

## La tutoría universitaria. El caso del Grado de Pedagogía de la UPV/EHU

Lourdes Gastón García<sup>1</sup>, Itziar Rekalde Rodríguez<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Servicio de Orientación Universitaria, <sup>2</sup>Depto. Didáctica y Organización escolar  
Universidad del País Vasco  
[lourdes.gaston@ehu.eus](mailto:lourdes.gaston@ehu.eus) [itziar.rekalde@ehu.eus](mailto:itziar.rekalde@ehu.eus)

### Resumen

No es nuevo que, dentro de las funciones docentes, esté la de orientar, guiar y apoyar el aprendizaje de nuestro alumnado, pero esta función cada vez está conquistando nuevas modalidades que inciden en distintas dimensiones de la tutoría universitaria. Por este motivo, el objetivo de este trabajo consiste en indagar en la opinión del profesorado del Grado de Pedagogía sobre la tutoría universitaria, a modo de caso para, desde el análisis y la comprensión de la información vertida, establecer líneas de recomendación que ayuden a los equipos docentes de otros grados y centros universitarios a repensar sus planteamientos respecto a la tutoría universitaria.

La perspectiva metodológica es cualitativa y el método utilizado ha sido un estudio de caso donde la población objeto de estudio es el profesorado del Grado de Pedagogía, concretamente los coordinadores y coordinadoras de los módulos que componen dicho Grado. Se han utilizado, básicamente, entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión. En cuanto a los resultados más sobresalientes se deben destacar: el desempeño de la tutoría a través de nuevas modalidades, como es la tutoría en el aula de grupos de alumnado debido al uso de metodologías activas; el desarrollo de tutorías a través de recursos virtuales, ganando así terreno las tutorías no presenciales; la constatación de que sigue arraigada la idea de que la tutoría académica es la principal a desarrollar por el docente y, la apertura a nuevos agentes en el proceso de desempeño de la tutoría, como es el caso de la desarrollada entre iguales. Se concluye que es necesario construir y/o actualizar y visibilizar un Plan de Orientación de Centro, en el que articular todas las acciones individuales y colectivas que se programan para realizar una tutoría universitaria concebida desde el acompañamiento, apoyo y guía en el proceso de desarrollo de las competencias del alumnado.

**Palabras clave:** Educación superior, Tutoría Universitaria, Estudio de caso, Grado de Pedagogía.

### 1. La Tutoría universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior

La misión y el sentido de la Universidad deben acompañarse con las dinámicas sociales, culturales y de la información y comunicación propias de cada época (Castells, 1998). Por ello, la Universidad debe hacerse actualmente permeable de los continuos cambios y transformaciones que se suceden en el entorno (Bauman, 2003) y acompañarse con la fluidez y movilidad en la que se forman las personas y se reconstruyen los conocimientos.

La Universidad debe brindar a su alumnado la oportunidad de desarrollar las competencias básicas para incorporarlas a una sociedad productiva que es versátil a nivel tecnológico, científico, político, económico y social. En este sentido, la sociedad del conocimiento demanda la formación de sujetos con la capacidad de construir su propio proyecto de desarrollo, inserción profesional y adaptabilidad a los cambios (Rodríguez, 2002), así como la capacidad de búsqueda de oportunidades educativas y profesionales, y la orientación permanente (*lifelong guidance*) (Fernández y Salinero, 2014).

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) aborda la formación del alumnado universitario definiendo el currículum respecto a las competencias a adquirir, impulsando procesos de aprendizaje

autónomos y en equipo, diseñando actividades significativas en las que el alumnado sea el verdadero protagonista en la toma de decisiones profesionales, y potenciando una evaluación auténtica (Biggs, 2005). Parámetros todos ellos que reclaman espacios, tiempos y, sistemas de apoyo y atención al alumnado (Zabalza, 2003), en los que el profesorado se convierta, sobre todo, en guía, facilitador y creador de oportunidades de aprendizaje, de tal manera que la tutoría cobre una especial relevancia al considerarla un espacio para el aprendizaje y la madurez integral del alumnado (Álvarez, 2012; Cano, 2009). Como subraya Rodríguez (2004: 57): “No se trata de convertir a los docentes en orientadores. Se trata, simplemente, de hacer más explícita y con un mayor protagonismo la función que cada profesor desarrolla de forma espontánea como guía y facilitador del proceso de aprendizaje de su alumnado”. En este sentido, el profesorado universitario debe de asumir las funciones de acompañamiento, orientación y apoyo al proceso de aprendizaje de su alumnado, como parte sustancial de su perfil tridimensional; docente, investigador y gestor (Rodríguez, 2004; García y González, 2007) en un marco global de actuación en el que emergen necesidades a las que debe de responder (García y Troyano, 2009; Loyens *et al.*, 2013). Pero, ¿saben, realmente, los docentes qué es la tutoría universitaria, en qué dimensiones y ámbitos puede intervenir y cómo la puede desarrollar?

### ¿Qué queremos decir cuando hablamos de tutoría universitaria?

Desde el amplio marco de referencia arriba mencionado, la tutoría universitaria está, básicamente, impregnada por el modelo anglosajón, donde quien tutoriza facilita el proceso de desarrollo personal, académico e intelectual del estudiantado, acompañándole en todos sus ámbitos de desarrollo (Torrecilla *et al.*, 2013). Además, desde este modelo se entiende que es a través del seguimiento personal del alumnado cómo se llega a trabajar la competencia técnica: saber, saber hacer, saber estar, y saber ser (Martínez y Echeverría, 2009).

Debemos reconocer que dentro de este modelo de concepción de la tutoría, la mirada es holística y ello da pie a que los diferentes autores/as ordenen los conceptos asociados a la tutoría en clasificaciones muy variadas dependiendo de los criterios de configuración. A continuación se recogen los *tipos de tutoría* señalados por Rodríguez (2004) (Tabla 1)

Criterios	Tipos de tutoría
En relación con los servicios de orientación	<p><i>Modelo de tutoría puro</i>: el programa de tutorías funciona de modo independientemente de los servicios de orientación de la institución.</p> <p><i>Modelo mixto</i>: el modelo de tutoría se organiza con apoyo de los servicios de orientación.</p>
En cuanto al contenido de las tutorías	<p><i>Tutoría de materia</i>: se ocupa de orientar al estudiante sobre temas relativos a los contenidos disciplinares que el profesorado expone o explica en clase, o sobre temas de trabajos relacionados con la materia.</p> <p><i>Tutoría de prácticas</i>: tiene como finalidad proporcionar al estudiante el espacio para desarrollar habilidades prácticas y herramientas para su desempeño profesional.</p> <p><i>Tutoría de proyecto</i>: se dirige a asesorar y apoyar todo el trabajo del proyecto del estudiante.</p> <p><i>Tutoría de asesoramiento personal</i>: se trata de una tutoría especializada para el tratamiento de la situación particular del estudiante. Esta tutoría debe estar bajo la responsabilidad de expertos en la intervención psicopedagógica, o bien en manos de los servicios de orientación en la universidad.</p>
En cuanto a la figura del tutor	<p><i>Profesor/a tutor/a</i>: esta tarea es asumida por el docente, tanto respecto a estudiantes, como de un docente experimentado a otro novel.</p> <p><i>Tutoría de iguales (peer tutoring)</i>, los estudiantes de cursos superiores son los encargados de orientar y asesorar a sus compañeros, de manera exclusiva o de forma complementaria.</p>

Con relación al tiempo	<p><i>Tutoría de curso</i>: se refiere al seguimiento del estudiante en un tramo de su trayecto formativo.</p> <p><i>Tutoría de carrera o de itinerario académico</i>: se refiere a un seguimiento del estudiante a lo largo de los estudios universitarios, en cuestiones generales relativas a itinerarios curriculares, a la adaptación a la vida universitaria, a la mejora del rendimiento o a las salidas profesionales</p>
En cuanto a los destinatarios	<p><i>Tutoría individual</i>: acción personalizada, útil para tratar aspectos personales de carácter individual.</p> <p><i>Tutoría grupal</i>: cuando en grupo se tratan temas comunes a los integrantes del mismo.</p>

Fuente: Rodríguez (2004), 31-32.

**Tabla 1:** Tipos de tutoría

Fernández y Salinero (2014) incluyen las siguientes *dimensiones de la tutoría*: intelectual-cognitiva, afectivo-emocional, social, y profesional. Cada una de estas dimensiones se desarrolla en diferentes formas (académica, personal y profesional), a distinto nivel (inicial, de apoyo o de seguimiento) con distinto carácter (obligatoria o voluntaria, virtual o presencial) y diversas manifestaciones (individual, en grupo, entre iguales); todas ellas complementarias, como elemento fundamental y anexo al ejercicio de la función docente del profesorado o de la función de apoyo de sus propios compañeros/as de estudios, cuya finalidad o propósito se concreta en ayudar al estudiantado a conseguir los objetivos y competencias propios de la profesión para la que se están preparando (Cano, 2008). Por su parte García (2008) añade a las acciones que puede realizar el tutor/a en relación con las tres dimensiones clásicas de intervención en orientación: académico, profesional y personal, la dimensión social y administrativa. En este caso la social abarca cuestiones como información sobre ayudas y servicios universitarios disponibles de fundaciones privadas o públicas; de organismos nacionales, europeos o internacionales; consecución de becas; estancias en el extranjero e intercambio de estudiantes; movilidad estudiantil, etc. Y la dimensión administrativa se refiere a información sobre requisitos administrativos, matriculación, convalidaciones, uso de bancos de datos, biblioteca, servicios sociales, ayudas al estudiante... Hay quien la denominada como tutoría de servicio, que aborda cuestiones de información (reconocimiento de créditos, procesos de movilidad, ayudas) y formación complementaria (Álvarez, 2013).

