

XXIII JORNADAS DE INVESTIGACIÓN EN PSICODIDÁCTICA

XXIII PSIKODIDAKTIKAKO IKERKUNTZA JARDUNALDIAK

Arantzazu Rodríguez Fernández
Asier Romero Andonegi
Iker Ros Martínez de la Hidalga

1

aman ta zabal zazu

Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

La tutoría universitaria en la Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao. Un estudio exploratorio

The university tutoring in the School of Education of Bilbao. An exploratory study

David Pastor Andrés

Unviersidad del País Vasco /Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Resumen

El objetivo de este estudio exploratorio es la realización de un análisis sobre las prácticas de acción tutorial y su valoración como elemento fundamental de los procesos de aprendizaje que se llevan a cabo en la E.U de Magisterio de Bilbao, en sus Grados de Educación Infantil y Educación Primaria. Se identifican los diferentes espacios y modalidades de acción tutorial, la percepción que tienen de ésta sus protagonistas, y se elabora un primer sistema categorial de referencia para futuros trabajos que nos permitan profundizar en la cuestión. Desde un planteamiento cualitativo, mediante relatos de vida, entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión comunicativos, se logran los primeros datos. Los resultados presentan la creación de nuevos espacios para la tutorización, y por tanto nuevas posibilidades para fomentar situaciones de aprendizaje tras el último plan de estudios implementando; pero, también se infiere una falta de concepción sobre la tutoría y su papel como motor del aprendizaje. No existe una cultura de la tutoría y se señalan diferentes factores que dificultan su correcta aplicación y desarrollo. Por otro lado, por parte del alumnado se constata una desconfianza hacia la acción tutorial, sus modalidades y sus posibilidades.

Palabras clave: acción tutorial, función tutorial, enseñanza superior.

Abstract

The objective of this exploratory study is to analyse tutorial practices and assess their role as a fundamental element of the learning processes that take place in University teacher-training school of Bilbao, in its Primary and Secondary Education Degree courses. This involves identifying the different tutorial opportunities and modes of action, and the perception that their protagonists have of these, and developing an initial categorial reference system for future work that will allow us to explore the subject in more detail. The initial data has been obtained using a qualitative approach, through life stories, semi-structured interviews and communicative discussion groups. The results show the creation of new options for tutoring, and therefore new opportunities to encourage learning situations since the implementation of the last curriculum; but a lack of understanding about tutoring and its role as a driving force for learning can also be inferred. There is no culture of tutoring and various factors that hinder its correct implementation are identified. Furthermore, the students demonstrate an attitude of distrust towards tutorial activity, its modalities and possibilities.

Keywords: tutorial action, tutorial function, higher education.

Correspondencia: davidpastor36@gmail.com

LA TUTORÍA UNIVERSITARIA EN LA ESCUELA UNIVERSITARIA DE MAGISTERIO DE BILBAO. UN ESTUDIO EXPLORATORIO

Introducción

El presente estudio exploratorio tiene como objetivo realizar un análisis sobre las prácticas de acción tutorial y su valoración como elemento fundamental de los procesos de aprendizaje que se llevan a cabo en la Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao, en sus Grados de Educación Infantil y Educación Primaria. Desde una perspectiva cualitativa diseñada como estudio de caso, se identifican los diferentes espacios y modalidades de acción tutorial y la percepción que tienen de ésta sus protagonistas.

El último plan de estudios implementado en el centro, trajo consigo importantes cambios organizativos y curriculares. La puesta en marcha conllevará otorgar una mayor autonomía y responsabilidad al alumnado en su proceso de aprendizaje y el rol del profesorado toma una mayor labor de *guidance* frente al modelo anterior basado en la magistralidad. De esta manera, la función tutorial adquiere un protagonismo importante en logro de los nuevos aprendizajes (desarrollo integral del alumnado, logro académico y personal). Los nuevos Grados, basados en una estructura modular e interdisciplinar, crean nuevos espacios para la acción tutorial, pero la realidad institucional, y una concepción mayoritaria sobre la tutorización de carácter administrativo, se convierte en barrera ante los cambios propuestos. Actualmente, la acción tutorial, es un factor de calidad educativo importante en la Educación Superior, e investigar sobre la realidad de ésta en nuestro centro, una obligación.

