



Analogías y singularidades en la función tutorial en el Máster de Formación del Profesorado de Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas: una aproximación en contextos presenciales y *online*

Recepción: 07/07/2023 | Revisión: 23/07/2023 | Aceptación: 15/01/2024 | Publicación: 01/03/2024

 **Raquel GIL-FERNÁNDEZ**
Universidad Internacional de La Rioja
raquel.gilfernandez@unir.net
<https://orcid.org/0000-0001-9881-8641>

 **Carolina MARTÍN-PIÑOL**
Universitat de Barcelona
carolinamartin@ub.edu
<https://orcid.org/0000-0002-0279-3839>

 **Anna MINGUELLA-GONZÁLEZ**
Universitat Oberta de Catalunya
aminguellag@uoc.edu
<https://orcid.org/0009-0000-2639-6646>

Resumen: El presente artículo reflexiona sobre la función tutorial del docente en relación con el Trabajo de Final de Titulación en el contexto del Máster en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas y el impacto de su futura práctica en el discente. La revisión de la literatura científica alertó de cierta ausencia de bibliografía relacionada con el Trabajo Final de Máster, adquiriendo mayor relevancia en las investigaciones los contenidos propios sobre las materias de estudio. Se realizó un *focus group* virtual con 12 participantes de 3 universidades españolas, una presencial y dos *online*. Se recogieron sus experiencias en el ejercicio docente, atendiendo a la identidad profesional del tutor/a, aspectos funcionales externos a la tutorización y el desarrollo de esta; así como los retos e inquietudes que emergen en la tarea profesional, desde una perspectiva de mejora de la práctica educativa. Como resultados y en concordancia con la bibliografía, los docentes señalan la orientación como la función principal del proceso tutorial y describen una serie de competencias curriculares y emocionales intrínsecas, a la vez que demandan formación de mejora voluntaria para el docente.





Palabras clave: formación de profesores; trabajo final de máster; tutela académica; enseñanza secundaria.

ANALOGIES I SINGULARITATS EN LA FUNCIO TUTORIAL EN EL MÀSTER DE FORMACIÓ DEL PROFESSORAT DE SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA I BATXILLERAT, FORMACIÓ PROFESSIONAL I ENSENYAMENT D'IDIOMES: UNA APROXIMACIÓ EN CONTEXTOS PRESENCIALS I EN LÍNIA

Resum: *Aquest article reflexiona sobre la funció tutorial del docent en relació amb el Treball de Final de Titulació en el context del Màster en Professorat d'Ensenyament Secundari Obligatori i Batxillerat, Formació Professional i Ensenyament d'Idiomes i l'impacte de la seva pràctica en el discent. La revisió de la literatura científica va alertar de certa absència de bibliografia relacionada amb el Treball Final de Màster, adquirint més rellevància en les investigacions els continguts propis sobre les matèries d'estudi. Es va realitzar un focus group virtual amb 12 participants de 3 universitats espanyoles, una de presencial i dues de virtuals. Es van recollir les seves experiències en l'exercici docent pel que fa a la identitat professional del tutor/a, aspectes funcionals externs a la tutorització i el desenvolupament d'aquesta; així com els reptes i inquietuds que emergeixen en la tasca professional, des d'una perspectiva de millora de la pràctica educativa. Com a resultats i en concordança amb la bibliografia, els docents assenyalen l'orientació com la funció principal del procés tutorial i descriuen una sèrie competències curriculars i emocionals intrínseques que ha de tenir el tutor/a, a la vegada que demana formació de millora voluntària per al docent.*

Paraules clau: *formació del professorat; treball final de màster; tutela acadèmica; educació secundària.*

ANALOGIES AND SINGULARITIES OF THE TUTORIAL FUNCTION IN FACE-TO-FACE AND ONLINE CONTEXTS IN THE MASTER'S DEGREE IN TEACHER TRAINING FOR COMPULSORY SECONDARY EDUCATION AND BACCALAUREATE, VOCATIONAL TRAINING AND LANGUAGE TEACHING

Abstract: *This article reflects on the tutorial role of the teacher about the Final Project in the context of the Master's Degree in Compulsory Secondary Education and Baccalaureate, Vocational Training and Language Teaching, and the impact of their future practice on the student. The review of the scientific literature alerted us to an unavoidable absence of a bibliography related to the Master's Degree Final Project. In contrast, the research on the contents of the subjects of study was more salient. A virtual focus group was carried out with 12 participants from 3 Spanish universities, two of them online and one face-to-face. Their experiences in teaching were collected, focusing on the professional identity of the tutor, functional aspects external to tutoring and its development, and the challenges and concerns that emerge in the professional task, from the perspective of improving educational practice. As a result, and by the bibliography, the teachers point out guidance as the primary function of the tutoring process and describe a series of intrinsic curricular and emotional competences that the tutor must possess. They also demand voluntary improvement training for the teacher.*

Keywords: *teacher training; master's thesis; academic tutoring; secondary education.*



Introducción

La Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre se redactó para concretar los requisitos previamente establecidos en el Real Decreto 665/2015, de 17 de julio, por el que se desarrollan determinadas disposiciones relativas al ejercicio de la docencia en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato, la Formación Profesional y las enseñanzas de régimen especial, a la formación inicial del profesorado y a las especialidades de los cuerpos docentes de Enseñanza Secundaria, cuyo ejercicio requería estar en posesión del correspondiente título oficial de un máster habilitante para la profesión (en adelante MAES). La orden indicó que el Trabajo de Fin de Máster (en adelante TFM) debía compendiar y reflejar las competencias adquiridas a lo largo de las enseñanzas del Máster.

La formación inicial del profesorado es un desafío constante en el sistema educativo dada su relevancia para el éxito de este (Domínguez-Lloria y Pino-Juste, 2020). La estructuración de las universidades españolas al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la adhesión a las prescripciones del Plan Bolonia (Escudero-Muñoz et al., 2019; Medina-Rivilla et al., 2011), transformó y enriqueció el papel de la función tutorial. Los docentes no solo debían tener un perfil académico adecuado, también deben tener una cualificación personal que les permitiera actuar como guía personal del estudiante y, en consecuencia, la calidad del rol del tutor ha de poder medirse (Chianese, 2017; Gómez-Trigueros, 2021). Churchward y Willis (2019) afirman que la cuestión de definir la calidad del docente en la formación inicial del profesorado, si bien está vinculada a la prescripción de los *curricula*, no acaba de quedar perfilada.

A diferencia de otros países en los que la formación inicial del profesorado de secundaria es concurrente y simultánea, en España existe un modelo consecutivo o sucesivo (Manso Ayuso et al., 2019). Por tanto, la formación del docente de secundaria tiene una secuencia más centrada en los contenidos científicos, seguida de una formación -corta- en conocimientos psicopedagógicos (Imbernón-Muñoz, 2019). Esta organización redundante en que la identidad docente sea la de graduados que enseñan y que algunos documentos, como el informe TALIS (2018) indica que más de la mitad de los nuevos docentes no se sintieran preparados para la praxis en el aula de secundaria y se sientan más identificados con los contenidos científicos.

Trabajos como el de Lorenzo-Vicente et al. (2015), al reflexionar sobre el acceso de los futuros docentes a estos estudios, señalan un aspecto que influye en la posterior identidad docente: los criterios, en la gran mayoría de los casos, están ligados a los resultados académicos de los candidatos en su titulación previa, y en pocas ocasiones se tienen en cuenta aspectos motivacionales o competencias interpersonales. Sin embargo, Serrano-Rodríguez y Pontes-Pedrajas (2015), detectaron que los alumnos del Máster les daban más importancia a las competencias ligadas a los valores humanos, aspectos éticos y adquisición de visión analítica sobre los problemas educativos.

En consecuencia, este trabajo se propone reflexionar sobre el binomio tutor del TFM-discente. Para ello, se ha revisado la literatura científica para detectar los principales desafíos de la función tutorial, las dificultades y fortalezas que se presentan en su ejercicio y las perspectivas de futuro. Este análisis documental permite conocer el discurso sobre este tema en el marco legal, institucional y pedagógico. Sin embargo, se ha detectado que la literatura científica se ha ocupado con mayor intensidad de los contenidos de las materias de estudio de este Máster,



la aplicación a didácticas específicas y las prácticas en centros de secundaria, quedando el TFM relegado a un segundo plano. Posteriormente, se llevó a cabo un *focus group*, para examinar las opiniones y experiencias de varios tutores de TFM en ejercicio y su identidad profesional docente en relación con este aspecto y en distintos contextos.