García (2011) teniendo en cuenta las aportaciones de diversos autores/as engloba los principales *ámbitos de intervención y funciones* de la tutoría en:

- La dimensión académica: es la que tiene mayor tradición, pudiendo observarse dos perspectivas: La vinculada a la materia, que se dirige fundamentalmente a la mejora del rendimiento académico del alumnado, y la relacionada con la información y orientación académica sobre aspectos no vinculados a una materia concreta, sino a la totalidad de temas que conciernen al alumno durante su paso por la universidad, fundamentalmente aquellos vinculados a la toma de decisiones. Se trata de ofrecer información y orientación al estudiante sobre aspectos de la vida académica como los planes de estudio, los servicios universitarios de que dispone, la consecución de becas, los programas de movilidad, etc. Y también otros temas de carácter más administrativo como el proceso de matriculación, convalidaciones, etc. En este sentido, Villena *et al.* (2013) señalan que la tutoría que prevalece en la universidad española es sobre todo académica, dirigida a proporcionar al estudiante universitario información y apoyo formativo sobre asignaturas y la titulación que está cursando.
- La dimensión personal se centra en mejorar el conocimiento que el estudiante tiene de sí mismo y en el proceso de configuración de su proyecto vital, además de en su proceso de transición hacia la etapa de adultez. Dentro de esta transición, son muchos los problemas personales, familiares, psicológicos, emocionales, afectivos... con los que se puede encontrar el alumnado y que pueden afectar directa o indirectamente al aprendizaje, y a su desarrollo personal y profesional.

- La dimensión profesional da cuenta de la información que requiere el alumno/a para tomar decisiones fundamentadas y adecuadas respecto a su futuro profesional y su inserción laboral. Supone, además, facilitar al alumnado el tránsito desde la Universidad hacia el mundo laboral, estudio de ofertas y demandas de empleo, ejercitación de prácticas en empresas, etc. lo que supone ofrecer al alumnado información, asesoramiento y ayuda en materia de inserción socio-laboral (García et al, 2005). La mayoría de los/as autores/as coinciden en afirmar que la orientación profesional debe ser abordada en las tutorías durante el transcurso de los estudios universitarios y no sólo cuando se finalizan, suministrando al alumnado información sobre las ofertas formativas de postgrado y sobre las características y tipología del mercado laboral en el ámbito de su titulación (Ferrer, 2003, cit. en García, 2011).

Sin embargo, tal y como apuntan Haya *et al.* (2013), existe una confusión terminológica en relación a la tutoría universitaria, lo que origina que este concepto se desarrolle de diferentes maneras en las universidades y es, sin duda alguna, la dimensión personal, la que mayores controversias suscita. Entre los diferentes dilemas, se encuentra el establecimiento del límite entre profesorado-alumnado y los contenidos académicos-personales. En consecuencia, hay diferentes posiciones, en cuyos extremos se encuentran las acciones que descartan el ámbito de lo personal, y posturas que difícilmente disocian lo personal de lo académico. En este sentido Álvarez (2000, cit. en García, 2011) plantea que existe un dilema sobre si la universidad debe intervenir en temas personales del alumnado, y de ser así, la segunda cuestión emergente es si le corresponde tanto al tutor/a como a otros servicios de orientación especializados, o por el contrario, corresponde exclusivamente a estos últimos. En cualquier caso, la formación de tutores/as resulta necesaria para dar respuesta a aquellos casos más sencillos y detectar otros que necesiten ser derivados a servicios especializados.

En la actualidad se hace referencia fundamentalmente a tres *modalidades de tutoría*, a través de las cuales se puede dar respuesta a los ámbitos de intervención antes citados: la tutoría académica, la tutoría de carrera o itinerario formativo (cuya responsabilidad recae en el profesorado, y deseable que en combinación y apoyo con otros servicios y programas) y la tutoría entre iguales (que incluye el rol del alumno/a-compañero/a, generalmente de cursos superiores como tutor/a).

- La tutoría académica o de asignatura se considera: “La labor informativa y formativa que realiza el profesorado en el marco de su asignatura con el objeto de realizar un seguimiento del proceso formativo de cada alumno o grupo de alumnos a los que imparte docencia” (Álvarez y González, 2008: 60). Tal y como se plantea en la actualidad, la mayoría de las universidades se identifica, en cuanto a su organización, con la función tutorial legal o funcional, derivada de la obligación que establece la legislación actual al prescribir que todo el profesorado universitario, con dedicación plena, dedique seis horas semanales a la tutoría (Lázaro, 2002). Otros autores apuestan por un modelo tutorial formativo e integrado en la labor diaria, frente a una concepción burocratizada de la tutoría de materia, que constituye una exigencia y obligación de la labor de todo el profesorado pero a la vez se muestra escasamente articulada de la práctica educativa o incluso desligada de ésta (Álvarez, 2002). En este sentido, Gairín *et al.* (2004) plantean la necesidad de reajustar la tutoría de forma que se integre en la acción docente y sirva para posibilitar, a través de una retroalimentación adecuada que el alumnado aprenda de sus errores, facilitarles asesoramiento en relación a sus dificultades, motivarles y ayudarles a centrar sus logros, consolidar sus aprendizajes, ayudarles a aplicar principios abstractos en contextos prácticos, estimular su potencial para progresar hacia otros niveles y guiar la elección de alternativas. Por tanto, se puede entender que la tutoría académica no debe ser exclusivamente reactiva, dando respuestas a las demandas formuladas por el alumnado en el horario y lugar que la normativa exige, sino una tutoría proactiva y preventiva, en la línea que apunta García (2011).
- La tutoría de carrera o personalizada, se entiende como una actividad de acompañamiento que realiza el profesorado con un grupo reducido de estudiantes, complementaria a la docencia, mediante la cual

se persigue ofrecer herramientas para mejorar el proceso formativo, realizar un seguimiento del desarrollo académico, personal y profesional de los mismos a lo largo de los estudios universitarios con el fin de facilitarles una óptima adaptación a la institución, ayudarles a planificar su futuro académico y profesional, y apoyarles en la toma de decisiones que realicen con respecto a su futuro académico y profesional (Álvarez, 2002). Según Álvarez y González (2008) la tutoría de carrera viene a cubrir un vacío importante en el desarrollo personal y social del alumnado.

- La tutoría entre iguales, surge en el mundo anglosajón y se ha implantado, con algunas variantes, en universidades francesas e italianas como tutoría de acompañamiento metodológico contra el fracaso académico (Lobato *et al.*, 2004 y 2005). En España, también se puede comprobar su despliegue al ser un modelo de tutoría cercano y adaptado a las necesidades del alumnado, y al desarrollar competencias transversales en el alumnado tutor (García, 2011; Siota, 2015). El aprendizaje entre iguales definido como situaciones educativas en las que el alumnado tiene oportunidades recíprocas de aprender y enseñar; de aprender de y con los otros/as tanto en situaciones formales como informales. Siendo, además, una oportunidad de aprendizaje para el profesorado, al incitarle a cambiar sus concepciones de enseñanza y aprendizaje a partir del cambio de rol en el aula, pasando de protagonista a guía o mediador de los procesos instructivos (Boud *et al.*, 2001, cit. en Duran y Flores, 2014). Dieso-Henson (2012) a través de un estudio realizado sobre tutoría entre iguales con estudiantes de Física en *New Era University* (Filipinas) constata que aquellos estudiantes que participaron en esta modalidad de tutoría obtuvieron mejor rendimiento académico que aquellos que no lo hicieron. Ginsburg *et al.* (2006) no sólo abordan el beneficio académico sino que señalan la correlación positiva entre resultados académicos y aspectos no académicos, como pueden ser autoestima, habilidades sociales y conducta. Respecto a la formación del alumnado tutor, Calma y Eggins (2012) consideran que es un elemento de calidad, pues ayuda a los/as tutores/as a desarrollar estrategias más efectivas de enseñanza y promueve mejores enfoques de aprendizaje. Además, la relación que se da en este tipo de tutoría es una oportunidad de apoyo social. Apoyo que se da a través de cuatro funciones: informativo (saber y saber hacer), moral (tranquilizar al alumnado sobre sus competencias y su valor), emocional (saber expresar sentimientos y mensajes positivos), y material (en relación a los estudios elegidos) (Oget, 2014).

No podemos, sin embargo, olvidarnos del papel fundamental que juegan en la actualidad las nuevas tecnologías en el desarrollo de las tutorías, la llamada tutoría virtual (conocida también como *e-learning* o *e-tutoría*). En ella se facilitan herramientas y dispositivos para que el alumnado pueda conseguir con éxito tanto las metas académicas como personales y profesionales que le plantea la universidad (Echeverría (2004, cit. en Alba *et al.*, 2012)). De hecho Richardson (2009) ha demostrado que no existen diferencias significativas en las calificaciones del alumnado que recibe la tutoría virtual y los que la reciben de manera presencial. La ventaja que ésta presenta es la supresión de barreras espacio-temporales, lo que hace posible que el alumnado se comunique en espacios y tiempos diferentes con quien le tutoriza (Giner *et al.*, 2013). Eso sí, en todo momento se debe garantizar que el alumnado sea capaz de crear un entorno personal de aprendizaje en el que las tutorías virtuales tengan cabida y se conviertan en herramienta útil para la construcción de su propio aprendizaje (Alba *et al.*, 2012).

No obstante, dado el impulso a las metodologías activas en el aula, irrumpe con gran fuerza el papel que el docente juega en la actualidad como tutor/a de grupos (Cano, 2009), y el manejo de los problemas que la gestión de grupos de estudiantes puede suscitar (Aarnio, 2013 y 2014).

Resumiendo, la tutoría universitaria se conforma como un acompañamiento, apoyo y una guía en el desarrollo de las competencias del alumnado a nivel personal como profesional (García *et al.*, 2005), para ello debe ser una actividad sistemática, intencional, correctamente articulada y programada en las actividades académicas propias del quehacer de la universidad (Álvarez y González, 2008; Cano, 2008), que se despliega a lo largo de la trayectoria formativa del alumnado, con una perspectiva dinámica del proyecto de vida (Lobato y Echeverría, 2004). Sin duda alguna, la tutoría se convierte en una necesidad y, en un elemento clave de calidad y de excelencia de la educación superior (García, 2008).

## 2. Finalidad y objetivos del trabajo

Este trabajo pretende indagar en la opinión del profesorado del Grado de Pedagogía sobre la tutoría universitaria para que, desde su análisis y comprensión como caso de estudio, se puedan establecer líneas de recomendación que ayuden al profesorado de otros grados y centros universitarios a repensar sus planteamientos respecto a la tutoría del alumnado.