Algunos antecedentes y el EEES

En 1999, se pone en marcha el plan de convergencia de la Educación Superior o Espacio Europeo de Educación Superior –EEES-, al que se da inicio con la *Declaración de Bolonia* (1999). Ésta incluye tres líneas estratégicas: la educación ha de ser continua para responder a los retos de la sociedad actual; las instituciones y los estudiantes han de ser sujetos activos de la misma y, el nuevo espacio ha de ser atractivo para los estudiantes. Estos planteamientos implicaban un cambio del paradigma de Enseñanza-Aprendizaje en el que el alumnado –y su proceso formativo- se convierten en el centro motor de las interacciones educativas. Supone, además, que debe hacerse responsable de su propio proceso, y lograr un desarrollo competencial que le posibilitará seguir aprendiendo durante toda la vida. Por otro lado, la labor del docente deja de estar centrada en la enseñanza, pasando a ser un tutor-guía, un acompañante del proceso de aprendizaje del alumnado, lo que implicará cambios tanto en las metodologías docentes como del propio modelo organizativo. La tutoría adquiere un carácter relevante en el proceso de aprendizaje autónomo del discente, dado su “*quehacer relevante*” (García-Nieto, 2008), que a su vez es necesario “*adaptar y revitalizar*” ante los nuevos retos planteados. Señala que la tutoría se debe entender como “*parte de la responsabilidad docente*”, que se desarrollará en paralelo a otras actividades orientadoras y formativas.

Según Álvarez y González (2008), las directrices de Bolonia posibilitan que cada universidad organice “*el tipo de tutorías que considere más adecuado*”, lo que implica la existencia de diferentes tipos o modalidades tutoriales y su aplicación respecto a las necesidades que cada institución priorice pero, siempre ligadas a contribuir a los procesos de aprendizaje del alumnado. De esta manera, no podemos hablar de una única acción tutorial, aunque sí de un objetivo común: apoyar y fomentar el proceso de aprendizaje de manera integral, esto es, el dominio de las competencias profesionales tanto generales como específicas propias de cada titulación, así como el desarrollo personal del individuo. Un modelo basado en el desarrollo de competencias,

que debe atender el aprendizaje tanto en su faceta instructiva-intelectual (disciplina, conocimientos académicos,...) como la actitudinal-emocional (valores, hábitos, actitudes,...). Ambas dimensiones deben ser consideradas en acción tutorial (Lázaro, 1997a; García-Nieto, 2008).

En esta *Declaración de Bolonia*, al que se podrían sumar otras como la *Declaración de Praga* (2001), la *Conferencia de Berlín* (2003), la *Declaración de Glasgow* (2005), la *Declaración de Lisboa* (2007) o la *Declaración de Londres* (2007), recogen la esencia del proceso convergencia. En esta serie de comunicados la acción tutorial y la orientación no se definen. Se centra en una acción, así como la propia Educación, dirigida a la inmersión laboral, quedando recalcada ésta como la labor más importante a la que debe hacer frente la Educación Superior. No existe una acción tutorial más allá de los intereses del mercado, y no sirven para guiarnos ni comprender de qué hablamos cuando nos referimos a la acción tutorial. No aparece ni definida ni sistematizada la tutorización o la orientación en sus funciones; no se señala el cómo, ni ningún otro aspecto o dimensión. La propia esencia educativa, la educación integral del individuo deja de ser un fin, esto es, los aspectos académicos y de desarrollo personal quedan relegados al mercado. El lenguaje economicista que se instaló en el mundo educativo (oferta, eficacia, competencia, demanda, clientes,...) sitúa a la educación como una cuestión que ha de dirimirse en parámetros mercantilistas y conlleva una gran carga ideológica neoliberal (Puelles-Benítez, 2012). Como señala este, la calidad de la educación es un factor fundamental en este modelo neoliberal.

Empero, una de las metas más importantes de la educación, es la formación integral del individuo, y la acción tutorial como acción formativa, es un elemento indispensable para alcanzarla (González-Benito, y Vélaz-de-Medrano, 2014). Como indica Jiménez-Rodríguez (2010), son necesarios nuevos modelos tutoriales que lleven a un mayor compromiso del profesorado con esta formación integral, y para esto es necesario ampliar la acción tutorial, más allá de los planteamientos del mercado propios del modelo neoliberal. Además, señalan Narro y Arredondo (2008), no solo se trata de facilitar al profesorado instrumentos de trabajo, sino que, para la labor tutorial también se debe proporcionar a este “*una visión amplia de la complejidad del proceso educativo*”. Se deben retomar y fortalecer planteamientos humanistas propios de la finalidad inicial de las organizaciones educativas tanto para éstas como para sus integrantes. Para lograr esto, la acción tutorial es una herramienta y un proceso imprescindible de todo ese cambio.