Así pues, se han determinado los siguientes objetivos:

OG: El objetivo principal que vehicula el presente planteamiento es reflexionar sobre la función tutorial del TFM en el contexto del MAES.

Para ello se han formulado 5 objetivos específicos que se detallan a continuación:

- OE1. Definir las competencias que se demandan desde los planes de estudio oficiales *versus* las que realmente son desarrolladas como tutoras y tutores del TFM responsable de la orientación y del seguimiento en la elaboración del TFM.
- OE2. Determinar si existen confluencias o diferencias entre los planteamientos de la asignatura de TFM en contexto presencial *versus online* a través de los resultados obtenidos y aportar propuestas de trasvase que se encaminen en una línea de mejora para la asignatura de ambas naturalezas.
- OE3. Identificar las metodologías que se siguen en las sesiones de seguimiento del TFM e identificar aquellas que obtienen unos mejores resultados para su posible implementación en futuras ediciones.
- OE4. Analizar cómo el TFM y su desarrollo está contribuyendo a la creación de la identidad docente del futuro egresado.
- OE5. Exponer cuáles son los retos y desafíos de la acción tutorial y reflexionar sobre los mismos para poder incorporar acciones de mejora en el futuro.

1. Marco teórico

El TFM supone 6 créditos ECTS - European Credit Transfer System- en los planes de estudio de los 60 ECTS que conforman el máster. Para Imbernón-Muñoz (2019), el TFM debería ser la oportunidad para investigar y reflexionar sobre la innovación y la práctica docente, aunque no siempre llega a ser así (Manso Ayuso y Martín Ortega, 2014).

López-Ramos et al. (2020) analizaron 72 universidades españolas para detectar las principales diferencias entre el tipo de trabajo que se solicita, y encontraron los siguientes tipos de trabajo:

- Planificación curricular, Unidad Didáctica, Investigación educativa, Acción en temáticas transversales, Proyecto integrado o actividad complementaria. Innovación educativa con elaboración de materiales didácticos, Proyecto-proceso autográficos.
- Investigación o estudio con datos empíricos, procedentes de la experimentación de la unidad didáctica impartida.



- Investigación/innovación/síntesis reflexiva
- Programación didáctica que incorpore elementos de innovación o singularidad y se justifique teóricamente.
- Tres modalidades: revisión bibliográfica crítica, trabajo empírico o innovación y diseño y evaluación de un programa. (p. 203)

El TFM debe transmitir una visión integradora, por lo que se vincula a la fase de prácticas con la intención de que los alumnos puedan transferir esta visión global de las competencias adquiridas en el mismo (Valdés-Puentes et al., 2015).

Nadal-Masegosa (2021) analizó los criterios de evaluación del TFM y encontró un paradigma asimétrico: el peso de la evaluación se otorga a las competencias para integrar los aprendizajes aprendidos, y en mucha menor medida a la comunicación oral y escrita. El mismo autor detecta que se otorga la misma importancia a determinados temas (tecnología, igualdad, cybermedios, usos problemáticos de redes) independientemente de aplicarlos a disciplinas tan alejadas como Orientación educativa o Imagen para el Diagnóstico y Medicina Nuclear. Martínez-Romera et al. (2020), tras estudiar las guías docentes de varios Máster de Secundaria, señalan que existe poco consenso en cuanto a la asignación de tutores, sus ratios o las líneas de investigación a trabajar con ellos.

Alonso-García et al. (2018) consideran que la tutela en la universidad ha de ser vista como una serie de procesos holísticos encaminados a adquirir competencias vitales: aprender a aprender, aprender a vivir y aprender a trabajar. La función tutorial requiere una formación por parte del docente con la que, aparte de sus funciones como enseñante incorpore una cualificación personal a la académica, pues funciona como guía del estudiante (Gómez-Trigueros, 2021).

Según Gómez-Trigueros (2021), para adaptarse a los actuales modelos educativos, es fundamental el papel de la innovación y la modernización. La tutela en el Marco del Espacio Europeo supone, para Dopico-Rodríguez (2013), el alejamiento de actitudes paternalistas paracentrarse en orientar el aprendizaje. La formación inicial del profesorado es un momento de socialización del futuro docente que incidirá en su futuro profesional y que será uno de los factores más relevantes para establecer mejoras educativas, por lo que ha sido objeto de las políticas educativas (Rojas-Valladares et al., 2022).

La función tutorial ha sido sometida a análisis y críticas. En este sentido, Amor-Almedina y Dios-Sánchez (2017) detectaron que los discentes percibían las tutorías como algo complementario a las asignaturas, necesario para hacer un seguimiento de su aprendizaje, pero que no constituía un espacio de asesoramiento especialmente relevante para su desarrollo académico y personal. Por tanto, sigue quedando margen de mejora para la orientación laboral del estudiantado universitario. También quedan lagunas en cuanto a lo que los tutores transmiten a los discentes: un análisis llevado a cabo por Martínez de la Hidalga y Villardón-Gallego (2015) muestra que el profesorado en formación otorga mucha importancia a los conocimientos disciplinares, pero poca a cuestiones relevantes como es la evaluación de los aprendizajes o la autonomía de sus futuros estudiantes. Existe otra falla detectada por Serrano-Rodríguez y Pontes-Pedrajas (2015): el desarrollo de vínculos profesionales con otras personas del ámbito educativo. En este sentido hay un descuadre entre las expectativas de los discentes y la realidad



alcanzada. Este es un aspecto para desarrollar y apoyar mediante la función tutorial (Serrano-Rodríguez y Pontes-Pedrajas, 2016).

Según Gómez-Trigueros (2021), la acción tutorial referida al TFM debe asentarse sobre tres dimensiones fundamentales relacionados con: a) el desarrollo personal del alumnado -otorgar respuestas, generar buen autoconcepto, toma de decisiones...-, b) de intervención educativa -diseño del trabajo teniendo en cuenta las circunstancias del estudiante- y c) de capacitación laboral -apoyando las futuras dinámicas que seguirán en su desempeño docente. La tutoría en el periodo de posgrado tiene unas características especiales, puesto que el tutor debe tener las competencias suficientes para ayudar a los discentes a la toma de decisiones en su vida académica (Rojas-Valladares et al., 2022).

Alonso-García et al. (2018) detectaron que la función tutorial afecta positivamente a la mejora de la relación docente-discente mediante metodologías activas. Los resultados del estudio de Gómez-Trigueros (2021) señalan que las cualidades que más valoran los discentes en su tutor/a están relacionadas con "empatía, motivación, resolución de dudas, formación académica, agilidad de respuestas a las dudas, amabilidad, apoyo para poder ofrecer una buena orientación de sus TFG y TFM" (p. 205). El acompañamiento del estudiante exige una perspectiva por parte del tutor/a en la que se realicen actividades para el trabajo personalizado (Rojas-Valladares et al., 2022). Para Tarrida (2012) los alumnos necesitan un referente para poder adquirir seguridad y capacidad de reflexión, lo que redundará en su satisfacción personal.

Uno de los retos fundamentales del tutor/a es la óptima incardinación de la investigación que debe culminar en el TFM. Morales et al. (2005) advierten sobre el síndrome TFT -Todo Menos Tesis- en el que el estudiante se siente incapaz de asumir ese proceso, muchas veces debido a una inadecuada orientación por parte del tutor (Briceño-Toledo et al. 2020)

El informe publicado en 2023 sobre *Datos y Cifras del Sistema Universitario Español* (Ministerio de Educación y Cultura, 2023) mostró que se había experimentado un notable incremento en el número de estudiantes de postgrado de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas debido al mayor ingreso en el Máster de Secundaria. A ello contribuyó el crecimiento de universidades privadas que lo ofertaban, muchas de ellas de manera virtual (López-Ramos et al., 2020). En cualquier caso, las dinámicas de tutorización han incorporado entornos semi-presenciales o completamente virtuales en los últimos años, desarrollando un ecosistema de trabajo en red (Lizandra, 2019).

La tutoría en la enseñanza virtual tiene sus características propias (Dopico-Rodríguez, 2013; Gros-Salvat y Silva-Quirós, 2007), pues se buscan entornos relacionados con la tecnología para desarrollar la comunicación y el aprendizaje autónomo de los estudiantes y contribuir a configurar un modelo flexible. Suponen un cambio de paradigma en el que en la creación de capital intelectual pueden intervenir académicos y profesionales, y el discente puede adquirir el papel de creador de conocimientos (Briceño-Toledo et al. 2020). Entre las ventajas de la tutela virtual -siempre que se parta de un óptimo grado de implicación por parte del binomio tutor-estudiante-, se encuentran: la optimización de la comunicación, la facilidad para intercambiar información y la posibilidad de que el seguimiento del trabajo sea tanto asíncrono como síncrono (Molina, 2012). Estas características, han hecho que, a pesar de reducirse la relación personal entre el estudiante y el tutor, el alumno perciba que puede hacer un uso más racional



del tiempo dedicado a su tutela, ajustar el ritmo del trabajo y fomentar el trabajo autónomo (Lizandra, 2019).