Recogemos a continuación los objetivos sobre los que se articula este trabajo:

- Indagar en la opinión que el profesorado del Grado de Pedagogía de la UPV/EHU tiene sobre los cambios que ha supuesto el EEES para el desarrollo de la labor tutorial.
- Analizar la valoración que el profesorado del Grado de Pedagogía vierte sobre las acciones de tutoría que desarrolla.
- Identificar las propuestas que a futuro plantea el profesorado de este Grado en relación a la tutoría universitaria.

## 3. Cuestiones metodológicas

La manera de abordar esta investigación ha sido a través del *Estudio de caso*. Esta estrategia metodológica nos ha permitido aproximarnos a la comprensión de la percepción del profesorado del Grado de Pedagogía de la UPV/EHU sobre la tutoría universitaria como caso (Stake, 1998; Vázquez y Angulo, 2003).

Las técnicas de recogida de información han consistido en técnicas habituales en la investigación cualitativa: la Entrevista en profundidad, el Grupo de discusión y el Análisis de documentos.

En cuanto a la *Entrevista en profundidad*, se ha llevado a cabo con el Coordinador del Grado de Pedagogía, que ha sido, en parte, quien ha funcionado como portero de esta investigación. Como señalan Jordi y Macías (2014) se ha tenido presente que al entrevistar, el saber escuchar es tanto o más importante que el saber preguntar. Partiendo de este supuesto, la entrevista en profundidad ha facilitado: una implicación interpersonal con el entrevistado, una aclaración de cuestiones o dudas que han surgido a lo largo de la entrevista, y una observación gestual de lo que acontecía (información de carácter subjetivo y de tipo biográfico) que se ha ido registrando rigurosamente (Lukas y Santiago, 2009).

Por lo que respecta al *Grupo de discusión*, el Coordinador del Grado contactó vía email con los coordinadores y coordinadoras de los 7 módulos que componen la titulación y, una vez mostrada la predisposición del profesorado, se les convocó a la sesión. Fueron 5 profesores/as quienes, finalmente, participaron. Esta técnica de carácter flexible y abierto ha promovido la participación e interacción grupal, la construcción de la información en el propio escenario grupal donde el profesorado, estimulado por la presencia de otros ha emitido sus opiniones, y la obtención de información de primera mano (Callejo, 2001; Infesta *et al.*, 2012; Morgan y Krueger, 1993).

Por lo que respecta al *Análisis de documentos* han sido los que se detallan a continuación, sobre los que se ha realizado un exhaustivo análisis: Informe elaborado por la Comisión del Grado de Pedagogía en relación a la valoración que el alumnado realiza sobre la titulación (2014), Memoria de verificación del Grado de Pedagogía, Plan de Orientación del Centro (POC), e Informe de valoración sobre la

matriculación y acogida del alumnado (material, en parte inédito, facilitado por el Coordinador del Grado).

### El contexto de investigación

Partiremos del contexto de la tutoría universitaria en la UPV/EHU para poder aterrizar en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación (FICE) donde se ubica el Grado de Pedagogía.

El marco normativo respecto a la tutoría, se recoge en el *Reglamento de atribución transitoria y asignación de la docencia* (Resolución de 23 de marzo de 2011, del Vicerrector de Profesorado de la UPV/EHU) donde en su artículo 15 recoge que el departamento al fijar el horario de tutoría del alumnado debe atender a los intereses y necesidades de éste y a facilitar que, por parte del alumnado, pueda utilizarse este servicio con racionalidad, fijándose al menos dos días a la semana en periodo de actividad docente. Además, se hace alusión a la tutoría, en los puntos 1 y 3 del artículo 40 de la *Normativa de Gestión para las enseñanzas de Grado y de primer y segundo ciclo* (Consejo de Gobierno de la UPV/EHU, 12 de marzo de 2015, BOPV del 25 de marzo de 2015), donde se responsabiliza a los departamentos de comunicar los horarios de tutorías, haciéndola pública antes del comienzo de cada cuatrimestre en la página web del centro y las modificaciones autorizadas por la dirección/decanato del centro y publicadas con al menos 3 días lectivos de antelación.

No obstante, la convergencia hacia el EEES y las reformas estructurales que esta conlleva, han ofrecido una oportunidad para desarrollar en la UPV/EHU un modelo educativo con criterios de calidad, competitividad y excelencia, que garantice la internacionalización de la oferta formativa y la promoción de talentos investigadores a las cotas más altas (Bases para el desarrollo curricular de las titulaciones oficiales de la UPV/EHU). Este modelo, que fue aprobado por unanimidad en la junta de Gobierno de la UPV/EHU en abril de 2010 y recogido en sus *Bases para el desarrollo curricular de las titulaciones oficiales de la UPV/EHU*, se desarrolla de manera operativa en el *Plan estratégico 2012-2017*. El modelo IKD (Ikaskuntza Kooperatibo eta Dinamiko / Enseñanza-aprendizaje cooperativo y dinámico) se caracteriza por ser propio, cooperativo, plurilingüe, e inclusivo, otorgándole al alumnado un papel esencial en su aprendizaje, lo que conlleva ofrecer una formación integral, flexible y adaptada a las demandas de la sociedad. Esto requiere, asimismo, crear nuevas maneras de enseñar y aprender más activas y cooperativas (Fernández y Alkorta, 2014). En este sentido Fernández y Rekalde (2011) apuntan que ser docente en la universidad del siglo XXI requiere desarrollar una serie de competencias diferentes a las que desarrollaba hace dos décadas. Puesto que las maneras de aprender han cambiado, también lo han hecho las de ser profesorado en la universidad. De ahí que se impulse formación al profesorado en ámbitos clave como la evaluación, las metodologías, el diseño y la utilización de recursos didácticos... que conllevan un acompañamiento, orientación y guía en el proceso de aprendizaje del alumnado más cercano y pautado por parte del profesorado. Al tiempo que se incorporan nuevas maneras de plantear el proceso de tutoría, como es la tutoría entre iguales, que pretende satisfacer las necesidades de adaptación observadas en el alumnado de nuevo ingreso y facilitar la integración académica, social y personal de éste en la universidad, a través de la experiencia adquirida por compañeros y compañeras de cursos superiores (Camino y Goñi, 2013).

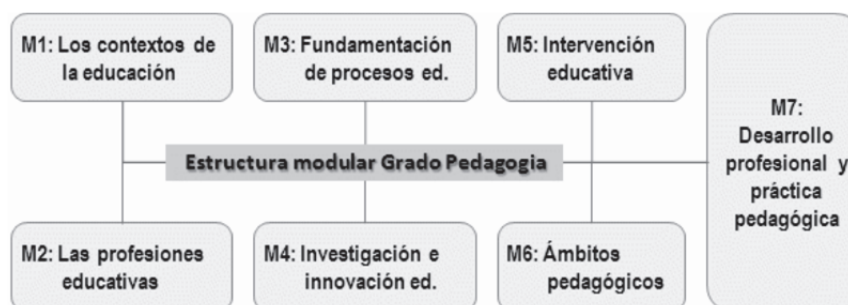
No son muchos los estudios realizados sobre el contexto de investigación pero es de destacar el realizado por Lobato *et al.* (2005) al señalar que el modelo práctico de tutoría de la UPV/EHU hace diez años estaba centrado básicamente en la orientación de asignatura y definido por la demanda del alumnado, no por el hecho de que el profesorado impulsara un modelo tutorial determinado. El profesorado remarcaba que había falta de interés por acudir a la tutoría, y que dicha asistencia se centraba en las fechas cercanas a los exámenes. El uso de la tutoría para la orientación competencial era muy baja (8,2%), y aún menor la orientación del itinerario profesional (5,8%). Respecto a la perspectiva del alumnado, se señaló la incompatibilidad de horarios y la dificultad de establecer una relación entre profesorado-alumnado como una razón de la baja asistencia. El profesorado destacó, por su parte, la falta de interés y participación en

las clases y reconoció que en el primer ciclo era frecuente la desorientación debido al tránsito del sistema de educación secundaria al universitario.

Por lo que respecta a FICE, contexto institucional en el que se enmarca el estudio, la implantación de los nuevos grados de Pedagogía y Educación Social (ES) no se plantearon como un mero cambio de planes de estudio (Buela-Casal y Teva, 2011), sino como la oportunidad para integrar en un mismo proceso cambios de tipo organizativo, curricular y de formación, en vistas a una reconstrucción de dichas titulaciones. De ahí la importancia que tiene para este estudio subrayar el hecho de que el modelo de organización curricular en el que se asienta el diseño de los grados de educación de la UPV/EHU está articulado en módulos que requieren de la coordinación docente (Rekalde *et al.*, 2012). Se destaca este hecho dado que no es baladí en tanto que las innovaciones de los diseños curriculares, la mejora de los aprendizajes del alumnado y, la calidad del profesorado y de la enseñanza pueden verse potenciadas o limitadas por las condiciones organizativas y de liderazgo pedagógico de los propios centros (Fernández y Palomares, 2010; Bolívar, 2012).

En cuanto al Grado de Pedagogía, el módulo es una forma de organizar las asignaturas que permite hacer conexiones entre ellas, facilitar la coordinación y ofrecer un escenario facilitador de la formación. Con la estructura modular se pretende dar coherencia interna a la titulación y dotar de sentido al perfil y a la inserción profesional (Imaz *et al.*, 2011) (Gráfica 1).

Son 7 los módulos que conforman el Grado; dos módulos cuatrimestrales en cada uno de los tres primeros cursos, y un último módulo en cuarto curso centrado en las prácticas, el trabajo de Fin de Grado (TFG) y asignaturas optativas de salida. Los tres primeros módulos se comparten con el Grado de ES. Cada uno de los módulos se define en base a tres elementos: la lógica que le da sentido, las competencias a desarrollar, y la Actividad Interdisciplinar de Módulo (AIM) que lo articula y a través de la cual el alumnado demuestra las competencias establecidas para ese módulo.