De lo normativo a las funciones, modalidades y características.

La acción o función tutorial en la Educación Superior en la literatura científica no queda relegada a los parámetros marcados por las declaraciones del EEES, y sigue ligada al fin de la educación entendida como el desarrollo holístico de la persona. El concepto de tutoría ha ido variando a lo largo de la historia, y ha sido dependiente del modelo de universidad y de las funciones que cada sociedad ha otorgado a esta institución (Lázaro, 1997a; Álvarez-González, 2008; García-Nieto, 2008). Desde los inicios de la universidad, en las diferentes normativas y estatutos universitarios no hay referencias sobre la función tutorial, que “*se alude (...) pero sin penetrar totalmente en su identidad*” (Lázaro, 2008). Nos encontramos así, con una figura del tutor difusa respecto a su quehacer que, a la vez, se institucionaliza como la propia institución.

En el estado español, es a partir de la Ley General de Educación (1970) cuando se institucionalice la acción tutorial en todos los niveles educativos, buscando que sea

LA TUTORÍA UNIVERSITARIA EN LA ESCUELA UNIVERSITARIA DE MAGISTERIO DE BILBAO. UN ESTUDIO EXPLORATORIO

uno de los ejes vertebradores de la actividad docente (Álvarez-Pérez y González-Afonso, 2008; González-Benito y Vélaz-de-Medrano, 2014). Vía ley, se materializa la figura del tutor y su actividad, a la vez que se establece un régimen de tutorías para que el profesorado-tutor/a atienda al alumnado. Como señalan Álvarez y González (2008), se pretende ayudar al discente tanto en el plano formativo como en el madurativo. La tutoría, como actividad docente, quedó plasmada en el papel pero no se desarrolló en las organizaciones educativas por factores políticos (falta de recursos), como de cultura profesional (falta de un saber hacer, falta de metodología, de formación,...). García-Nieto (2008) considera que no existe una tradición como en las universidades anglosajonas respecto a la tutoría entendida como actividad docente, y Jiménez-Rodríguez (2010), apunta que es una cuestión a la que no se le ha concedido la suficiente importancia. En las décadas de los ochenta y noventa, se produce un repunte con nuevos decretos y leyes orgánicas que se convertirán en marco de referencia y que se consolidaran en las normativas autonómicas de la educación obligatoria (González-Benito y Vélaz-de-Medrano, 2014). A nivel universitario, la incorporación de la tutoría es más reciente, una labor que se ha ido materializando en las últimas décadas (García-Nieto, 2007; Álvarez, y González, 2008; Rodríguez et al., 2012). Posteriormente, el Real Decreto 1393/2007 que adaptó la LOU (2001) al EEES mantendrá que la tutoría, la orientación es un derecho del estudiante universitario, aunque la misma Ley y el Real Decreto lo presenten de una manera somera e inconcreta.

Respecto a la UPV/EHU, en la *Normativa de gestión para las enseñanzas de grado y de primer y segundo ciclo (2014-2015)*, señala como derecho del estudiante: “(...) tienen derecho a ser asistidos y orientados, individualmente, en el proceso de aprendizaje mediante tutorías desarrolladas a lo largo del curso académico”. Esta misma normativa, también hace referencia a la obligación del profesorado respecto a esta función docente: “El régimen de tutorías establecido se mantendrá durante la totalidad del curso, hasta la realización de la última convocatoria. El horario de tutorías se hará público (...)”. Como se puede apreciar, no hace ninguna referencia a otra cuestión que no sea el tiempo institucionalizado para la tutoría. No se recogen ni se especifican las acciones o tareas, ni los diferentes contextos de acción tutorial. Se impulsan algunos programas específicos, en algunos centros como el tutorización entre iguales, pero son experiencias no generalizadas sino dependientes de cada centro. Por otro lado, fruto de este último cambio, los nuevos encargos producto de los nuevos planes, sumados a los que ya existían (tutorización de trabajos modulares, TFG, practicum, tutorización de asignatura,...), han incrementado los espacios que exigen un trabajo de orientación docente mayor y demandan una mayor dedicación, sin producirse una mayor inversión. La sostenibilidad del actual modelo, cuando se cruzan ambas cuestiones, plantea una difícil convivencia en las actuales circunstancias

La Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao formó a parte del profesorado en nuevas metodologías docentes en diferentes programas (AICRE, SEICRE, BEHATU, ERAGIN), y tras la implementación de los Grados, la propuesta de desarrollo curricular se ha basado en modelos de enseñanza-aprendizaje cooperativos y dinámicos –IKD- (Berciano, Bilbao, Díaz, Ezkurdi, y Gutiérrez, 2011). Se buscó promover el aprendizaje autónomo y significativo del alumnado siguiendo los parámetros del EEES. Se pasó de una labor docente individual a un modelo organizativo del profesorado que pasa a trabajar y coordinarse en equipos docentes (Arandia, y Rekalde, 2014). Además, la organización académica cambia a un sistema modular-interdisciplinar que incide en los modos de trabajo y de comunicación. La acción de tutorización se convierte en algo fundamental bajo esta premisa. Sin embargo,

dentro de los procedimientos de gestión del centro, solo existen dos relacionados con esta cuestión: el 2.2.4, *orientación al alumnado*, y el 2.2.9 *orientación profesional e inserción laboral*. El primero, entre otras cuestiones, señala al profesorado la obligatoriedad de la tutoría institucional y su normativa, y regula también la tutorización de deportistas universitarios. El segundo, indica que la responsabilidad de llevar a cabo esta labor es de la *Subdirección de alumnado y Relaciones Internacionales*, la cual se encargará de programar y realizar acciones para el alumnado de últimos cursos o recién titulados, como jornadas con empleadores, presentación de estudios de postgrado,...

Respecto a las funciones de la tutorización, Lázaro Martínez (1997a, 2008) indica que la figura del tutor y sus funciones varía según el nivel académico, la edad del educando y lo que se pretenda enseñar y, que en el caso del tutor universitario, su definición dependerá del tipo de universidad. Lázaro señala elementos comunes que aparecen en las definiciones que él analiza: tutela, guía, asesoramiento, orientación; ayuda, asistencia; tutor como profesor o docente; y atención al desarrollo integral de la persona. Elementos que encuadra en uno de los dos *grandes ámbitos educativos: el intelectual y el afectivo madurativo*.

Álvarez-Pérez y González-Afonso (2008) escriben sobre la *confusión terminológica* y tras hacer una revisión de las diferentes definiciones de tutoría en la Educación Superior recogen una de García et al., (2005) siendo esta la más completa respecto a las funciones que tiene que abarcar el profesional en su labor tutorial, y la que nosotros compartimos sobre lo que es, o debe ser, la acción tutorial:

Es el profesor que, a la vez y en convergencia con las funciones de la docencia, lleva a cabo un conjunto de actividades orientadoras y formativas procurando que el estudiante alcance el máximo desarrollo en lo cognitivo, lo personal, lo académico y lo profesional. (García et al., 2005)

Sobre las diferentes modalidades de tutoría García-Nieto (2008) presenta cuatro tipos: individualizada / grupal, tutoría según los diferentes ámbitos (tutoría burocrática o funcional, la académica, docente, y asesoría personal), mentoría o tutoría entre iguales y la teletutoría. Sin embargo, Caldera, Carranza, Jiménez y Pérez (2015) las concretan en dos: individual y grupal. Por otro lado, Arbizu, Lobato y del Castillo (2005), identifican algunos modelos que permiten abordar la tutoría universitaria como el modelo de tutoría integral, la tutoría entre iguales, centrado en el asesoramiento y apoyo del alumnado de Primer Ciclo Universitario; y la tutoría académica que se enfoca en el desarrollo de una asignatura. Aún con esta amplitud de espacios y modos de hacer que facilitan el encuentro estudiante-tutor/a, Adame (2012, en Caldera et al., 2015) tras una serie de investigaciones asegura que la eficiencia de la acción tutorial ha decrecido, y que las percepciones del profesorado como del alumnado siguen siendo negativas.