Íñigo-Mendoza et al. (2022) muestran cómo en un modelo virtualizado en una universidad *online*, los estudiantes tienen la posibilidad de construir, con el apoyo del tutor, su propio conocimiento de un modo activo: el estudiante se ve abocado a potenciar su autonomía y esto redundará en la calidad del proceso de elaboración del TFM.

2. Metodología

La presente investigación nace de la necesidad de reflexión acerca del desarrollo de una de las asignaturas más destacadas dentro de la Universitat de Barcelona. El máster de 60 ECTS está estructurado en torno a tres módulos (genérico, específico y práctico). El módulo práctico se compone de tres asignaturas: Prácticas I (PI), Prácticas II (PII) y TFM. Estas se muestran como ejes fundamentales e integradores de la formación pedagógica inicial y su desarrollo se convierte en procesos esenciales para la construcción de la identidad profesional de los estudiantes de dicha formación.

Así, específicamente, el TFM se convierte en la columna vertebral de todas las materias del máster. El resultado final requerido busca incorporar el mayor número de conocimientos, fomentando la integración de las competencias adquiridas en el máster. Para ello, el estudiante necesita de una persona que actúe como catalizador en este proceso. La guía del TFM de la Universitat de Barcelona define al tutor/a como el/la "encargado/a de la orientación y del seguimiento en la elaboración del TFM (Universitat de Barcelona, 2022, p. 11). Y especifica, respecto al proceso de elaboración del trabajo que: "requiere del acompañamiento y supervisión de una tutora o un tutor designado entre el profesorado del máster. En términos generales, este orienta, hace el seguimiento del trabajo y asesora al estudiante en cada una de las fases del TFM." (Universitat de Barcelona, 2022, p.11).

Aparte de las características del tutor/a, la guía hace referencia al desarrollo de la asignatura indicando que "La actividad tutorial para la elaboración del TFM es individual o en pequeño grupo" y añade los siguientes términos respecto a las tutorías: "tienen por objetivo, por un lado, el intercambio de información, conocimientos y experiencias que permiten ir construyendo, resolviendo y abordando partes concretas del TFM y, por otro, la orientación y el seguimiento del trabajo de acuerdo con los criterios para elaborarlo." (Universitat de Barcelona, 2022, p. 47). En referencia a los seminarios especifica que "la realización de seminarios grupales con el objetivo de ayudar al alumnado a ordenar la reflexión y a conocer las experiencias y propuestas de TFM de otros compañeros y compañeras." (Universitat de Barcelona, 2022, p. 47) Así, en referencia a la metodología de estos indica que debe ser "participativa y dialógica, propia de los talleres y clases prácticas, y basada principalmente en la reflexión sobre la propia práctica del/el alumno/a. (...) Las sesiones se organizan en torno a la presentación y discusión del material requerido y las puestas en común de los ejercicios o preguntas propuestas en el grupo. El profesorado tutor debe fomentar el trabajo cooperativo entre los integrantes del seminario y la reflexión compartida." (Universitat de Barcelona, 2022, p. 62)



Respecto a la metodología, es preciso determinar que se eligió la técnica de *focus group* por ser la idónea para los resultados esperados y la identidad de la propia asignatura, impartida por un número muy elevado de docentes. Esta modalidad constituye una técnica de investigación cualitativa ampliamente difundida en ámbitos de la investigación y quedaba claro que reunir a un grupo de personas para indagar acerca de actitudes y reacciones frente al mismo tema lo convertía en idónea. Edmunds (1999) precisa que estas discusiones están orientadas a un tema particular de interés o relevancia, tanto para el grupo participante como para el investigador y debido a la implicación de las moderadoras este axioma también se cumplía.

También Edmunds (1999) indica que el gran aporte de la metodología del *focus group* reside en ser una poderosa herramienta de investigación sobre cómo las personas atribuyen significados respecto de un tema, idea o concepto.

Contexto y planteamiento inicial del *focus group*

La materia del TFM, por su complejidad respecto al número de participantes, como por su contenido, busca aunar y combinar la mayoría de los conocimientos adquiridos. En la Universitat de Barcelona está dotada de un grupo específico de docentes encargados de revisar y reflexionar sobre su desarrollo.

Este grupo de trabajo, que toma por título "Las prácticas y el TFM, en el Máster de secundaria, como centralizadores de los aprendizajes", forma parte del Instituto de Desarrollo Profesional (IDP) de citada universidad. Los grupos de trabajo IDP-ICE están formados por académicos o profesionales que comparten objetivos comunes sobre una determinada área o núcleo temático y que trabajan de forma colaborativa en torno a un proyecto compartido. Así, estos docentes tienen como objetivo cimentar la construcción de un nuevo conocimiento junto con la gestación de propuestas o de acciones que promuevan la formación y el desarrollo profesional de los agentes que participan y de sus contextos de acción. Es en esta acción que se enmarca la presente propuesta de *focus group*, que tiene como objetivo general detenernos en un momento clave, como es el final de un curso académico (2022/2023), para reflexionar en torno a 5 bloques de conceptos clave de la asignatura ("Identidad personal y profesional del tutor/a", "Aspectos funcionales externos a la tutorización en el TFM del MAES", "Desarrollo de la tutorización" y "Retos/desafíos del TFM en MAES") para analizar los resultados y ver qué se está llevando a cabo y así contribuir con nuevos planteamientos que nos lleven hacia una nueva dirección.

Diseño del *focus group*

Teniendo en cuenta lo expuesto, las preguntas se han estructurado en 5 bloques que se corresponden con los objetivos específicos. Respecto al contenido de las cuestiones del *focus group*, se elaboró el guion de una entrevista semiestructurada en las que se especificaron las 5 categorías que se querían tratar y posteriormente se desarrollaron a través de varias cuestiones. Estas preguntas responden a los objetivos descritos anteriormente y se exponen en la Tabla 1:



OBJETIVOS ESPECÍFICOS	BLOQUES DE CONTENIDOS TEMÁTICOS F. G	PREGUNTAS DE LA ENTREVISTA
OE1	IDENTIDAD PERSONAL Y PROFESIONALS DEL TUTOR/A	¿Cómo definirías la acción tutorial en el Trabajo Final de Máster? ¿Qué principales funciones crees que debe desarrollar el tutor/a en esta formación y ejercicio profesional? ¿Qué tres competencias claves según tú debe poseer el tutor del Máster de Formación del Profesorado?
OE2	ASPECTOS FUNCIONALES EXTERNOS A LA TUTORIZACIÓN EN EL TFM DEL MAES (PRESENCIAL /ONLINE)	Respecto a la asignación de estudiantes y tutores ¿Qué se tiene en cuenta o que creéis que se debería tener en cuenta?: ¿Número de estudiantes asignados? Tipología de TFM. ¿La asignación es aleatoria? ¿Coinciden RFM con Prácticum II? ¿Creéis que según la modalidad hay un número mayor de asignación o no? (p.ej. presencial menos y virtual más). Entre tutores de la misma especialidad ¿Hay diferentes asignaciones en número de estudiantes? ¿Sois conscientes de las horas que se os piden de dedicación en el plan docente y las que realmente dedicáis?
OE3	METODOLOGÍAS	Respecto al desarrollo de la tutorización en sí se buscó comparar, viendo paralelismos y diferencias entre modalidades, como afecta esto a la organización y a los contenidos: ¿Cuál es el <i>timing</i> en relación con los seminarios/ tutoría que se imparten? (según competencias del alumnado/ pautado por la universidad/ implicación del tutor? ¿Sabrías definir qué factores influyen en la programación de las sesiones de tutoría?
OE4	CONTENIDOS	Se plantearon las siguientes preguntas: ¿Quién marca los contenidos que se deben desarrollar en los seminarios? ¿Cómo lo estructurarías? ¿Empleáis metodologías didácticas para dinamizar las sesiones? ¿Se invitan estudiantes egresados para explicar sus experiencias? ¿Debería tener cabida en las tutorías un espacio para el asesoramiento del desarrollo académico y profesional del alumnado?
OE5	RETOS / DESAFÍOS DEL TFM en MAES	En relación con los tribunales, como acto final del TFM, ¿qué podéis decir desde vuestros puntos de vista y qué impresiones habéis recibido por parte del estudiante?