Fuente: Imaz *et al.* (2011)

**Gráfica 1:** Estructura Modular del Grado de Pedagogía UPV/EHU

En el Grado de Pedagogía, se ofrecen en la actualidad las siguientes acciones tutoriales:

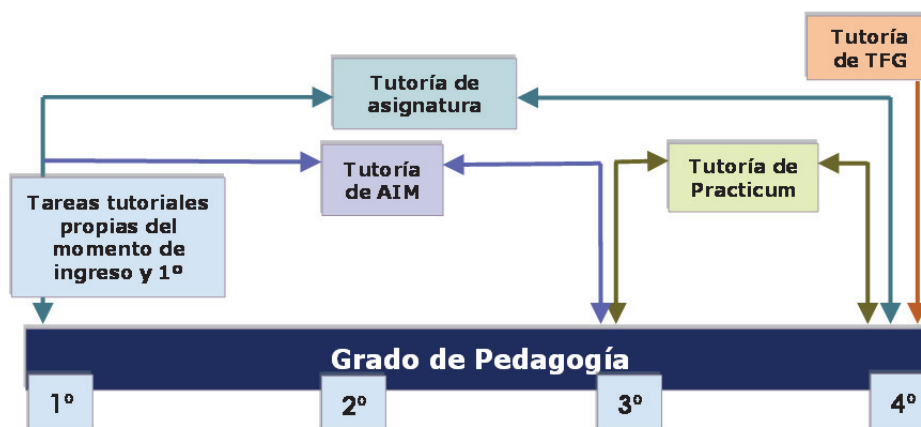
- Alumnado preuniversitario: En colaboración con el Servicio de Orientación Universitaria (SOU/IAZ) de la UPV/EHU, se lleva a cabo todos los años una Jornada de Puertas Abiertas cuyo objetivo es dar a conocer las instalaciones de la facultad, así como los grados que en ella se imparten. Asimismo, el centro participa activamente en las diferentes iniciativas promovidas por el SOU/IAZ como por ejemplo, ferias de orientación, actividades prácticas dirigidas al alumnado de bachillerato, etc.
- Alumnado universitario: En tres momentos diferentes se despliegan las acciones tutoriales; al ingreso en la universidad, durante el desarrollo del Grado, y en la etapa de finalización del Grado (Gráfica 2).
  1. Ingreso en la universidad. Donde se destacan la *Jornada de Acogida para el nuevo alumnado* y la *Acogida individualizada a estudiantes de intercambio*, que grosso modo consisten en una



sesión de acogida por parte del equipo decanal y el profesorado, y una visita a la facultad acompañada por alumnado de cursos superiores.

2. Desarrollo del Grado. Donde se destacan la Tutoría académica, de AIM y de Practicum. En cuanto a la *Tutoría académica* (tutoría de asignatura): Cada docente en su dedicación de 6 horas semanales trata de llevar un seguimiento individualizado del aprendizaje del alumnado; un acompañamiento a lo largo de la trayectoria universitaria de manera transversal a materias y cursos. Se pretende, mejorar el rendimiento académico, la orientación curricular y la comprensión y aprendizaje de la materia. Los horarios de las tutorías son accesibles y públicos, y pueden acudir a ellas de forma voluntaria a lo largo de sus estudios. Por lo que respecta a la *Tutoría de AIM*: A cada grupo AIM se le hace un seguimiento específico por parte de un docente-tutor/a, quien orienta al grupo en su trabajo interdisciplinar y hace un seguimiento y la evaluación del mismo (Rekalde *et al.*, 2012). En cuanto a la *Tutoría del Practicum*: Al alumnado se le asigna un docente quien realiza las labores de tutorizar las prácticas en la facultad y un instructor/a en el centro de prácticas que le sirven como guía en el seguimiento del proceso de aprendizaje. Se constata que los beneficios que la tutoría aporta para tutores/as están vinculados con el desarrollo profesional y personal, y con la satisfacción en el trabajo; en cambio, al alumnado le aporta; apoyo para su desarrollo profesional, ayuda para la realización de aprendizajes de tipo reflexivo y una vía para la socialización profesional (Cid *et al.*, 2011).
3. Etapa de finalización de estudios. Se destaca la Tutoría del TFG, donde las labores de tutorización se realizan en tres fases: A) Fase previa: Se informa al alumnado sobre el trabajo a realizar, y culmina con la entrega oficial de colaboración entre profesor/a-alumno/a. B) Fase de elaboración: Se orienta a cada estudiante y se realiza un seguimiento del proceso de elaboración del trabajo, donde se llevan a cabo un mínimo de tres tutorías entre el director/a y alumno/a. Esta fase finaliza con la entrega del TFG a su director o directora, y C) Fase de aceptación: El director o directora califica el TFG como apto o no apto para su defensa. La obligatoriedad de los TFG en los actuales diseños curriculares ha hecho que se convierta en objetivo didáctico a la hora de plantear guías y materiales que lo desarrollen con garantías de calidad y éxito (Ferrer *et al.*, 2012; Fondevila y Del Olmo, 2013) y se está, asimismo, convirtiendo en objeto de estudio a pesar de que la investigación sobre la tutoría de los TFG es reciente en el campo de las Ciencias Sociales y en concreto en nuestro contexto (Rekalde, 2011). No obstante, Giner *et al.* (2013) señalan que el proceso de tutorización va más allá de la mera tutoría académica dado que la intensidad de la relación con el alumnado y la proximidad del fin de los estudios dotan a estas tutorías de un carácter, además, profesional y personal; donde se orienta al alumnado sobre posibles salidas laborales, posibles decisiones a tomar sobre su futuro profesional e implicaciones para su vida personal. Tal y como afirma Van-Esbroeck (2000) la labor de acompañamiento y guía que se realiza no puede afrontarse de un modo espontáneo, sino que requiere de una organización y planificación a lo largo de la titulación, de modo que el proceso de asesoramiento se establezca desde el primer momento y se mantenga de manera procesual a lo largo de los estudios.

Es importante, además, resaltar que cada vez más autores reivindican la importancia de esta tutoría como espacio grupal, y no tanto individual, en el que poner el énfasis en el proceso de aprendizaje continuo y de evaluación formativa (Fernández *et al.*, 2014; Rekalde, 2011).



Fuente: Elaboración propia

**Gráfica 2:** Acciones tutoriales dirigidas al alumnado del Grado de Pedagogía UPV/EHU

### Los participantes en la investigación

En este estudio han participado, por una parte, cinco profesores/as que son coordinadores/as de los diferentes módulos del Grado de Pedagogía y que pertenecen, a su vez, a la Comisión del Grado y, por otra parte, el Coordinador del Grado. El perfil de este profesorado se resume en la Tabla 2.

Docente	Coordinación	Sexo	Código
D-1	Módulo 4	Hombre	P1
D-2	Módulo 1	Mujer	P2
D-3	Practicum	Hombre	P3
D-4	TFG	Hombre	P4
D-5	Módulo 5	Mujer	P5
D-6	Grado	Hombre	P6

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 2:** Perfil del profesorado participante

### El procedimiento de análisis de datos

Se ha seguido el procedimiento analítico de datos cualitativos siguiendo las pautas planteadas por Miles y Huberman (1994, cit. en Rodríguez *et al.*, 1996). Tras la transcripción del contenido de la entrevista y del grupo de discusión se ha optado por el sistema de categorización, tal y como señalan Rodríguez *et al.* (1996). Dicho proceso consiste en ir diferenciando unidades de significado a los que se les ha asignado una categoría, que se ha ido concretando según su contenido. Las categorías se refieren a opiniones, actitudes, sentimientos, valoraciones, etc., que han expresado los y las participantes en la línea que apuntan Gil y Perrera (2001, cit. en Lukas y Santiago, 2009), en nuestro caso, en relación a la opinión sobre la tutoría en el Grado de Pedagogía.

La construcción del sistema categorial ha sido emergente (Tabla 3). No obstante, debemos tener en cuenta que en la entrevista semiestructurada se plantean preguntas tras una primera revisión bibliográfica. Es importante señalar al respecto, que estas preguntas han sido acomodadas a la información recogida posibilitando el surgimiento de nuevos temas. Las categorías surge del análisis de esta información, lo que se puede considerar un método mixto, teniendo en cuenta el carácter flexible y abierto que caracteriza este estudio, en la línea que apunta Cabrera (2000, cit. en Lukas y Santiago, 2009).

<b>Modalidades de Tutoría</b>	Acciones tutoriales de acceso	
	Acciones tutoriales de ingreso y 1º	
	Tutoría de Asignatura	Demanda al alza
		Mayor <i>uso</i> cursos superiores
	Tutoría AIM	Prudencia en la tutorización
		Dificultades
	Acciones tutoriales del último año-tránsito al mundo laboral	Tutoría TFG
Sesiones Orientación Académica		
Encuentros sobre profesionalización de la Pedagogía		
<b>Espacio Europeo de Educación Superior</b>	Implicaciones	Nivel institucional
		Nivel pedagógico
	Dificultades	Clarificar procedimiento
		Reconocimiento de la labor
<b>De cara al futuro</b>	Nuevas dimensiones	Dimensión administrativa
		Dimensión jurídica
	Nuevas modalidades	Tutoría de carrera
		Tutoría entre iguales

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 3:** Sistema categorial

### Crterios éticos y de calidad de la investigación

En cuanto a los factores éticos y de calidad subrayamos que, en sintonía con lo que proponen Blaxter *et al.* (2008), respecto a los participantes se les dejó claro desde el principio la naturaleza del estudio, se les explicó en qué consistía el consentimiento informado, y se llegó a acuerdos sobre el uso de los datos, su análisis y divulgación. Y, sobra decir, que se han respetado dichos acuerdos una vez alcanzados. Además, se han codificado las voces del profesorado, y ello es un elemento más para preservar la privacidad y el anonimato, y valores como la dignidad e integridad. Así mismo, el respeto por su libertad y autonomía se han defendido en todo momento tal y como indica el Comité de Ética para las investigaciones relacionadas con Seres Humanos (CEISH) de la UPV/EHU.

