universitaria. Esto lo convierte, no solo por ser una asignatura anual en nuestro caso (12 ECTS), en un trabajo individual de gran peso para este colectivo, que necesita de un acompañamiento intenso.

El TFG es el espacio de IT donde aparece un discurso positivo, por parte del alumnado, sobre el acompañamiento formativo. Se vivencia el proceso y el acompañamiento, y la relación académica (global) que se construye, más horizontal, donde parece darse un mayor diálogo, otorga al alumnado otra percepción de la IT. Así, nos proporciona pistas sobre las potencialidades de

una orientación-acompañamiento más horizontal, dialógico y colaborativo en el que la relación educativa que se genera se torna fundamental como parecen señalar otros trabajos (Ceballos, 2017; Pastor *et al.*, 2023) y como también parece reclamar el alumnado.

En el TFG, la orientación y la guía se muestran imprescindibles, y solo desde un proceso continuo, planificado, pautado, sistemático... puede encararse y, a la vez, transmitirse el valor y potencial formativo de la IT, como pone de manifiesto el profesorado al referirse a esta interacción. Encontramos también que en la mayoría de los casos recogidos se describe como un espacio comunicativo más cercano y profundo, donde acaban emergiendo otras cuestiones que también necesitan atención, y se puede orientar sobre múltiples necesidades que surgen en este previo a la transición laboral.

Es un espacio, el TFG, en el que tanto profesorado como alumnado vivencian y llevan a cabo, de manera más clara, el encuentro de la IT cada cual, desde su rol, desde otro entendimiento de ese quehacer y sus funciones (Álvarez y González, 2008) frente a modelos más rígidos y unidireccionales. La función docente-orientadora es clara, y el alumnado percibe eso que reclama, implicación, fruto de un mayor seguimiento-acompañamiento.

Por otro lado, desde el trabajo que supone para el profesorado y qué valor le da la institución encontramos que las voces expresan una falta de reconocimiento a una labor de acompañamiento que presentada una gran carga de trabajo a la que, si se respondiese solamente desde los parámetros normativos, es muy posible que las vivencias del alumnado no fuesen las mismas. Ambos colectivos nos han señalado que, con los tiempos de IT marcados por la norma, no creen que llegarían al objetivo propuesto. Esto permite hacerse una idea sobre lo que supone un proceso de acompañamiento formativo, las características de este, las horas de trabajo que implica, lo que cuesta establecer procesos de comunicación, la dificultad de generar climas que favorezcan los procesos de aprendizaje... esto es, para asentar las bases de un buen proceso, se debe invertir, una cantidad de tiempo importante y, desde ahí, se orientará el proceso. No olvidemos que, en general, el alumnado llega perdido a la realización de esta tarea y con la sensación de no sentirse preparado para ella. Es un esfuerzo importante el que supone para ambas

partes, pero, como demuestran las voces, decisiva en lo que respecta al proceso y su resolución (Jaén *et al.*, 2020)

Pero, de la misma manera, ese esfuerzo y labor formativa ha de tener un reconocimiento parejo desde la institución y en el TFG, y esto parece no cumplirse, como hemos apreciado en la norma. Su cómputo real no refleja las horas efectivas de IT que supone. Ese acompañar implica mucha organización y planificación, y exige un esfuerzo mayor al tener que acompasarse a los diferentes ritmos y progresos discentes, ya que es un trabajo totalmente individual para el alumnado (pero generalmente «grupal» para el profesorado), y en el que la IT es fundamental como base-espacio-estrategia de actuación. Supone, más sesiones-encuentros (individuales y grupales), mucha implicación y exige mucho acompañamiento (virtual también). Todo este trabajo, además, solo será reconocido si, finalmente, el TFG se aprueba. En caso contrario, se penaliza al profesorado, desvalorizando más la labor que lleva a cabo al no considerarse las múltiples casuísticas que se pueden encontrar tras una calificación negativa. Hay así, una penalización doble, tanto para el alumnado como para el profesorado en un trabajo muy demandante. Por ello, es necesario que se dé valor institucional al trabajo y esfuerzo docente, y a las actividades parejas a su función. La orientación y el acompañamiento que se realiza en espacios tan específicos como es el TFG, quedan sin recoger normativamente, aun siendo elementos centrales que señalan una buena práctica, y que abren las opciones a modelos más horizontales, más comunicativos, menos directivos, donde la importancia de la (inter)acción, quede reflejada de otra manera y permita acompañar de otro modo. Desde ese mínimo reconocimiento, se podrá potenciar su valor formativo de aprendizaje, dejando de ser un trámite académico más, y desarrollar su valor como aporte desde el compromiso (Gezuraga, 2017; Rodríguez *et al.*, 2019), devolviendo a la sociedad lo que se debe desde instituciones públicas.