Tabla 1. Correspondencia entre los Objetivos Específicos y los Bloques de Contenidos Temáticos del *focus group*. Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la temporalización, la voluntad de buscar un espacio para reflexionar acerca de la asignatura de TFM se concretaba en una fecha cercana a final del curso académico. Cuando los tutores y coordinadores acaban de pasar el proceso e incluso se han realizado las defensas de los trabajos por parte de los estudiantes. Finalmente, la realización del *focus group* tuvo lugar el jueves 11 de mayo de 2023 a las 15h, en formato virtual a través de la plataforma Zoom, donde se registró imagen y sonido de la sesión. Como se especifica en la muestra, una de las coordinadoras fue la que tomó el rol de moderadora, con el objetivo de que las otras dos coordinadoras, también responsables de la investigación, a lo largo del *focus group*, pudieran comunicarse con la mediadora en tiempo real; para ello se utilizaron teléfonos móviles con tecnología WhatsApp.



En relación con la caracterización de los participantes, tal y como especifican Juan y Roussos (2010) "El reclutamiento de los participantes debe cuidar especialmente los criterios de inclusión y exclusión del estudio, así como también una distribución equitativa intra-grupo para cada *focus group*." (p. 4). En este sentido, se consideró oportuno que el conjunto de los participantes se configurara a partir de un grupo heterogéneo en relación con el género, el perfil y la procedencia y tipología de la universidad. Para su reclutamiento se utilizó un muestreo intencional no probabilístico teniendo en cuenta siempre la relación directa de los participantes con el objeto de estudio que era el TFM.

Así pues, el *focus group* estuvo conformado por 12 integrantes pertenecientes a 3 universidades de procedencia, siendo la Universitat de Barcelona (UB) la que aporta 5 integrantes, la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) 6 integrantes y la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), 1 participante.

En la selección de colaboradores de carácter intencional, se buscó tener representatividad de dos tipos de universidades para poder realizar una comparativa entre una completamente presencial y un bloque de profesorado procedente mayormente de la UNIR, completamente virtual, además de una participante de la UOC, también de las mismas características que la UNIR. Dentro del perfil de los participantes también se buscó cierta conexión personal para facilitar una mejor comunicación entre la figura de la moderadora y de los participantes. En el objetivo de crear el grupo de participantes se quería evitar el peligro de configurar un grupo muy heterogéneo a la vez que huir de demasiada homogeneidad que como apuntan Juan y Roussos (2010) "que no permitan una obtención medianamente confiable de datos y el establecimiento de ciertas tendencias y reacciones generalizables a la población en estudio" (p. 4).

Así los componentes del *focus group* se concretaron en los 12 perfiles de participantes que aparecen anonimizados y con descriptores en la Tabla 2, con el denominador común de haber impartido la asignatura de TFM en un contexto universitario. Junto con los participantes, condujeron el *focus group* tres coordinadoras, cada una perteneciente a una de las instituciones participantes, las doctoras Gil-Fernández (UNIR), Minguella-González (UOC) y Martín-Piñol (UB), que actuó de moderadora.



UNIVERSIDAD DE PROCEDENCIA	FORMATO	PARTICIPANTE	FUNCIÓN EN RELACIÓN CON EL TFM
UB	Presencial	Participante 1	Tutor/a TFM
UB	Presencial	Participante 2	Coordinador/a del MSEC Tutor/a TFM
UB	Presencial	Participante 3	Tutor/a TFM
UB	Presencial	Participante 4	Tutor/a TFM
UB	Presencial	Participante 5	Tutor/a TFM
UOC	Online	Participante 6	Tutor/a TFM
UNIR	Online	Participante 7	Coordinador/a del MSEC Tutor/a TFM
UNIR	Online	Participante 8	Tutor/a TFM
UNIR	Online	Participante 9	Tutor/a TFM
UNIR	Online	Participante 10	Coordinador/a del área de TFM
UNIR	Online	Participante 11	Tutor/a TFM
UNIR	Online	Participante 12	Coordinador de especialidad

Tabla 2. Relación entre universidades y rol de los participantes. Fuente: Elaboración propia.

Considerando la perspectiva de género, el 58,3% de los participantes fueron mujeres (n = 7) y el 41,7% hombres (n = 5). Además de intentar equilibrar la proporción entre universidad presencial y *online* para detectar posibles diferencias y enriquecer así los resultados, se ha buscado que el contacto de los participantes con la gestión del TFM fuera incardinada a través de diferentes roles, como se expone en la tabla 2. De este modo, se ha buscado la participación de tutores con diferente grado de experiencia -entre 2 y 14 años-, coordinadores de título, coordinadores de TFM o coordinadores de un área disciplinar concreta respondiendo a razones de homogeneidad *versus* heterogeneidad.

3. Resultados y discusión

El análisis de los datos realizado, parte de la información recogida en las transcripciones del *focus group*, así como de las notas de campo a raíz de la observación de la moderadora y de las investigadoras observadoras no participantes. La visualización de datos se hizo con los programas *nubedepalabras.es* y *Adobe InDesign 2021*.

Antes de hacer referencia a los resultados y mostrar el análisis de los datos, hay que esclarecer que para el diseño y evaluación del *focus group* se ha partido de la concepción común sobre lo que se entiende como “tutorización del Trabajo Final de Máster”, al considerar que éste incluye todos los conceptos referidos tanto a la formación presencial como al desarrollo *online* de la misma.

Respecto a la primera categoría que se trabajó en la reunión del *focus group* estaba centrada en la Identidad personal y profesional del tutor/a. Los interlocutores establecieron desde un inicio una confianza interpersonal por la coherencia en el sentir sobre la definición de su papel, al ser todos ellos partícipes del rol. También se detectó una retroalimentación entre los participantes respecto a lo que se entendida como la tutorización y su desarrollo tanto en su formato individual como grupal. Si se analizan los resultados, un 90% fueron formulados con un infinitivo, siendo sus significados sinónimos directos entre ellos o en todo caso, muy cercanos, estableciéndose una correlación entre ellos. El resultado se muestra en la Figura 1, en modo nube de tags, siendo aquellos que visualizamos en un tamaño mayor de tipografía los más utilizados en el *focus group* (de mayor a menor se repitieron en más ocasiones: orientar, acompañar, personalizar, asesorar, guiar, supervisar y adaptar fueron aquellos términos que se repitieron en más ocasiones por los participantes, siendo completamente indistinto si el participante procedía de una tutorización presencial como virtual).



Figura 1. Resultados referidos a la identidad personal del tutor/a de MAES con relación al estudiante.
Fuente: elaboración propia.

Dichos objetivos relacionados con la identidad personal se organizaron para el análisis de los datos en tres grandes categorías. La primera, en relación con aquellas competencias unidireccionales del tutor/a respecto al camino realizado junto al estudiante, donde aparece que es necesario "orientar" (7 veces, un 58,3% respecto al total), "acompañar" (6 veces, un 50%), "asesorar" (3 veces, 25%), "guiar" (2 veces, 16,66%), "supervisar" (2 veces, 16,66%), "tutelar" y "fomentar". Por otro lado, y respecto a los contenidos impartidos en la asignatura destacan dos conceptos referidos a la necesidad de individualización y que fueron repetidos a lo largo de la sesión que personalizar (6,50%), adaptar (2 veces, 16,66%) y en el mismo sentido, aparecieron en 7 participantes distintos siendo poco representativos en cantidad, pero sí que llama la atención su complementariedad. Nos referimos a "pautar", "transferir", "ordenar", "definir", "identificar", "reconducir", "comunicar". Estas reflexiones -aunque no ha aparecido



el término exacto- coinciden lo expuesto en el trabajo de Chianese (2017), en la que el tutor se convierte en un "facilitador", y se pierde el concepto mantenido a lo largo del tiempo de subordinación y dependencia del tutelado con respecto al tutor.