Respecto a la calidad de la información, y siguiendo a Tójar (2001), la propuesta de criterios que más aceptación ha tenido en la investigación y evaluación educativas ha sido la realizada por Guba y Lincoln (1985, cit. en Rodríguez *et al.*, 1996), y el criterio por excelencia para la investigación naturalista es la veracidad que se articula y se plasma en este trabajo a través de las siguientes características: a) Credibilidad: se ha intentado recopilar toda la información posible con la pretensión de reconstruir la percepción del profesorado sobre la tutoría en el Grado de Pedagogía (Tójar, 2001). En este sentido y siguiendo a Lincoln y Guba (1985, cit. en Rodríguez *et al.*, 1996) para subrayar la credibilidad se han puesto en práctica estrategias de triangulación y la comprobación con el profesorado participante. En esta línea, se ha dotado de veracidad a través del uso de la triangulación de fuentes (profesorado, institución, y documentos) permitiendo de esta forma contrastar los datos e interpretaciones; b) Transferibilidad: Se pretende transferir lo realizado en este estudio a otros contextos similares al analizado y, en cierto sentido, la mayoría de los grados universitarios pueden ser objeto de transferencia; c) Dependencia: En este estudio se han aplicado diferentes técnicas (grupo de discusión, entrevistas, análisis documental) que han permitido obtener resultados muy similares, lo que permite deducir el carácter de estabilidad de los

mismos. Finalmente, d) Confirmabilidad: se subraya al utilizar descriptores de bajo nivel de inferencia (las transcripciones) registrando lo más fielmente posible la realidad.

#### 4. Resultados y Discusión

Tres son las dimensiones a través de las cuales se han articulado los resultados de este estudio. Por una parte, las implicaciones y dificultades que el EEES les ha creado estos últimos años en relación a la tutoría; por otra parte, las diferentes modalidades de tutoría que se desarrollan en el Grado de Pedagogía y, finalmente, las propuestas que se vierten de cara a un planteamiento futuro para este grado.

##### **El Espacio Europeo de Educación Superior: Implicaciones y dificultades según el profesorado del Grado de Pedagogía de la UPV/EHU**

Por lo que corresponde a las implicaciones que el EEES le ha supuesto al profesorado, se destacan aquellas vinculadas con la institución y las relacionadas con temas estrictamente pedagógicos. Respecto a las primeras, el coordinador del Grado menciona la creación de la Comisión de Pedagogía como un órgano que ayuda a tener una perspectiva global: “Se ha creado la Comisión de titulación, y yo diría que en la titulación de Pedagogía es un órgano referente. Esto ayuda a que se pueda entender la titulación como un todo y se pueda ir colocando y encuadrando la tutoría” (P6). Además, se va asumiendo, aunque con cierta dificultad, que temas como la tutoría y la orientación sean cuestiones que requieren de soportes estructurales: “Este nuevo proceso nos ha ayudado a entender que la propia facultad es un órgano orientador y que para llevar a cabo esta labor tiene que haber estructuras que lo posibiliten. A su vez, estas estructuras van cambiando los estilos de hacer, y hay que ir peleándose poco a poco, para que cambien los estilos” (P6). En sintonía con lo apuntado por Fernández y Palomares (2010) y Bolívar (2012).

Respecto a las cuestiones pedagógicas, se puede constatar, que desde la implantación del Grado, se han incrementado globalmente el número de sesiones de tutoría: “Noto muchísima más presencia en las tutorías ahora que hace unos años. Yo últimamente, entre el TFG, Prácticas, el AIM maldito...o como se le pueda decir (se ríe). Cada vez más, acuden a tutorías, o sea desde el punto de vista, que estoy poniendo ya horas, es decir, contigo quedo a las cuatro, contigo a las cuatro y cuarto, contigo a las cuatro y media, así para organizar. En mi caso, he sentido que hay mucha más presencia, presencial diríamos que antes” (P2). Hecho que provoca, en parte, la utilización en el aula de metodologías activas (Cano, 2009; Duran y Flores, 2014), y el manejo de los problemas en la tutorización de los grupos (Aarnio, 2013 y 2014). Se subraya una mayor utilización de los recursos virtuales, siendo el uso del email el más utilizado: “Desde el cambio de Bolonia que tiene sus momentos de trabajo práctico en el aula, la que le ha quitado intensidad a la presencia en el espacio de la tutoría de despacho, el correo electrónico efectivamente regula las tutorías a nivel de funcionamiento de la duda, las preguntas y así” (P4), como han apuntado Alba *et al.* (2012). Y es la propia aula la que se convierte en contexto para la acción tutorial: “EEES, de los cambios que está trayendo la metodología de pautar más lo que es el trabajo en equipo, sí que es verdad que esos momentos que están ellos trabajando y que tú estás, vas por los grupos, en esos momentos yo también me estoy dando cuenta que estoy haciendo tutoría, tutoría que la tendría que hacer en el despacho. Bueno, supuestamente pero que la hacemos en el aula. Entonces, hacer, sí que la hacemos, pero el espacio, el contexto yo creo que en mi caso de asignatura, es el que ha cambiado” (P5). Según el Coordinador: “El modelo IKD asumido por la UPV/EHU marca el estilo de esta universidad” (P6) y éste, entre otras cuestiones, confiere una especial relevancia al uso de metodologías activas en el aula que dan pie a que se promueva la cercanía entre el alumnado y el profesorado y, para ello, no siempre el profesorado está preparado: “La universidad ha pasado de ser un sitio en el que el profesor o la profesora sabía y los demás no sabían y era mera transmisión de conocimientos, a una situación en la que bueno, estamos hablando de competencias, de capacidades no?, y competencias relacionadas con asignaturas, pero competencias también relacionadas con la vida, con la toma de decisiones en la vida, (...) Y esto crea muchos problemas en la universidad porque hay gente que todavía se piensa que aquí

estamos para enseñar y lo demás no. Y cuando tenemos problemas en el aula como hemos tenido, por lo menos, este año hemos tenido, y se están dando problemas de exclusión y de este tipo de cuestiones pues ante esto, a mí me da la impresión de que estamos reaccionando como buenamente podemos y quizás eso es un reto” (P1). Esto ya se ha puesto de manifiesto en estudios como los de Fernández y Salinero (2014).

No obstante el EEES en relación a las tutorías no está exento de dificultades según el profesorado, puesto que, como afirma el Coordinador del Grado, quizá la mayor dificultad radica en clarificar el procedimiento y la responsabilidad en esta temática: “Estamos desarrollando un plan de orientación, con nuevas posibilidades... pero ¿De quién es la responsabilidad? No se marca si es un vicedecano quien lo debe de asumir, si un responsable técnico” (P6), puesto de manifiesto por Haya *et al.* (2013). Unido a ello está la falta de reconocimiento de la labor que realiza el/a tutor/a: “Entonces, dificultades, existe mucho trabajo de voluntariado en relación a la tutoría. En nuestro caso, muchas acciones que planteamos desde el centro están sujetas a la voluntad, y habría que unirlas a la carga docente, a los créditos del profesorado, o buscar otras fórmulas” (P6), en sintonía con lo que Giner *et al.* (2013) recoge. También, se cita la falta de participación del alumnado como una dificultad, cuestión subrayada por Lobato *et al.* (2005) en el contexto de aula, y en este caso, se alude a la participación institucional: “aquí no hemos conseguido aún una cosa y es la participación del alumnado a nivel de titulación. (...) Quizá nos acercamos muy institucionalmente y no hemos acertado en la manera de acercarnos al alumnado” (P6).

### **Las modalidades de tutoría existentes en el Grado de Pedagogía y la percepción de su profesorado**

El profesorado del Grado de Pedagogía aborda la tutoría desde las acciones de acceso, las de ingreso y 1º curso; las de asignatura; las de AIM y, aquellas acciones del último año que son de tránsito al mundo laboral.

En cuanto a las acciones tutoriales de acceso el coordinador de Grado se pronuncia en relación a las acciones de orientación preuniversitaria que la Facultad lleva a cabo, tales como: ferias de orientación, jornadas de puertas abiertas, actividades prácticas, etc., que pretenden informar al alumnado potencial acerca de los grados que se imparten en el centro, así como acerca de sus instalaciones. En definitiva, favorecer la toma de decisiones sobre su futuro profesional. Según el coordinador estas acciones son bien acogidas y valoradas por el alumnado y profesorado del centro “A mí me parece que la información pública en la web, a través de las ferias y jornadas de puertas abiertas... estas acciones están ya instaladas en nuestro centro y además creo que es algo que hacemos bastante bien” (P6). Cuestión ésta abordada por Álvarez y González (2008) y Cano (2008). Sin embargo, se ha de contrastar esta percepción con el informe de Evaluación sobre la matriculación y acogida (2013), donde se muestra que el porcentaje de personas matriculadas en el Grado de Pedagogía que han participado en estas actividades es bajo, el 22,2% participaron de las ferias de orientación, y el 17% en las jornadas de puertas abiertas. En opinión del coordinador es la página web, secretaría, y el personal orientador de los institutos las fuentes de información sobre el Grado que utiliza el alumnado en esta fase de acceso. Es, además, el informe de la valoración del alumnado sobre el Grado, el que recoge la valoración sobre la disponibilidad de la información del plan de estudios a través de diferentes recursos (secretaría del centro, web, paneles del centro, etc.) como un elemento muy bien valorado (3,4/4).

Respecto a las acciones tutoriales de ingreso y 1º curso, el profesorado señala que: “La crítica en realidad viene, yo creo, porque nosotros mismos no tenemos claro cuál puede ser ese discurso para hacer en primero, en el equipo docente creo que igual no tenemos un discurso común o unificado acerca de eso que hay que contar” (P4). El coordinador comentó que es él mismo quien realiza la sesión de acogida y que se centra, por un lado, en el mapa de profesionalización de la Pedagogía que recoge diversos aspectos relacionados con los estudios de grado, las áreas de trabajo a las que se pueden dirigir, la formación de Postgrado que se oferta en el centro y los espacios profesionales existentes. Por otro lado, se trabaja la estructura del propio grado, la AIM, pero que, no obstante, hay temas que cree que en la actualidad no se abordan “Igual no explicamos los servicios o puntos de información GAZtE que

también existen pero no los abordamos” (P6). Diversos autores subrayan este tipo de acciones vinculados con servicios existentes en la universidad, pudiéndose enmarcar dentro de la dimensión administrativa según García (2008), o en la dimensión académica (García, 2011) o como ámbito de Servicios.