## 6. Bibliografía

Álvarez, P. R. y González, M. C. (2008). Análisis y valoración conceptual sobre las modalidades de tutoría universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación*

- del Profesorado*, 22(1), 49-70. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2541039.pdf>
- Álvarez, N., Marín, C. y Torres, A. (2012). La interacción tutor-estudiante en la Educación Superior. Un acercamiento a su diagnóstico. *Humanidades Médicas*, 12(3), 409-426. <http://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v12n3/hmc04312.pdf>
- Álvarez, P. R., Pérez, D., López, D. y González A. I. (2014). Transición y adaptación a los estudios universitarios de los deportistas de alto nivel: la compleja relación entre aprendizaje y práctica deportiva. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(2), 74-89. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.25.num.2.2014.13521>
- Amat, O. y Rocafort, A. (coords.) (2017). *Cómo investigar: Trabajo fin de grado, tesis de máster, tesis y otros proyectos de investigación*. Profit.
- Ballestín, B. y Fabregués, S. (2021). *La práctica de la investigación cualitativa en ciencias sociales y de la educación*. UOC.
- 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. <https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2020/06/res-24-miscel%C3%A1nea-nestor.pdf>
- Bozu, Z., Hervas, G. y Rubio, M. J. (2020). El impacto del TFG en la profesionalización e inserción laboral de los graduados y las graduadas del ámbito educativo. Tendencias y retos actuales y de futuro. En: T. Lleixá, Z. Bozu y A. Aneas (coord). *Educación 2020-2022: retos, tendencias y compromisos* (pp. 129-134). Universitat de Barcelona.
- Ceballos, N. (2017). La tutoría como espacio de democracia: una mirada desde la voz de los docentes en formación. *REOP. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 86-103. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338252055007.pdf>
- De Juanas, A. y Beltrán, J. A. (2014). Valoraciones de los estudiantes de ciencias de la educación sobre la calidad de la docencia universitaria. *Educación XXI*, 17(1), 59-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10705>
- Domínguez, G., López, A. y Cobos, D. (2012). La tutoría como valor añadido de la práctica docente. Una experiencia de Innovación Universitaria en el marco burocrático de Bolonia. @TIC. *Revista de Innovación Educativa*. Monográfico: Experiencias pedagógicas, Innovación e Investigación en ámbitos educativos universitarios, 61-71. <https://doi.org/10.7203/attic.9.1963>