Finalmente, se creyó interesante tener en cuenta aquellos conceptos relacionados con la comunicación con el estudiante, incluso con aquellas que podemos relacionar con sus necesidades de carácter más emocional. Con un 16,66% apareció el concepto más destacado de "empatizar", refiriéndose a la necesidad que muestran los estudiantes de que el tutor/a se ponga en su lugar en un amplio sentir, desde su desconocimiento respecto al contenido hasta los nervios que pasan en la defensa del tribunal. Finalmente aparecieron 8 conceptos con una representatividad de un 8,3% y que se dan indistintamente en el contexto de sesiones tanto grupales como individuales en relación "estimular", "escuchar", "respetar", "comprender", "comunicar", "intervenir", "intercambiar" y "confrontar". Este aspecto emocional se hace aún más importante por el carácter del estudio sobre el que versa este trabajo: el MAES. Los alumnos serán futuros docentes, y a través de estas acciones, los tutores transmiten a sus tutelados la importancia de la educación emocional, imprescindible en la formación del profesorado (Escudero- Muñoz et al., 2019; Martínez de la Hidalga y Villardón-Gallego, 2015).

En la misma línea, se trabajó el concepto referente al "tutor ideal y su perfil". Esta categoría tenía la intención fundamental de discernir el estado de la cuestión de lo que actualmente se está llevando a cabo confrontado con lo que utópicamente imaginan los participantes como un tutor/a completo/a. En este sentido, respecto a los resultados, se presenta una voluntad de compromiso muy alta, y como exponía el participante 9 "se va buscando un perfil 360º, que tenemos que realizarlo todo". Otro de los resultados más llamativos que aparecieron fue la necesidad de perfil investigador de los tutores versus un perfil con amplia experiencia en el aula de secundaria, siendo más de un 50% de los participantes más propensos a valorar el aspecto docente más que el investigador. Así el participante 11 declinaba su balanza hacia el perfil docente ("más allá de la capacidad investigadora que tenga el director su real vínculo con el tema sobre el que versa el máster y que realmente tenga el conocimiento en la práctica de lo que es la materia de la que versa el máster." P11). En esta línea, los participantes 10 y 4 apoyaron la idea de que es mucho más importante su experiencia en las aulas de secundaria ("no sé si la investigación no es fundamental, pero sí es muy importante que el director, al menos en el Máster de Formación de Profesorado, tenga experiencia docente en centros educativos y a lo mejor eso impide o no es tan sencillo encontrarlo también como investigador. Es decir, aquel que se dedica a impartir clases en un centro educativo probablemente no se dedique a la investigación." P10). En este sentido, y como es lógico, este planteamiento llevó a debatir en el mismo momento del desarrollo del *focus group*, como indicio respecto al resultado, la dificultad de encontrar un perfil 360 grados que cumpliera estos dos subperfiles. Una de las participantes (P6) planteó una opción para poder resolver esta encrucijada planteada en las tres universidades participantes ("Entonces yo no sé si estoy pidiendo mucho, cuando creo que los procesos de TFM, quizás deberían ser co-compartido. Es decir, que hubiera una persona especialista en la parte de investigación y una persona realmente especialista en el tema que la alumna o el alumno quiere desarrollar."). En relación con este planteamiento, el participante 12 llama a esta figura ("formato híbrido de investigador pero que también tenga experiencia en el aula" P12).

En este sentido, Aguilar-Cuesta y Martínez-Romera (2016) se pronunciaron claramente desde los momentos iniciales de implantación del MAES: una de las claves de este, incluido el

TFM, está en los beneficios que produce la investigación científica y la investigación educativa, pues consideran que es un aspecto clave para formar las distintas generaciones de futuros docentes. Igual que los participantes del *focus group* expresan de manera casi unánime la necesidad de equilibrio, Leite et al. (2023) proponen que se potencie de forma expresa una armonía entre la enseñanza y la investigación, lo que se puede llevar a cabo a través de la investigación tutelada. No obstante, estos autores consideran que aún falta mucho para poder alcanzar ese equilibrio a tenor de las actuales políticas educativas. En estos resultados se muestran unos compromisos parecidos respecto a los estudiantes y a los saberes en relación con la tutorización del TFM. En este caso se sintió que la intencionalidad de influencia tuvo un papel destacado ya que la interlocución entre el grupo de participantes fue conformando un resultado único que el perfil ideal bicéfalo debería cumplir un perfil investigador a la vez que una experiencia docente en el aula de secundaria para poder ser completo, y en todo caso, en su defecto, tener una cotutorización entre 2 docentes que tuvieran un perfil que respondiera a cada necesidad.

A continuación, se muestra otra referencia visual (véase Figura 2) que tiene en cuenta la frecuencia de cada uno de los términos que se presentan vinculadas a las necesidades detectadas como perfil ideal de tutor/a junto con algunas de las competencias que se les demandan a los participantes. En los resultados observamos una similitud entre los resultados de todos los interlocutores. Esto no es extraño puesto que convivir con universos referenciales semejantes crea unos resultados que se basan en la reciprocidad entre docentes y discentes. En dicho gráfico se muestra cómo el engranaje de interlocución entre estudiantes y su tutor/a es semejante, aunque los formatos son relativamente distintos, por ejemplo, en el número y organización de las sesiones grupales o individuales, las demandas por parte de los estudiantes y las soluciones ofrecidas son análogas.

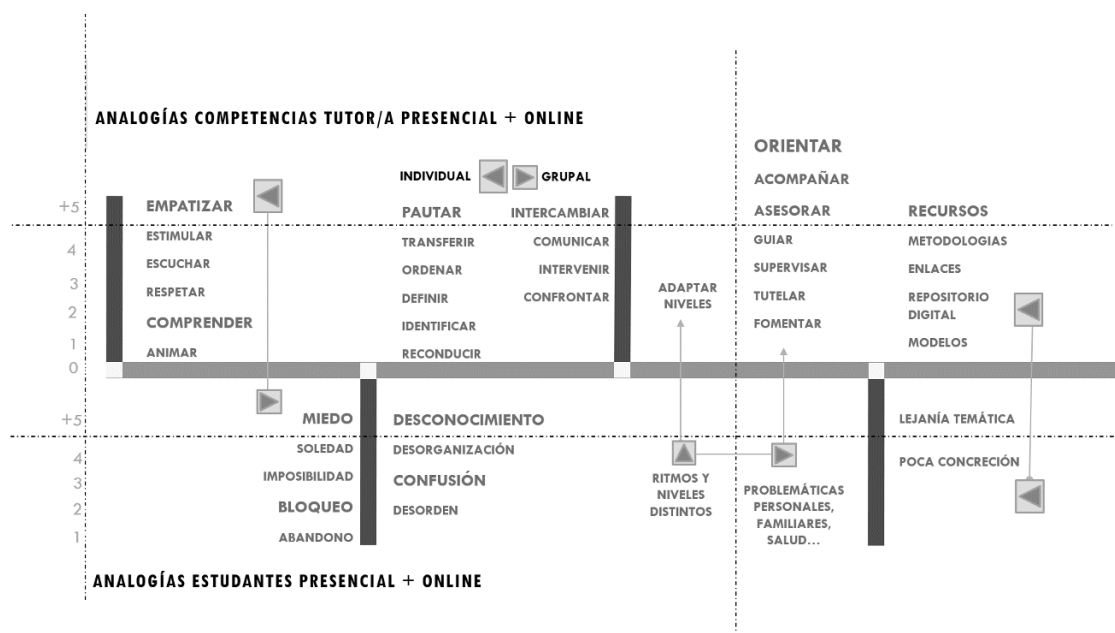


Figura 2. Resultados que muestran las analogías respecto a las competencias y las demandas de los estudiantes entre el formato presencial y *online*. Fuente: Elaboración propia.