Los participantes en este estudio han subrayado distintos ámbitos de realización de las tutorías a lo largo del desarrollo del Grado de Pedagogía, como son: la tutoría de asignatura y la de AIM. El profesorado subraya que la tutoría ha ido progresivamente en aumento durante estos últimos años, de ahí que su *uso* sea cada vez más frecuente: “Y yo también añadiría un poco también los cursos. Yo, por ejemplo, imparto en primero y en tercero, y en primero claro, y en primer cuatrimestre. Con lo cual las tutorías le suenan a chino. Todavía son los típicos que entran al despacho y lo único que hacen es abrir los ojos y mirar todo los detalles que tienes ¿no? Pero por ejemplo en tercero demandan mucho las tutorías, pero de todo tipo, independientemente de las horas dedicadas en clase” (P2). Teniendo en cuenta la tipología de Rodríguez (2004) hablaríamos de tutorías de curso en cuanto al tiempo. Respecto a la tutoría de AIM, el profesorado manifiesta la novedad que supone la actividad, y la prudencia a la hora de intervenir en trabajos que tutoriza otro/a docente: “Cuando tú tutorizas un TFG, el tutor es dueño y señor de las decisiones que toman con el alumno con respecto al trabajo que va a realizar ¿no? En cambio, en las tutorías AIM yo noto que hay cierta precaución, al ser el trabajo interdisciplinar, hay más profesores implicados, y las decisiones que tomas son un poco más como *seguro*, igual esto pero igual lo tienes que consultar, y quiero decir que como que la propiedad de la tutoría queda un poco más laxa porque no sabes muy bien si le puedes decir eso. Bueno, es una cosa novedosa” (P4). Se estarían refiriendo a las tutorías de proyecto y Prácticas según el contenido (Rodríguez, 2004), y a ese acompañamiento a los grupos de estudiantes que se deriva de la puesta en práctica de metodologías activas (Aarnio, 2013 y 2014; Cano, 2009). En definitiva, el profesorado responde a la emergencia de situaciones que se derivan de contextos de aprendizaje ante los cuales no se había encontrado con anterioridad (García y Troyano, 2009).

El profesorado subraya tres ámbitos en los que insertar las acciones de tutoría del último año, curso de tránsito al mundo laboral, que son; el TFG, las Sesiones de Orientación Académica y los encuentros sobre profesionalización de la Pedagogía.

La tutoría del TFG supone, según el profesorado, un gran esfuerzo y dedicación “Nos exige mucho trabajo, que hay que meter mucho tiempo en la fase inicial para lanzarles, en la de mantenimiento para corregirles y en la del cierre para tener un producto razonable (...). Tutorías intensivas, muy largas y muy cargadas de contenido” (P4). Además, este esfuerzo, en ocasiones, no se ve reflejado ni en el proceso ni en el resultado del producto: “según los casos, si responden bien es una gozada, con algunos casos. Otros igual, haces el trabajo y luego no aparecen y dicen bueno, igual el próximo año ya me presentaré” (P3). Sin embargo, en otras ocasiones, supone una gran satisfacción “La tutoría del TFG a mí sinceramente es la que más me gusta, porque es un cuerpo a cuerpo con el alumno. Yo las disfruto. También es verdad que creo que he tenido alumnos, alumnas el año pasado y éste muy brillantes. Eso también, mi percepción puede estar aquí un poco sesgada, pero yo he disfrutado orientándoles, trabajando con ellos, con ellas (...) te dan mucho trabajo pero si te dan mucha satisfacción pues lo compensa. Entonces mi experiencia hasta ahora, está siendo sido muy buena” (P5). Es, quizá, el TFG dónde se proyecta la idea de Fernández y Salinero (2014) de acompañar intelectual, afectivo y profesionalmente al alumnado.

En las Sesiones de Orientación Académica se insertan acciones como: el día del Máster, donde se presentan las diferentes alternativas en cuanto a másteres y postgrados ofertados por la facultad y un taller de entrenamiento en técnicas de búsqueda de empleo. Sobre este último el Coordinador señala la poca asistencia y la necesidad de mejorar la organización y coordinación del evento: “Eso lo tenemos que ir mejorando, y lo digo por el número reducido de alumnos que participan. Además, no está debidamente organizado ni coordinado entre nosotros, todavía no está arraigado” (P6). En el propio POC (2012) se subrayan “(...) dos grandes necesidades de orientación; por un lado, la orientación en el ámbito de la formación continua y por otro lado, la orientación profesional o vocacional”. Acciones que van

encaminadas a abordar la dimensión profesional, al facilitar el tránsito al mundo laboral (García *et al.*, 2005).

Por lo que respecta a los Encuentros sobre la profesionalización de la Pedagogía, en los últimos años se han organizado jornadas para impulsar la creación de una asociación de pedagogos/as. En este sentido el Coordinador manifestó el gran esfuerzo realizado no sólo para contactar con profesionales de la pedagogía sino también con egresados/as. En el propio boletín informativo de la facultad (35zk, 01-2014) se recoge el resultado del evento haciendo referencia a la participación de 70 estudiantes, egresados/as y profesionales de la Pedagogía y a la decisión de crear una Asociación de Pedagogos con la colaboración de un grupo dinamizador de profesionales voluntarios. Nuevamente, debemos destacar que este tipo de acciones de tutoría se recogen en la literatura científica como adecuada y pertinente (García 2011).

### **El Grado de Pedagogía y su profesorado ante nuevos retos para el futuro**

El profesorado se pronuncia en relación a nuevas dimensiones y modalidades de tutoría para el Grado de Pedagogía.

En cuanto a las dimensiones se aluden la administrativa y jurídica. Respecto a la primera, el profesorado no considera una acción que les corresponda: “A ver no sé si lo veo dentro de nuestras funciones como docentes de pedagogía, otra cosa es que para el alumnado se pueda hacer alguna sesión al inicio o al final, no lo sé, dónde se les dé orientaciones, pistas, información o bueno, pero dentro de la función docente digamos, el que la tutoría conlleve ese aspecto pues no sé hasta qué punto... No me queda a mi demasiado claro” (P5). Es más, consideran que el alumnado está bien informado: “Yo doy a primero y primer cuatrimestre, y a nadie se le pasa el tiempo ni la hora de presentar los programas para la convalidación y eso que yo estoy en la comisión de ordenación académica, que me toca hacer las convalidaciones, no se despistan, para nada. Yo creo que saben muy bien, ellos te dicen esa te la van a convalidar seguro” (P2). No obstante, el coordinador del Grado no descarta la posibilidad de organizar una sesión sobre convalidaciones para el alumnado de 1º considerando los plazos que hay para ello: “pues igual no sería mala idea convocar al alumnado de primero un día para hablar sobre el tema de las convalidaciones, pues es verdad que se podría plantear” (P6). En cuanto a la dimensión jurídica (derechos, deberes, representación estudiantil, estatutos...), la mayoría considera que abarcar esta dimensión puede resultar útil, entre otras razones mencionadas se subraya la implicación que puede conllevar para con la universidad, además de ganar seguridad en el contexto y evitar posibles abusos. El coordinador al respecto considera que la implicación del alumnado es aún un tema pendiente y esta dimensión corre el riesgo de infantilizarlo: “Me surge una duda y es cómo hacer todo esto sin infantilizar. Ya. Es decir, orientación, ayuda, tutoría, información, pero sin convertirlos en niños (...)” (P6). Nuevamente, se refuerza la idea recogida ya por otros autores (Álvarez, 2013) de que estas dimensiones están aún descuidadas en las universidades de nuestro contexto.

Respecto a las modalidades el profesorado se refiere a la tutoría de carrera y entre iguales. En cuanto a la primera, se plantea como propuesta de mejora haciendo alusión a la falta de estructuración. En este sentido, se deduce la necesidad de sistematizar la acción tutorial evitando, en la medida de lo posible, la improvisación, en sintonía con lo que plantean Álvarez y González (2008) y García (2008). Una de las voces recoge lo siguiente: “Yo creo que en algún momento hablamos de la posibilidad de que los estudiantes según se incorporan al grado tuvieran un tutor a lo largo de todo el grado, quiero decir que no tiene por qué luego coincidir ni siquiera en el TFG por poner un ejemplo, estos son más circunstanciales. Yo creo que eso nos queda pendiente, habría que pensar cómo hacer y cuál podría ser. Pero yo creo que tendría algún sentido ese acompañamiento general al alumno más allá del problema de tu asignatura (...). En todo el proceso, creo que no tienen un acompañamiento estructurado de tutoría. Ellos, igual, circunstancialmente escogen un profesor de asignatura, o alguien para comentar pero no tiene ese orden. Y creo que no sería una mala idea, poderles ofrecer esa posibilidad, que luego ellos podrían quizás hacer uso o no” (P4). No obstante, Álvarez y González (2008) apuntan la falta de predisposición para

desarrollar esta modalidad de tutoría en la universidad, cuestión que también se resalta en este estudio: “No sé si estaríamos todos o seríamos todos voluntarios para tomar esa tarea, porque bueno, tenemos bastante en general y dices bueno ahora vamos a hacer un poco de no sé, escucha empática...” (P3). “No, o de interlocución. A mí me parece que igual a veces las palabras sí que están cargadas de significado, pero no tienen interlocución” (P4). Nuevamente el riesgo de infantilización se señala por parte del Coordinador, quien tiene dudas sobre esta modalidad de tutoría: “En este momento yo tengo muchas dudas, sobre si aquí debemos instaurar la figura del tutor personalizado (...). Una segunda duda, bueno es la económica, eso tiene un coste (...) la dedicación se debiera de pagar, tiene un coste, y la universidad en este momento... Y, por gratis, no creo que haya ganas de hacer algo así, algo que es nuevo. Y, tres, la infantilización..., le veo un peligro muy grande” (P6).