Respecto a las percepciones, resulta importante considerar qué cualidades se pide al tutor/a por parte del alumnado. Lázaro (1997b), en un estudio sobre los requisitos que el alumnado de Educación Infantil, señalaba a la afectividad, seguido de su competencia didáctica y la serenidad, dejando cuestiones como la individualización, en la parte más inferior de la escala. Más actual y cercano, Gastón (2015), en un estudio realizado en el Grado de Pedagogía de la EUH/UPV sobre la percepción del alumnado y del profesorado sobre la tutoría, señala que las cualidades que el alumnado resalta en la figura del/a tutor/a, sobre todo, deben tener relación con el refuerzo positivo, seguidas de habilidades comunicativas-relacionales y, finalmente, cognitivas e intelectuales.

LA TUTORÍA UNIVERSITARIA EN LA ESCUELA UNIVERSITARIA DE MAGISTERIO DE BILBAO. UN ESTUDIO EXPLORATORIO

La relación entre la tutoría y la orientación se encuentra en una barrera difusa, en la que no quedan bien delimitados las funciones y los objetivos de cada una. Jiménez-Rodríguez (2010) integra la tutoría en la Orientación Universitaria y para Lázaro (2008), la función tutorial es una competencia educativa inmersa en la perspectiva orientadora o de asesoramiento del aprendizaje. García-Nieto (2008) presenta una relación colaborativa entre la tutoría y otros servicios universitarios (Centros de Orientación Información para el Empleo, Departamentos de Orientación y Psicológicos,...). Lázaro (1997b), indica la necesaria existencia y complementariedad entre los servicios de tutoría y de orientación que cubran los diferentes aspectos a tomar en cuenta en el desarrollo integral del alumnado; y Gezuraga y Malik (2015) señalan que en la Universidad, es la orientación profesional académica y la personal las que cobran relevancia, sin olvidar que tiene que ser una actuación integral, dependiente del usuario y del objetivo del momento. Por otro lado, Sánchez y Guillamón (2008), en un estudio realizado sobre estos servicios en el estado español la presentan como un factor de calidad. Señalan que las funciones y actividades que se llevan a cabo dependen de los propios centros, aunque matizan que existen elementos comunes. La revisión de la literatura realizada por estos autores, pone de relieve que todavía concentran sus energías en la inserción laboral de los titulados, mientras que las tendencias en Europa son más equilibradas entre la orientación académica, la profesional, el consejo personal y la adquisición de competencias. También presentan otra cuestión relevante, la falta de relación, general, entre estos servicios y las estructuras docentes. Finalmente, Gastón (2015), constata la ausencia de estos servicios en los discursos tanto del alumnado como del profesorado, aunque en el plan de orientación del centro sí aparecen recogidos.

Método

Planteamiento del problema de la investigación

Una de las claves a la hora de elegir un planteamiento cualitativo es la búsqueda de comprensión del fenómeno estudiado. La metodología cualitativa nos ayuda a comprender la práctica tutorial, las experiencias, forma de entenderla... desde la perspectiva de los agentes implicados (profesorado, alumnado, otros agentes). En este estudio de caso, parte de mi propia vivencia que llevo a cabo como PDI (Personal Docente Investigador) en la propia universidad. En estos años, dentro de las funciones docentes a realizar, la acción tutorial se ha transformado en una cuestión referente en mi práctica diaria, a la que tengo e intento dar respuesta de muy diversas maneras, me genera dudas respecto a lo que hago/hacemos y cómo lo hacemos en el actual marco.

La posibilidad de estudiar y profundizar sobre esta cuestión, facilitada, por la disposición cercana a los datos permite tomar una perspectiva *desde dentro* como señalan Cook y Reichardt (1986b, en Sandín, 2003), que surge desde la empatía necesaria que reclama Stake (1995, en Rodríguez, Flores, y García, 1996). Busca entender la red de relaciones que se establece entre las/os protagonistas y el fenómeno estudiado desde sus propias reflexiones. Otros elementos que se toman en cuenta desde este paradigma son, la orientación al proceso (que no se limita a la búsqueda de un resultado o producto final), de una realidad dinámica y entendida de diferente manera por los sujetos participantes. Se da la posibilidad de que todas las personas implicadas valoren, participen, reflexionen y puedan tener voz, ya que como señalan Taylor y Bogdan (1987) “*todos los escenarios y personas son dignos de estudio*”. Todo esto, a su

vez, nos sitúa y nos transforma en investigador e instrumento (Arias, y Giraldo, 2011; Eisner, 1998) para lograr esa comprensión.