El segundo de los bloques con el que se organizó el *focus group* se centró en los aspectos funcionales externos a la tutorización del TFM en el MAES. En este sentido se buscaba analizar 3 planteamientos distintos con el objetivo de poder realizar un trasvase de aquellos tintes más funcionales y exitosos de uno al otro. En este sentido, se pidió que, basándose en directrices y aspectos que venían establecidos por la organización (desde el número de horas y sesiones hasta los contenidos o las modalidades como grupales o individuales) que destacaran aquellos que sentían más representativos y que influían indiscutiblemente en la metodología desarrollada como tutores. Se presentan, a continuación, en la Tabla 3 aquellos resultados que comparativamente son más llamativos:

ITEMS QUE APARECIERON	UB PRESENCIAL	UNIR ONLINE	UOC ONLINE
DEDICACIÓN SESIONES	"6 sesiones de 2 horas grupales establecidas por calendario a lo largo de un curso académico. Tutorías individuales" (sin número ni horas totales establecido por parte de la guía) P2	Sesiones de 45 minutos "es el standard ideal, pero siempre se convierte en hora, hora y algo" P9	"Tenemos un cronograma general que está pactado desde la universidad. Tenemos cuatro entregas, que se corresponde más o menos con bloques del TFM, y esas cuatro prácticas también vienen delimitadas por la UOC en una plantilla, no estoy con él ni con ella en ningún momento de manera síncrona" P6
SESIONES GRUPALES/ INDIVIDUALES	Las tutorías se complementan con la realización de Seminarios grupales con el objetivo de ayudar al alumnado a ordenar la reflexión y a conocer las experiencias y propuestas de TFM de otros compañeros y compañeras. La metodología utilizada en los seminarios es participativa y dialógica, propia de los talleres y clases prácticas y basada principalmente en la reflexión sobre la propia práctica la de/de la alumno/a" P2	Nosotros hace tiempo hacíamos sesiones grupales (...), pero después la modificamos a solamente sesiones individuales. Porque entendíamos que el trabajo fin de máster era un trabajo más personal entre el tutor y el estudiante. P10	"Tengo un cronograma personalizado que es donde voy generando mis mensajes de acompañamiento que voy colgando en el foro o en el tablón. El tablón es el espacio que tenemos de comunicación unidireccional. Entonces en ese tablón voy poniendo los mensajes en función de la época en que están, de las preguntas que me han formulado en el foro y que he respondido, pero si quiero dar algún recurso más, algún matiz, eso va ahí" P6
SESIONES GRUPALES DE CONTENIDO TRANSVERSAL	"No hay una asignatura transversal que de contenidos de investigación, cada docente en los seminarios grupales suele establecer una sesión de formulación de objetivos, una sesión de como buscar marco teórico, una sesión de metodología" P3	"Los contenidos nosotros también los tenemos muy marcado. Una primera sesión que es para concretar la propuesta con el estudiante. Entonces hay una primera sesión con su director para concretar esa propuesta y marcar un poco las reglas del juego de lo que va a venir después. Luego hay una sesión tras cada entrega. Hay tres entregas oficiales con diferentes contenidos, cada una de la entrega que completa todo el trabajo de fin de máster. Entonces, el director en total tiene unas cuatro sesiones de aproximadamente 45 minutos, una hora, que es lo que está estipulado, más el tiempo dedicado a cada una de las correcciones, a la lectura final del trabajo y demás. P10	"Los contenidos los marca la UOC, en el campus están todos los enlaces y está allí todo" P6
ASIGNACIÓN TUTOR/A RELACIÓN CON TEMÁTICA	"Se asigna un tutor en base al criterio que comparta grupo de tutorización con las compañeras que realizan las prácticas en el mismo centro, ya que en la UB la tutora si que lleva tanto PII como TFM" P11	El estudiante antes de asignarle un director ya ha hecho una propuesta previa que se corrige desde coordinación y coordinación hace un filtro, está bien o no está bien, da unas recomendaciones y luego se le asigna el director en función de lo que el estudiante ha planteado. P10	"Los TFM se asignan de forma aleatorio, solo hay una división inicial entre especialidades, en función del perfil profesional de los tutores. Los tutores desconocemos los temas del TFM. Sería interesante que hubiera una conexión directa entre el PII y el TFM para ahondar en la temática" P6

Tabla 3. Comparativa entre las 3 universidades. Fuente: Elaboración propia.



Como se puede ver, la propia idiosincrasia de las universidades *online* lleva a pautar de manera más "estricta" e individualizada sesiones y otros eventos. Este funcionamiento parte de la realidad de no existir un contacto presencial entre los compañeros. Íñigo-Mendoza et al. (2022) reflexionaron sobre el TFM en el contexto de este escenario, y concluyeron en que, en procesos educativos *online*, se hace aún más necesario dividir los procedimientos en fases y ofrecer indicaciones muy precisas, para de este modo poder generar confianza en un estudiante, que no se puede conseguir a través de la relación cara a cara. Se trata de alumnos que deben conseguir competencias especialmente altas en el autoaprendizaje para alcanzar los objetivos requeridos por un nivel 3 del MECES –Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior–. Como no puede ser de otro modo, ambas modalidades pueden presentar ventajas e inconvenientes desde la óptica del alumno. Por una parte, los alumnos que optan por la modalidad *online* necesitan de la misma para conciliar su vida personal y profesional con un máster que es obligatorio y habilitante, por otra parte, los docentes en remoto deben suplir de alguna manera las ventajas que comportan el contacto directo con los tutelados. Esta necesidad, sobrevenida por los alumnos en muchos casos, justifica resultados como los mostrados por Lizandra (2019), en los que los discentes, dadas sus circunstancias, muestran una alta satisfacción por una organización más modelada y reglamentada del trabajo: lo que podría representar una desventaja, para ellos se torna positivo en el contexto de un máster obligatorio para acceder a la profesión docente. Lizandra y Valencia-Peris (2018) resaltaron el innegable valor de la relación directa y síncrona entre tutores de TFM y tutelados y resaltan el esfuerzo realizado por las enseñanzas *online* para suplirlo con tecnología. En cualquier caso, desde hace tiempo, y en especial, tras el escenario resultante de la crisis sanitaria mundial producida por la COVID, estas diferencias entre las herramientas utilizadas por los 2 tipos de universidades se han reducido mucho (Gil-Fernández et al., 2021).

Respecto a los resultados obtenidos por el penúltimo de los bloques que se centra en la categoría de la presentación del TFM, lo que comúnmente se conoce como tribunales. Los resultados obtenidos responden en dos grandes grupos a las necesidades de los estudiantes y a las peticiones de los tutores como miembros del tribunal. En este sentido, los estudiantes curso tras curso, manifiestan una ansiedad respecto al momento de la defensa ante el tribunal. Briceño-Toledo et al. (2020) expusieron esta realidad y llegan a la conclusión de que la culminación del proceso de presentación de un TFM siempre resultará difícil y generará inquietud en el alumno si no ha recibido un apoyo y seguimiento constante. Sin embargo, mantienen una visión optimista en la que consideran que los propios procesos de autoevaluación de las instituciones tienden a ser garantistas para cumplir con los indicadores necesarios de cara a que los discentes culminen ese momento de modo exitoso.

No obstante, los participantes del *focus group* coincidieron en que, de algún modo, queda camino por recorrer. En concreto, al respecto, la P4 ponía sobre la mesa el buscar un planteamiento que "quitara hierro al TFM, que lo vean como un trabajo habilitante que les va a servir para trabajar". En este sentido, también algunos de los participantes (P6) apuntaban que el acto de la defensa del TFM puede ser visto como un "entrenamiento para las oposiciones" y quizás, se debería insistir más en las formaciones en todo lo relacionado con aquellas habilidades y competencias comunicativas. Dotar a los estudiantes de estas junto con competencias también de diseño (respecto a la maquetación de los documentos finales o del soporte de la presentación) también sería básico. Finalmente, también se apuntó por parte de algunos participantes (P10) la opción de "cambiar el formato de entrega del TFM final, que se genere algo, digital, algo presentado en otros formatos".



Respecto al instrumento para calificar el TFM, tanto en la universidad presencial como en la virtual, todos los participantes manifestaron haberse encontrado en la circunstancia que con el mismo instrumento (rúbrica) los tutores que ejercían con sus estudiantes eran mucho más benevolentes y, al contrario, al implementar la rúbrica como miembros del tribunal, son muy exigentes.

Como último ítem que se tuvo en cuenta en este punto de la reunión del *focus group*, fue aquello relacionado con la dicotomía proceso versus resultado final. La mayoría de los participantes intervinieron en contra de esta evaluación "muy finalista" (P8) ya que los miembros del tribunal están dotados de poco tiempo para poder dar un *feedback* de gran calidad al estudiante. En este punto se planteó la posibilidad de aplicar un nuevo y más amplio zoom respecto al perfil de las competencias necesarias del tribunal.

Finalmente, las intervenciones del *focus group* terminaron con el planteamiento de algunos desafíos que aún están por resolver. Entre ellas destacan la necesidad de formación de los propios tutores, más de la mitad de los participantes mostraban su motivación por realizar más formación en este sentido. Esto es un indicador relevante ya que como en algunas de las preguntas se dejaba entre ver e incluso alguna de las participantes definía que, en ocasiones se sentían impostores en relación con según que temática demandaban los estudiantes. Uno de los conceptos y demandas que se repitió en más de la mitad de los participantes fueron en el sentido de educación emocional o herramientas para mejorar el acompañamiento ya que nos encontramos en contextos muy complejos con estudiantes que tienen problemas de salud mental. La mayor parte de la literatura científica se centra en ocuparse de la formación del alumno tutelado. Pero no faltan trabajos que, de modo tangencial o de manera directa se ocupan de la formación continua del docente o de los modelos que se pueden seguir, haciendo un ejercicio de legislación educativa comparada por países, como en el caso de Amor-Almedina y Dios-Sánchez (2017), que se ocuparon de contrastar el modelo formativo de tutores que operaban en titulaciones similares: analizaron el modelo francés, alemán y anglosajón, y pese a sus diferencias –el primero centrado en la formación académica, el segundo en la formación académica y el tercero en el desarrollo personal del alumno- todos ponen el acento en que la prospectiva ideal es poner el acento en la formación continua del profesorado.