En la tutoría entre iguales diversos autores destacan sus ventajas en relación al aprendizaje y la socialización (Calma y Eggins, 2012; Duran y Flores, 2014; Dieso-Henson, 2012; Ginsburg *et al.*, 2006; Oget, 2014; Siota, 2015). El Profesorado considera que puede ser interesante organizarlo de manera experimental: “yo sería más partidaria de lo que es la tutoría entre iguales a nivel un poco experimental. En principio y luego ya si cuaja la experiencia pues ya extenderla a otros grados” (P5). El propio coordinador también la considera una buena opción como una vía más para llegar, incidir, y movilizar al alumnado: “A eso sí que le veo yo más fuerza, le veo más valor. Tenemos además ganas de hacer una prueba piloto con eso, ya veremos pero, todavía no hemos empezado con ello. Y no lo hemos empezado porque nos cuesta llegar al alumnado” (P6).

## 5. Conclusiones

El EEES ha generado a nivel institucional ciertos cambios e implicaciones, tendiendo a un nuevo método de gestión cuyo elemento destacable, es la Comisión del Grado, en nuestro caso de Pedagogía. Órgano que ayuda a tener una perspectiva global de la titulación y tomar decisiones desde esta mirada holística. Pero, además, el EEES ha promovido que la tutoría adquiera una gran relevancia, puesto que se entiende que es una acción para facilitar el desarrollo integral del alumnado en sus diferentes dimensiones: académica, personal, social y profesional. Esto ha hecho que se incrementen las modalidades de tutoría en su conjunto (Académica, AIM, TFG...), así como cambios en las formas y contenidos de éstas por la transformación que supone el centrar la mirada en el proceso de aprendizaje del alumnado frente a la acción de la enseñanza dirigida por el docente. Ello provoca cambios: a) a nivel metodológico: dado que al centrar la enseñanza en el desarrollo de competencias provoca un cambio en los planteamientos metodológicos que repercuten, entre otras, en dinámicas de aula más activas donde el trabajo en equipo es primordial y, por tanto, la labor tutorial se expande cada vez más en el contexto próximo y natural al alumnado, que es el aula, y b) a nivel presencial: puesto que el aprendizaje autónomo y el uso de las nuevas tecnologías están impactando en las formas de comunicarse con el profesorado para desarrollar las tutorías. Irrumpe ahora con gran fuerza la utilización de dispositivos virtuales (en nuestro caso el e-mail) para el desarrollo de sesiones de tutoría. No obstante, el dar respuesta a las exigencias que plantea el EEES no es fácil y no está exento de dificultades, entre otras: la escasa participación del alumnado en las distintas instancias universitarias, el clarificar a quien corresponde la responsabilidad de poner en marcha los planes de tutoría, la falta de reconocimiento para el profesorado del desempeño de la tutoría en las nuevas modalidades que está conquistando...

Este estudio constata, así mismo, que existe una tendencia a asimilar la tutoría con la dimensión académica. El resto de dimensiones quedan supeditadas a un segundo plano, a un añadido voluntario al albur del profesorado. No obstante, se subraya que la dimensión profesional debe ser un tema a trabajar y se constata el esfuerzo realizado hasta el momento en la elaboración de materiales sobre la profesionalización de la Pedagogía y en la organización de sesiones sobre esta temática. En cambio, la dimensión personal suscita ciertas controversias entre el profesorado sobre la pertinencia o no de intervenir en temas personales del alumnado. Además, es destacable la prácticamente ausencia de los servicios universitarios (Servicio de Orientación Universitaria, Centros de Empleo, Servicio de



Psicología Aplicada, Oficina de Cooperación al Desarrollo etc.) relacionados con estas dimensiones en el discurso del profesorado, ni consideran que las dimensiones administrativo-jurídicas sean propias de la tutoría docente. No así, en cambio, en el POC, donde se evidencia la necesidad de concebir la tutoría como una actividad articulada y programada.

Se concluye, así mismo, que existen diferentes modalidades de tutoría en el Grado de Pedagogía con distinta dependencia organizativa; a) la tutoría propia del personal docente (de asignatura, AIM, Practicum, TFG) y, b) la tutoría institucional, circunscrita a nivel de facultad o servicios generales de la UPV/EHU (acciones tutoriales propias de la etapa de ingreso, sesiones de información sobre Másteres, Encuentros con Pedagogos/as profesionales, etc.). Sin embargo, no hay un documento que aglutine las diferentes acciones que se llevan a cabo en la actualidad, y el POC no recoge las diferentes modalidades de tutoría propias del personal docente.

La modalidad de tutoría entre iguales es una propuesta valorada positivamente tanto por el profesorado como por la coordinación del Grado, porque se reconoce que la mayor referencia de apoyo para el alumnado son sus propios compañeros/as, y el profesorado se encuentra siempre en un segundo plano. Sin embargo, la tutoría de carrera plantea diversas dudas entre el profesorado tanto procedimentales, organizativas como económicas. Además, se destaca el riesgo de infantilización que puede provocar en el estudiantado.

Desde una mirada procesual, constatamos que las actividades que inciden en el nivel preuniversitario están muy asentadas. Sin embargo, se detecta que sólo una cuarta parte del alumnado matriculado en primero participa de estas actividades, por lo que la gran mayoría desconoce la información difundida en ellas. En cambio, en la etapa postuniversitaria el centro y su profesorado está apostando por acompañar al alumnado en la creación de una Asociación de Pedagogos/as como una acción positiva. Durante el desarrollo del grado el profesorado destaca la incompatibilidad horaria como una dificultad a la hora de desarrollar las tutorías por el solapamiento con ciertas materias, dificultando que los/as estudiantes realicen consultas presenciales y recurran a otras vías como el e-mail para entablar esa comunicación con el profesorado y desarrollar sesiones de tutoría más *informales*, enviándole al profesorado, en ciertos momentos del curso, mensajes que llegan de manera masiva y saturan su correo.

## 6. Recomendaciones

Es probable que el diseño de los planes de estudio en términos de competencias haya hecho que introduzcamos más de una variante en los métodos de enseñanza, en los recursos didácticos y en los instrumentos de evaluación, y por el enfoque sistémico de nuestras prácticas educativas, es seguro que habremos incluido cambios en los objetivos, espacios, tiempos y modos de desarrollar la tutoría universitaria. No obstante, el diseño de la tutoría en los grados universitarios no sólo requiere de planteamientos individuales adecuados, sino también de planes de tutoría que hagan converger las diferentes modalidades y dimensiones que asume la tutoría en un planteamiento global como Grado; en definitiva, como itinerario planificado de proceso tutorial.

Señalamos a continuación algunas recomendaciones que entendemos pueden ser útiles para establecer pautas que favorezcan la tutoría universitaria:

- Actualizar el POC incorporando las diferentes modalidades de tutoría que pueden no figurar en el citado plan, al objeto de reflejar ordenadamente quienes intervienen en las diferentes estructuras y órganos (Decanato, Docentes, Coordinación del título, Servicios, etc.).

- Visibilizar y difundir el POC. Por ejemplo, publicar en la página web del centro, en el apartado correspondiente *Alumnado/Estudiantes*, un esquema y una cronología de las acciones a llevar a cabo a lo largo del Grado y en cada uno de los cursos.
- Reforzar el contenido de las sesiones de acogida, en el que abordar, por ejemplo y para nuestro Grado objeto de estudio; el concepto de Pedagogía, el perfil del pedagogo/a, las competencias profesionales... invitar a la sesión al presidente del consejo de estudiantes del centro, dando así a conocer los órganos de gestión de la universidad y fomentando la participación del alumnado.
- Organizar dinámicas específicas para socializar todos los Servicios que la universidad pone a disposición del alumnado.
- Plantear sesiones grupales en las que intervenga personal de secretaría para abordar contenidos administrativos (convalidaciones, plazos, reconocimiento de créditos, etc.).
- Implantar la modalidad de tutoría entre iguales, dado que permite un aprendizaje a dos niveles, por parte del alumnado tutor, al potenciar competencias transversales que contribuyen a su desarrollo personal, social y profesional (habilidades comunicativas, de relación, de orientación y liderazgo, entre otras) y por parte del alumnado tutorizado al facilitar la transición a la universidad, suponiendo un apoyo en la adaptación académica, social y personal. Asimismo, este tipo de tutoría se puede hacer extensible a otras modalidades: AIM y TFG.
- Impulsar para la etapa postuniversitaria acciones que aglutinen a todo el alumnado que haya estudiado en la universidad. Con ello, se pretende conseguir una mayor presencia en la vida social a las personas que han estudiado en dicha universidad, y generar una red, lo más amplia posible de colaboración, que ayude y mejore los contactos, sinergias y la empleabilidad de los egresados y egresadas.

## Referencias

- [1] Aarnio, M. (2013) Dealing with conflicts on knowledge in tutorial groups. *Advances in Health Sciences Education*, 18(2), pp. 95-119.
- [2] Aarnio, M. (2014) How do tutors intervene when conflicts on knowledge arise in tutorial groups? *Advances in Health Sciences Education*, 19(3), pp. 89-114.
- [3] Alba, G., Justicia, A., Fernández, M. (2012) El papel de las tutorías virtuales en el ámbito universitario. *I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa. Innovagogia*, pp. 1235-1241. Disponible en:  
<http://www.upo.es/ocs/index.php/innovagogia2012/innovagogia2012/paper/view/126/128>  
 [Consultado el 25 de mayo de 2015]
- [4] Álvarez, P.R. (2002) *La Función Tutorial en la Universidad*. Eos, Madrid.
- [5] Álvarez, P.R. (2012) Los planes de tutoría de carrera: una estrategia para la orientación al estudiante en el marco del EEES. *Educación*, 48(2), pp. 247-266.
- [6] Álvarez, P.R. (2013) La tutoría como eje articulador del proceso de aprendizaje del alumnado universitario. *Revista Currículum*, 26, pp. 73-87.
- [7] Álvarez, P.R., González, M.C. (2008) Análisis y valoración conceptual sobre las modalidades de tutoría universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Universitaria de Formación del Profesorado*, 22 (1), pp. 49-70.