Hipótesis

- El contexto de cambio en la universidad posibilita y exige el desarrollo de una nueva cultura de la tutorización en todos los agentes implicados, que se desarrollen nuevos espacios y modalidades y que implique una mejora de los aprendizajes.
- Las diferentes modalidades de acción tutorial que se desarrollan en la E.U de Magisterio de Bilbao, facilitan el aprendizaje del alumnado en todas sus dimensiones, esto es, su formación y educación integral.

Objetivos de la investigación

- Comprensión de la evolución de las prácticas tutoriales en las titulaciones del Grado de Magisterio (Educación Infantil y Primaria) en la E.U. de Magisterio de Bilbao.
- Identificación y análisis de las distintas modalidades de acción tutorial universitaria y sus elementos que se realizan en el centro.
- Identificación y análisis de los diferentes contextos de tutorización que se presentan en este Grado.
- Elaboración de un sistema categorial que identifique, defina y organice las diferentes unidades de significado encontradas. Este sistema será el referente categorial inicial en una futura tesis doctoral que englobará los diferentes Grados (Educación Social, Educación Infantil y Educación Primaria) del centro, y que nos permitirá profundizar en el objeto de estudio.
- Elaborar claves para la mejora de la práctica de la acción tutorial en el centro.

Diseño

Esta investigación presenta un estudio exploratorio de una realidad concreta, la E.U. de Magisterio de Leioa (UPV/EHU), indaga en la particularidad y complejidad de un caso singular y se encuadra dentro del diseño del estudio de caso. Se opta por una investigación de corte cualitativo y se diseña como un estudio de caso único inclusivo, con unidades de análisis diversas, intrínseco e interpretativo. En la investigación cualitativa el estudio de caso, como modo de analizar la realidad socioeducativa, es apropiado para estudiar un fenómeno específico como este. Una descripción minuciosa, permite una comprensión heurística del objeto de estudio descubriendo nuevos conceptos y nuevas relaciones que surgen del análisis de datos de la situación contextual específica (Pérez-Serrano, 1994a; Stake, 1998; Sandín, 2003).

Interrogantes de la investigación

Entender qué hace el profesorado de la E.U de Magisterio de Bilbao en su práctica tutorial, qué traslada al alumnado y cómo viven ambos esta relación tutorial, es fundamental desde la perspectiva formativa. Permite entender qué cultura tutorial prima en el centro y la coherencia existente entre teoría y práctica. También, el punto de encuentro entre la propia normativa, los requerimientos institucionales y la identidad y ética profesional de la docencia debe ser analizado y cuestionado. Las preguntas

LA TUTORÍA UNIVERSITARIA EN LA ESCUELA UNIVERSITARIA DE MAGISTERIO DE BILBAO. UN ESTUDIO EXPLORATORIO

iniciales que conforman el eje principal que motivan la presente propuesta de investigación son:

- ¿Cuál es la realidad tutorial en la E.U de Magisterio de Bilbao? ¿Qué cambios supuso la puesta en marcha de los Grados respecto a esta cuestión?
- ¿Qué modalidades de tutorías encontramos? ¿En qué contextos se dan?
- ¿Qué y cómo entienden las/os implicadas/os la función tutorial? ¿Qué se considera una buena práctica tutorial? ¿qué creen necesario para su desarrollo?
- ¿Qué elementos han facilitado y potenciado los cambios exigidos por las directrices del EEES? ¿Cuáles los han obstaculizado o impedido?

Instrumentos de producción de datos y participantes

Relato de vida comunicativos. Técnica de investigación que se encuadra dentro de la metodología comunicativa (Gómez, Flecha, Latorre, y Sánchez, 2006). Se plantea desde una perspectiva de construcción del conocimiento colectivo: quien investiga y quién relata. Se han realizado dos relatos de vida comunicativos, a profesorado novel y sénior de los dos Grados de Magisterio (tutoras en prácticas, módulos y TFG). Grabado en audio, para facilitar su posterior análisis y contando con su consentimiento.