Por otro lado, también se apuntaba que actualmente los contenidos de muchas de las sesiones son repetitivos, y que estaría bien por parte de la coordinación poder organizarlos de forma coordinada para que cada uno de los tutores no tuviera que emplear horas en la preparación e impartición de estos, e incluso se apuntaba que se debería revisar para que aquellos que tienen una línea de trabajo como especialidad muy trabajada pudieran ser quienes impartieran los seminarios. En este caso, la universidad presencial, con un tanto por ciento más bajo de participantes, denotaba más esta necesidad que en relación con las universidades *online* participantes. En este punto, conviene incidir en la importancia de herramientas como las guías de los TFM. Martínez-Romera et al. (2020) observan la importancia de estas. Analizaron 28 guías de TFM para determinar la conexión existente entre teoría y práctica. Concluyen en señalar que las guías docentes, si bien recogen de manera detallada la legislación educativa y aspectos organizativos entre profesores y alumnos, carecen de detalle en cuanto a especificaciones sobre seminarios presenciales o en línea. Los autores encuentran un margen de mejora en este aspecto, independientemente de que sean universidades que operen de manera presencial u *online*: la exposición de los contenidos en modo de guías ha sido un aspecto para tener en cuenta en opinión de los participantes del *focus group*.



Por último, se demandaba una mayor concreción en las modalidades de TFM, ya que en ocasiones la poca clarividencia sobre lo exigido era algo que también repercutía en la mala praxis del instrumento de calificación y, por ende, una mala praxis por parte de los tutores que forman parte del tribunal. En este sentido, Sánchez-Cabrero (2021) reflexiona en cuanto a la adaptación de los futuros docentes según su área académica, lo que implica las temáticas y las modalidades. Llegó a la conclusión de que la modalidad del TFM y el perfil académico del tutor, es significativo de cara a conseguir un mejor rendimiento en el resultado final del trabajo y tras su estudio, afirman que una guía adaptada a cada área formativa previa de cada alumno correlaciona con resultados más beneficiosos.

Conclusiones y propuestas de futuro

Las funciones del tutor/a de TFM en el contexto de MAES se enfocan al desarrollo del alumnado en tres dimensiones fundamentales relacionadas con el desarrollo del discente, la promoción de su capacitación laboral y la propia intervención educativa (Gómez-Trigueros, 2020). El docente reconoce los puntos fuertes y débiles del educando y reorienta la práctica educativa en función de las circunstancias coyunturales que pueda presentar el estudiante. Si bien el objetivo de la tutorización puede ser definido alrededor de estos tres ejes, el perfil y las competencias del responsable del acompañamiento quedan diluidas en una escueta bibliografía y siendo objeto de debate constructivo entre quienes ejercen la práctica profesional.

En respuesta a los OE1 y OE3, referidos a las competencias y la metodología respectivamente, por una parte, los docentes describieron la tutorización planteada desde un formato híbrido de referentes, proponiendo la cotutorización del docente investigador y el tutor experto del contenido, como la utopía que optimizaría el proceso de acción tutorial. Así mismo, siguiendo las referencias de la Universidad de Barcelona sobre el rol y competencias del tutor/a de TFM de MAES, recogidas en la "Guía de Treball de Final de Màster" propuestas para el curso 2022-2023, se evidencia como funciones transversales en todos los docentes y propias de la tarea profesional, la orientación y el seguimiento del alumnado. Esto coincide con el resultado más elevado obtenido en la recogida de información, pues el 58,3% de los tutores participantes en el estudio destacaron la orientación como la función esencial del docente en el proceso de tutorización.

En cuanto al OE2, referente a detectar la diferencia entre ambas metodologías, y atendiendo al acompañamiento según metodología de la universidad, se detecta que las facultades virtuales presentan una estructura más sistematizada en relación con las sesiones de tutoría individualizadas y la duración de estas, a diferencia de las universidades presenciales que en base a un cronograma presentan espacios y tiempos más flexibles. Así mismo, indican algunos docentes con ejercicio profesional en esta modalidad, que la guía de ejecución del TFM no recogía el número de horas totales a dedicar en los espacios de tutoría individual, con la exposición que puede suponer no poder garantizar un grado de atención objetiva para cada discente. Ello se contrapone a la reclamación de los docentes que intervienen en la metodología virtual, respecto a la asincronía en la relación tutor - estudiante que la modalidad conlleva, argumentado incluso que la defensa del TFM es la única oportunidad de contacto con el alumnado de manera síncrona. En ambos casos, surgen interrogantes sobre como objetivar la implicación y las competencias que derivan de la relación interpersonal de los agentes involucrados: tutor y tutelado.



Siguiendo el desarrollo las funciones del tutor/a de TFM en el contexto de MAES y atendiendo a la función profesional de los futuros docentes, las estrategias educativas que el tutor genera y transmite en las tutorías grupales como dinámicas partitivas y colaborativas, ofrecen al alumno recursos a implementar en el aula en un futuro cercano, pudiéndose transmitir en la universidad presencial en espacios de seminario o en la modalidad virtual mediante foros y tableros de contacto. Gómez-Trigueros (2020) señalan que las cualidades que más valoran los alumnos en su tutor están relacionadas con "empatía, motivación, resolución de dudas, formación académica, agilidad de respuestas a las dudas, amabilidad" (p. 205). Así mismo, los docentes señalaron como capacidades intrínsecas en el tutor/a "estimular", "escuchar", "respetar", "comprender", "comunicar", "intervenir", "intercambiar" y "confrontar". Esta conclusión entronca con la respuesta al OE 4, sobre la identidad docente del futuro profesor. Se evidencia que las competencias que demandan los discentes concuerdan con las que los docentes consideran que han de poseer. No obstante, estos últimos demandan de formación voluntaria para mejorar sus funciones en un sistema donde los contenidos y cambios son continuamente emergentes. Asimismo, ponen en alerta el formato descriptivo de del TFM en una educación que aboga por el desarrollo de la competencia digital.

Haciendo referencia al OE5, que alude a los retos de futuro, varios docentes alertaron que altas ratios de alumnado pueden interferir en la calidad del acompañamiento, habiendo distintivos significativos en la distribución del tiempo de atención y dedicación en el seguimiento. Las evidencias de heterogeneidad en la atención individualizada al discente que poseen ambas modalidades señalan divergencias en la comunicación interpersonal del tutor/a con el alumnado, en tanto la barrera comunicativa que emerge en la modalidad virtual y la simultaneidad que ofrece la metodología presencial, pueden llegar a influir en el proceso del tutelado. En este sentido, los docentes señalaron la empatía como la capacidad esencial intrínseca en su función tutorial, refiriéndose a ella como la necesidad que el tutor se ponga en su lugar en un amplio contexto. ¿Puede influir la asincronía en la empatía? Por el contrario, si disponer de estructuración de los tiempos de tutoría favorece la autonomía del alumnado, alejándose de un acompañamiento ilimitado, ¿flexibilizar las sesiones individuales de tutoría según necesidad del tutelado, puede derivar en prácticas educativas asistencialistas?

Las limitaciones de este trabajo vienen dadas por la muestra del análisis: convendría aumentar el número de universidades de ambas modalidades para enriquecer la perspectiva y poder realizar propuestas de futuro optimizadas.