- Facultad de Educación de Bilbao/Bilboko Hezkuntza Fakultatea (2016). *Normativa del Trabajo de Fin de Grado (TFG)*. Grado de Educación Infantil. Grado de Educación Primaria. Grado de Educación Social. <https://www.ehu.es/documents/2955630/3360464/Normativa+EU+magisterio+Bilbao2016.pdf/967b6400-db17-43dd-9408-8c4a2d467d0a>
- Fernández, M. y Postigo, A. Y. (2020). La situación de la investigación cualitativa en Educación: ¿guerra de paradigmas de nuevo? *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 45-68. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7396>
- Fernández-Salineró, C. (2014). La tutoría universitaria en el escenario del Espacio Europeo de Educación Superior: perfiles actuales. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 26(1), 161-186. <https://doi.org/10.14201/teoredu2014261161186>
- Ferrer, V., Soria, V. Carmona, M. Saenz, A. y Dahbi, H. (2014). *Diseño metodológico y acompañamiento en la evaluación y transferencia del TFG de Educación Social a la Sociedad y Economía Catalanas*. En: K. Pérez Urrea, B. Bilbao, E. Fernández de Larrea, B. Molero y P. Ruiz de Gauna (coord.). *Actas del I Congreso Interuniversitario sobre el Trabajo Fin de Grado. Retos y Oportunidades del TFG en la Sociedad del Conocimiento* (pp. 116-124). Universidad del País Vasco.
- Gezuraga, M. (2017). El Aprendizaje-Servicio y su Contribución a la Función de Extensión Universitaria. Desarrollo en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1), 5-18. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.1.001>
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M. y Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. El Roure Ciencia.
- González-Palacios, A. y Avelino-Rubio, I. (2016). Tutoría: una revisión conceptual. *Revista de Educación y Desarrollo*, 38, 57-68. [https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/38/38\\_Gonzalez\\_Palacios.pdf](https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/38/38_Gonzalez_Palacios.pdf)
- Guillén-Díaz, C. y Sanz-Trigueros, F. J. (2019). Trabajos Fin de Grado y su Contribución al Triángulo del Conocimiento en la Educación Superior. Estudio Valorativo. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(2). <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.004>
- Jaén, M., Rodríguez, J. y M. J. (2020). Importancia de la tutorización para el éxito del Trabajo de Fin de Grado. *Revista Complutense de Educación*, 31(2), 241-250. <https://doi.org/10.5209/rced.63120>

- Lázaro, Á. (1997). La acción tutorial de la función docente universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 8(1), 233-252. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=150210&orden=1&info=link>
- Pantoja-Vallejo, A., Ruiz, M. J. C. 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., Gezuraga, M. y Darretxe, L. (2023). La relación educativa: factor clave en la interacción tutorial (IT) en la educación superior. *REOP. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 34(3), 126-144. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.34.num.3.2023.38889>
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. III. *Boletín Oficial del Estado*, 260, de 30 de octubre de 2007. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-18770>
- Resolución de 26 de marzo de 2015, de la Vicerrectora de Estudios de Grado e Innovación de la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, por la que se procede a la publicación de la Normativa sobre la elaboración y defensa del trabajo fin de grado en la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, aprobada en el Consejo de Gobierno de 12 de marzo de 2015. (BOPV núm. 67, del 13 de abril de 2015). <https://www.euskadi.eus/y22-bopv/es/bopv2/datos/2015/04/1501652a.pdf>
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2014). Modelo formativo en el Espacio Europeo de Educación Superior: valoraciones de los estudiantes. *Aula abierta*, 42(2), 106-113. <https://doi.org/10.17811/rifie.42.02.2014.106-113>
- Rodríguez, J., Molina, M. D. y Colmenero, M. J. (2019). La voz de los estudiantes de la titulación de Educación Primaria sobre el Trabajo Fin de Grado. *Educação e Pesquisa. Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, 45, 1-21. <https://www.scielo.br/j/ep/a/pyyrqkVDxMFkgHjfW6Hv8kL/?format=pdf&lang=es>
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.
- Sendín, M. A. y Espinosa, M. T. (2014). La universidad tras el proceso de Bolonia: ¿Una universidad reformada o una universidad necesitada de reforma?, *AFDUC*, 18, 525-548. [https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/14572/AD\\_2014\\_18\\_art\\_32.pdf?sequence=1&sisAllowed=y](https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/14572/AD_2014_18_art_32.pdf?sequence=1&sisAllowed=y)

- Sierra, F. (2019). La entrevista en profundidad. Función, sentido y técnica. En: J. A. González y C. M. Krohling (ed.). *Arte y oficio de la investigación científica: cuestiones epistemológicas y metodológicas* (pp. 301-379). Ciespal.
- Stake, R. E. (2013). *Investigación con estudio de casos*. (2.ª ed). Morata.
- Strauss, A. y Corbin, J. M. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (1.ª ed. en español). Universidad de Antioquia.