- [8] Bauman, Z. (2003) *Modernidad líquida*. FCE, Buenos Aires.
- [9] Biggs, J. (2005) *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea, Madrid.
- [10] Blaxter, L., Hughes, C., Tight, M. (2008) *¿Cómo se investiga?* Graó, Barcelona.
- [11] Bolívar, A. (2012) *Políticas actuales de mejora y Liderazgo Educativo*. Ediciones Aljibe, Málaga.
- [12] Buela-Casal, G., Teva, I. (2011) El proceso de enseñanza-aprendizaje y la actividad investigadora en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Bordón-Revista de Pedagogía*, 63(2), pp. 9-15.
- [13] Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Ariel, Barcelona.
- [14] Calma, A., Eggins, M. (2012) Enhancing the quality of tutorials through peer-connected tutor training. *Issues in Educational Research*, 22(3), pp. 213-227.
- [15] Camino, I., Goñi, E. (2013) Berdinen arteko tutoretza planaren hastapenak Gasteizko Irakasleen Unibertsitate Eskolan. *Tantak*, 25(2), pp. 43-70.
- [16] Cano, R. (2008) La tutoría universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), pp. 17-20.
- [17] Cano, R. (2009) Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias ¿Cómo lograrlo? *REIFOP*, 12(1), pp. 181-204.
- [18] Castells, M. (1998) *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Alianza, Madrid.
- [19] Cid, A., Pérez, A., Sarmiento, J.A. (2011) La tutoría en el practicum. Revisión de la literatura. *Revista de Educación*, 354, pp. 127-154.
- [20] Dieso-Henson, L. (2012) The effect of reciprocal peer tutoring and non-reciprocal peer tutoring on the performance of students in college physics. *Research in Education*, 87(1), pp. 34-49.
- [21] Duran, D., Flores, M. (2014) Prácticas de tutoría entre iguales en universidades del Estado español y de Iberoamérica. *REICE*, 13(1), pp. 5-17.
- [22] Fernández, C. y Salinero, M. (2014) La tutoría universitaria en el escenario del Espacio Europeo de Educación Superior: Perfiles actuales. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 26(1), pp. 161-186.
- [23] Fernández, E., Pérez, K.; Bilbao, B.; Ruiz, P. y Molero, B. (2014). Diseño y gestión del TFG en la escuela de magisterio de Bilbao: Grados de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Social. *I. Congreso interuniversitario sobre el Trabajo Fin de Grado. Retos y oportunidades del TFG en la sociedad del conocimiento*, pp. 75-87. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10810/15071> [Consultado el 25 de mayo de 2015].
- [24] Fernández, I., Alkorta, I. (2014) El aprendizaje activo como reto: razones visibles e invisibles de una política de desarrollo docente en la UPV/EHU. En: J. Guisasaola y M. Garmendia (Eds). *Aprendizaje basado en problemas, proyectos y casos: diseño e implementación de experiencias en la universidad*. Servicio Editorial de la UPV/EHU, Bilbao.
- [25] Fernández, I., Palomares, T. (2010) ¿Cómo desarrollar un currículum universitario en la sociedad del conocimiento? IKD, un modelo de desarrollo curricular en la Universidad del País Vasco. En CIDUI, *Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación: Nuevos espacios de calidad en la educación superior. Un análisis comparado y de tendencias*. Barcelona.
- [26] Fernández, I., Rekalde, I. (2011) *Una universidad que aprende: innovación y cambio educativo en la UPV/EHU*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, Bilbao.

- [27] Ferrer, V., Carmona, M., Soria, V. (Eds.) (2012) *El Trabajo de Fin de Grado. Guía para estudiantes, docentes y agentes sociales*. Mc Graw Hill, Madrid.
- [28] Fondevila, J.F. y Del Olmo, J.L. (2013) *El Trabajo de Fin de Grado en Ciencias Sociales y Jurídicas. Guía Metodológica*. Yumelia, Barcelona.
- [29] Gairín, J.; Feixas, M., Guillamón, C., Quinquer, D. (2004) La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 49, pp. 61-78.
- [30] García, A.J., Troyano, Y. (2009) El Espacio Europeo de Educación Superior y la figura del profesor tutor en la Universidad. *Red-U. Revista de Docencia Universitaria*, 3(1), pp. 52-62.
- [31] García, B. (2011) *La tutoría en la universidad, percepción del alumnado y profesorado*. Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.
- [32] García, N. (2008) La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (1), pp. 21-48.
- [33] García, N., Asensio, I., Carballo, R., García, M., Guardia, S. (2005) La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea. *Revista de Educación*, 337, pp. 189-210.
- [34] García, M.P., González, S. (2007) El perfil del profesorado universitario: un profesional en evolución constante. XXI. *Revista de Educación*, 9, pp. 181-205.
- [35] Giner, Y., Muriel, M.J., Toledano, F.J. (2013) De la tutoría presencial a la virtual: la evolución del proceso de tutorización. *Red-U. Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), pp. 89-106.
- [36] Ginsburg, M.D., Rohrbeck, C.A., Fantuzzo, J.W. (2006) A meta-analytic review of social, self-concept and behavioral outcomes of peer-assisted learning. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), pp. 732-749.
- [37] Haya, I., Calvo, A., Rodríguez, C. (2013) La dimensión personal de la tutoría universitaria. Una investigación cualitativa en la Universidad de Cantabria. *REOP*, 24(3), pp. 98-113.
- [38] Imaz, J., Marko J.I., Orcasitas, J.R., Etxeberria, J. (2011) Proceso de diseño e implantación de los nuevos grados de Pedagogía y Educación Social de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad del País Vasco. UNIVEST. Disponible en: <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/3675/205.pdf?sequence=1> [Consultado el 15 de mayo de 2015].
- [39] Infesta, G., Vicente, A., Cohen, A. (2012) Reflexiones en torno al trabajo con grupos de discusión en Ciencias sociales. *Intersticio. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 6(1), pp. 233-244.
- [40] Jordi, M., Macías, B. (2014) La entrevista en profundidad como recurso pedagógico en los estudios de Trabajo Social y Educación Social. Potencialidades y retos para el aprendizaje teórico-práctico. *Revista de Investigación en Educación*, 12(1), pp. 105-111.
- [41] Lázaro, A. (2002) La acción tutorial de la función docente universitaria. En: V. Álvarez y A. Lázaro (Coords.) *Calidad de las universidades y orientación universitaria* (pp.249-282). Aljibe, Málaga.
- [42] Lobato, C., Arbizu, F., Del Castillo, L. (2004) Las representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: estudio de un caso. *Educación XXI*, 7, pp. 135-169.
- [43] Lobato, C., Arbizu, F., Del Castillo, L. (2005) Algunos modelos de abordajes de la tutoría universitaria. *Revista de Psicodidáctica*, 10, pp. 7-22.
- [44] Lobato, C., Echevarría, B. (2004) Tutorías y sistemas de apoyo a los estudiantes. En: AA.VV. *Pedagogía Universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido* (pp. 299-301). ICE de la Universidad de Deusto y Ediciones Mensajero, Bilbao.

- [45] Loyens, S.M., Gijbels, D., Coertjens, L., Côté, D. (2013) Students' approaches to learning in problem-based learning: Taking into account professional behavior in the tutorial groups, self-study time, and different assessment aspects. *Studies in Educational Evaluation*, 39, pp. 23-32.
- [46] Lukas, J.F., Santiago, K. (2009). *Evaluación educativa*. Alianza Editorial, Madrid.
- [47] Martínez, P., Echeverría, B. (2009) Formación basada en competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), pp. 125-147.
- [48] Morgan, D., R. Krueger (1993). When to use focus group and why. En: D. Morgan, *Successful Focus Groups, Advancing the state of the Art*. (pp. 3-19). Sage Publications, California.
- [49] Oget, D. (2014). Le tutorat de pairs dans l'enseignement supérieur. *Distances et médiations des savoirs*. Disponible en: <http://dms.revues.org/717> [consultado el 24 de mayo de 2015].
- [50] Rekalde, I. (2011) ¿Cómo afrontar el trabajo fin de grado? Un problema o una oportunidad para culminar con el desarrollo de las competencias. *Revista Complutense de Educación*, 22(2), pp. 179-193.
- [51] Rekalde, I.; Martínez, B. y Marko, J.I. (2012) Los proyectos interdisciplinares de módulo: Una experiencia innovadora en el Grado de Educación Social. *Red-U. Revista de Docencia Universitaria*, 10 (3), pp. 209-237.
- [52] Richardson, J.T. (2009) Face-to-face versus online tutoring support in humanities courses in distance education. *Arts and Humanities in Higher Education: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 8(1), pp. 69-85.
- [53] Rodríguez, G., Gil, J., García, E. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe, Málaga.
- [54] Rodríguez, M.L. (2002) *Hacia una nueva orientación universitaria*. Universitat Barcelona, Barcelona.
- [55] Rodríguez, S. (coord.) (2004) *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*. ICE Universitat de Barcelona/Ed. Octaedro, Barcelona.
- [56] Siota, M. (2015) La tutoría entre iguales en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior: fortalezas y requisitos necesarios para su implantación. *Revista de Educación y Derecho*, 11, pp. 1-18.
- [57] Stake, R.E. (1998) *Investigación con estudio de casos*. Morata, Madrid.
- [58] Tójar, J.C. (2001) *Planificar la investigación educativa: Una propuesta integrada*. Fundec, Buenos aires.
- [59] Torrecilla, E.M., Rodríguez, M.J., Herrera, M.E. (2013) Evaluación de calidad de un proceso de tutoría de titulación universitaria: la perspectiva del estudiante de nuevo ingreso en educación. *REOP*, 24(2), pp. 79-99.
- [60] Van-Esbroeck, R. (2000) The tutor as partner in a holistic student-centred guidance model. En: M.C. Pedicchio e I. Fontana (Eds.) *Tutoring in European Universities* (pp. 143-156). Servizio Tipografico Editoriale d'Ateneo, Trieste.
- [61] Vázquez, R., Angulo, F. (2003) *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Aljibe, Málaga.
- [62] Villena, D., Muñoz, A., Polo, M.T. (2013) La Unidad de Orientación de Centro como instrumento para la Orientación Universitaria. *REDU*, 11(2), pp. 43-62.
- [63] Zabalza, M. (2003) *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea, Madrid.