Referencias

- Aguilar-Cuesta, A.I. y Martínez-Romera, D.D. (2017). Utilidad de la metodología científica en la investigación educativa del profesorado en formación: reflexión a partir de un estudio de caso en Ciencias Sociales sobre atención a la diversidad. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, 24, 54-74. <https://shorturl.at/zBLX1>
- Alonso-García, S., Rodríguez-García, A.M. y Cáceres-Reche, M. P. (2018). Análisis de la acción tutorial y su incidencia en el desarrollo integral del alumnado. El caso de la Universidad de Castilla La Mancha, España. *Formación universitaria*, 11(3), 63-72. <https://doi.org/mjxg>
- Amor-Almedina, M. I. y Dios-Sánchez, I. (2017). La tutoría universitaria: un espacio para la orientación personal, académica y profesional en la formación inicial del profesorado. *REOP Revista Española De Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 119-130. <https://doi.org/mjxh>



- Briceño-Toledo, M., Correa, S., Valdés, M. y Hadweh, M. (2020). Trabajo final de magíster en modalidad virtual: investigación enfocada a la solución de problemas. En E. Wongo, W. Suárez y W. Artigas (Eds.), *Investigar para educar* (pp. 83-105). Universidade Óscar Ribas/High-Rate Consulting.
- Chianese, G. (2017). The tutorship function: Lifelong learning and transition paths. *PEOPLE: International Journal of Social Sciences*, 3(1), 775-786. <https://doi.org/mjxj>
- Churchward, P. y Willis, J. (2019). The pursuit of teacher quality: identifying some of the multiple discourses of quality that impact the work of teacher educators. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47(3), 251-264. <https://doi.org/mjxk>
- Domínguez-Lloria, S. y Pino-Juste, M. (2020). Análisis comparativo de la formación inicial del profesorado de música de primaria y secundaria en Europa. *Revista Electrónica de LEEME*, (46), 224-239. <https://doi.org/mjxm>
- Dopico-Rodríguez, E. (2013). Tutoría universitaria: propuestas didácticas de competencia tutorial. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 195-220. <https://doi.org/mjxn>
- Edmunds, H. (1999). *The focus group research handbook*. NTC Business Books.
- Escudero-Muñoz, J. M., Campillo-Díaz, M. y Sáez-Carreras, J. (2019). El Máster de Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria: revisión, balances y propuestas de mejora. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 165-188. <https://doi.org/mjxp>
- Gil Fernández, R., Calderón Garrido, D. y León Gómez, A. (2021). Influence of COVID on the educational use of social media by students of Teaching Degrees. *Education in Knowledge Society*, 22, e23623. <https://doi.org/mjxq>
- Gómez-Trigueros, I. M. (2021). Percepción del alumnado de grado y postgrado en la tutorización de trabajos fin de grado y fin de máster. *Formación Universitaria*, 14(1), 195-206. <https://doi.org/mjxr>
- Gros-Salvat, B. y Silva-Quirós, J. (2007). La formación del profesorado como docente en los espacios virtuales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36 (1), 1-13. <https://doi.org/10.35362/rie3612831>
- Imbernón-Muñoz, F. (2019). La formación del profesorado de educación secundaria: la eterna pesadilla. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 151-163. <https://doi.org/mjxs>
- Íñigo-Mendoza, V., Jiménez-Fernández, C. y Santa María-Fernández, T. (2022). Desarrollo de un proceso de dirección de TFM adaptado a la enseñanza universitaria en línea. En C. Dorca, O. Moreno, y P. Moreno (Coords.), *Más allá de la didáctica tradicional*. Dykinson.
- Juan, S. y Roussos, A. (2010). *El focus groups como técnica de investigación cualitativa*. Documento de Trabajo N° 256, Universidad de Belgrano. <https://shorturl.at/dsAEH>
- Leite, C., Marinho, P. y Sousa-Pereira, F. (2023). Perspectivas académicas del nexo enseñanza-investigación en la formación inicial del profesorado en Portugal [Academic perspectives of the teaching-research nexus in initial teacher education in Portugal]. *Educación XXI*, 26(1), 71-91. <https://doi.org/j7jq>
- Lizandra, J. (2019). Tutorización virtual de trabajos final de grado y máster: Valoración de la experiencia por parte del alumnado. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 69, 75-88. <https://doi.org/mjxt>
- Lizandra J. y Valencia-Peris, A. (2018). Tutorización virtual de Trabajos Final de Máster (TFMs): una experiencia práctica. En REDINE (Ed.), *Innovative strategies for Higher Education in Spain*. (pp. 80-89). Adaya Press. <https://doi.org/10.58909/ad18178652>
- López-Ramos, V., Yuste-Tosina, R., Urkidi-Elorrieta, P. y Losada-Iglesias, D. (2020). Máster de secundaria: análisis de situación en la universidad española. *Educatio Siglo XXI*, 38(1), 183-208. <https://doi.org/mjxv>



- Lorenzo-Vicente J. A., Muñoz-Galiano I. M. y Beas-Miranda M. (2015). Modelos de formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en España desde una perspectiva Europea. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 741-757. <https://doi.org/mjxw>
- Manso Ayuso, J. y Martín Ortega, E. (2014). Valoración del Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria: estudio de casos en dos universidades. *Revista de Educación*, (364), 145-169. <https://doi.org/h9gh>
- Manso Ayuso, J., Matarranz, M. y Valle, J. M. (2019). Estudio supranacional y comparado de la formación inicial del profesorado de educación secundaria en la Unión Europea. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 15-33. <https://doi.org/mjxx>
- Martínez de la Hidalga, Z. y Villardón-Gallego, L. (2015). La imagen del profesor de Educación Secundaria en la formación inicial. *Profesorado*, 19(1), 452-467. <https://shorturl.at/eDFW9>
- Martínez-Romera, D., Cebrián-Robles, D. y Pérez-Galán, R. (2020). Practical training of secondary school teachers in Spain: Tutoring and assessment using ICT. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 21, 153-166. <https://doi.org/mjxz>
- Medina-Rivilla, A., Domínguez-Garrido, M.C. y Ribeiro-Gonçalves, F. (2011). Formación del profesorado universitario en las competencias docentes. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 13(17), 119-138. <https://shorturl.at/cexB5>
- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. (2023). *Datos y cifras del sistema universitario Español. Curso 2022-2023*. <https://shorturl.at/iqUP8>
- Molina, A.M. (2012). Las TIC en la educación superior como vía de formación y desarrollo competencial en la sociedad del conocimiento. *Revista electrónica de investigación docencia creativa*, 1, 106-114. <http://hdl.handle.net/10481/21977>
- Morales, O., Rincón, A. y Romero, J. (2005). Cómo enseñar a investigar en la universidad. *Educere*, 9(29), 217-224. <https://shorturl.at/vEMO8>
- Nadal-Masegosa, A. (2021). Análisis, capacitación, madurez profesional y reflexión en el Máster de Profesorado en una universidad española. *Revista Conrado*, 17(82), 14-20. <https://rb.gy/8otnoq>
- Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre (BOE nº 312 de 27 de diciembre), por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. <https://rb.gy/53utss>
- Real Decreto 665/2015, de 17 de julio, por el que se desarrollan determinadas disposiciones relativas al ejercicio de la docencia en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato, la Formación Profesional y las enseñanzas de régimen especial, a la formación inicial del profesorado y a las especialidades de los cuerpos docentes de Enseñanza Secundaria. <https://rb.gy/l77s3j>
- Rojas-Valladares, A. L., Nieto-Almeida, L. E., y Domínguez-Urdanivia, Y. (2022). Gestión tutorial en el posgrado: percepción de graduados de la Maestría en Educación, Mención Orientación Educativa. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(2), 20-28. <https://rb.gy/dbuu8h>
- Sánchez-Cabrero, R., Mañoso-Pacheco, L. y C. León-Mejía, A. (2023). Percepción diferenciada de la docencia según género entre futuros docentes de Educación Secundaria en España. En E. Morales Morgado (Ed.), *Interculturalidad, inclusión y equidad en educación* (pp. 425-434). Ediciones Universidad de Salamanca. <https://doi.org/10.14201/0AQ0321425434>
- Serrano-Rodríguez, R. y Pontes-Pedrajas, A. (2015). Nivel de desarrollo de las competencias y objetivos generales del Máster Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria. *Perfiles Educativos*, 37(150), 39-55. <https://rb.gy/mhif8>
- Serrano-Rodríguez R. y Pontes-Pedrajas A. (2016). Diferencias entre expectativas y logros en la formación inicial del profesorado de secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 28(3), 791-808. <https://doi.org/mjx2>



TALIS (2018). *Informe Talis 2018*. <https://t.ly/Nevy5>

Tarrida, A. (2012). Perfil competencial del tutor o de la tutora de Enseñanza Secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(2), 22-41.

Universitat de Barcelona (2022). *Guia del treball de Final de Màster Curs 2022-2023*. Universitat de Barcelona. <https://shorturl.at/uTZ59>

Valdés-Puentes, R., Bolívar-Botia, A. y Moreno-Verdejo, A. (2015). Una valoración de la formación inicial de profesores en España: el máster en educación secundaria. *Educação em Revista - UFMG*, 31(3), 251-278. <https://doi.org/mjx3>