Grupos de discusión comunicativos con nueve estudiantes de los diferentes cursos de Primaria, de castellano y euskera. Se conforma como grupos naturales, entendidos como los formados por personas que “*tienen algún nexo o algo en común, como participar en alguna actividad o coincidir regularmente en algún espacio*” (Gómez, y Elboj, 2001). En este espacio, se “*confronta la subjetividad individual con la grupal*”, esto es, la/el participante construye desde su posición individual, mediado por el diálogo que se crea en un grupo, un punto de encuentro donde poner en común las diferentes experiencias, perspectivas, planteamientos,... (Gómez *et al.*, 2006). El investigador es un participante más, aporta su conocimiento, se encarga de la coordinación y de centrar el tema. Se graba en audio contando con el consentimiento de las personas participantes.

Entrevista semiestructurada a quien fue Coordinadora del Grado de Educación Infantil durante la implementación de los Grados y hasta la acreditación de estos. La entrevista permite ahondar en los temas, obtener información, indagar en razones y motivos, sin que el fin de ésta sea contrastes teóricos o de modelos (Rodríguez, García, y Gil, 1996). Es una oportunidad de poder profundizar en diversas cuestiones, tener acceso a diferentes perspectivas, acercarse al conocimiento o las ideas de la persona a la que se entrevista. Se graba en audio contando con el consentimiento de la participante.

Análisis documental, sobre documentación relevante a nivel institucional, generada desde instancias europeas (EEES), la normativa de la propia universidad y de la E.U. de Magisterio de Leioa. Además, se realiza una revisión de la literatura científica recogida en bases de datos (Dialnet, Scopus, Web of knowledge).

La *triangulación* metodológica busca encontrar relaciones entre los datos para “*aumentar la riqueza y la fiabilidad*” (Ruíz-Olabuénaga, 2009, p. 327). Se trata de una estrategia que enriquece la investigación, aumenta su credibilidad y ayuda al control de calidad de la misma. Hemos utilizado una triangulación entre sujetos participantes (profesorado-alumnado) y una triangulación metodológica, instrumentos de recogida y producción de datos (grupos de discusión-entrevista-narrativas-literatura). Los códigos de análisis de las personas participantes, se presentan en las siguientes tablas. Además de la orientación de la Directora del TFM, se ha contado con la figura del Consejo

Asesor formado por diferentes profesoras/es de la titulación de Magisterio y de diferentes departamentos (DOE y MIDE). Este ha sido otro elemento que ha asegurado el control de la calidad del proceso.

Tabla 1
Codificación y Características de Participantes. Alumnado

Grupo de Discusión Comunicativo			
Curso-código-(número de participantes)	Sexo	Grado-Modelo lingüístico	Observaciones
1º - GDC01/02 - (2)	♀	EP-Castellano	
2º - GDC03 - (1)	♂	EP-Castellano	
2º - GDC08/09 - (2)	♀	EP-Castellano	Erasmus (México)
3º - GDC04/05 - (2)	♂ ♀	EP-Euskera	
4º - GDC06 - (1)	♂	EP-Castellano	Acabó 3º, pero este año dejó el curso para euskaldunizarse y poder cumplir con los requisitos de alfabetización del Grado. Se reincorpora el curso que viene.
4º - GDC07 -(1)	♀	EP-Euskera	Acabó 3º y dejó el Grado por cuestiones familiares. Se reincorpora el curso que viene.

Tabla 2
Características y Codificación de Participantes. Profesorado

Grado / tiempo	Sexo	Función	Código	Instrumento de producción de datos
EI / ≥ 10	♀		RC01	Relato de vida comunicativo
EI / ≤ 10	♀		RC02	Relato de vida comunicativo
EI / ≥ 10	♀	Coordinación del Grado de Educación Infantil	ESC01	Entrevista semiestructura-da

Análisis de datos

El análisis de los datos, es el resultado de un proceso que pasa por tres tareas: reducción de datos, disposición de datos y obtención y validación de conclusiones (Juste, 2011, en Pérez, Galán, y Quintanal, 2012). La categorización realizada ha sido emergente, ya que responde mejor al planteamiento del estudio exploratorio dado que permite la identificación y síntesis de los contenidos, y su clasificación y agrupación de una manera más abierta, al surgir durante la fase de análisis de los datos. Estas categorías han sido contrastadas con el Consejo Asesor. Esta primera propuesta de

LA TUTORÍA UNIVERSITARIA EN LA ESCUELA UNIVERSITARIA DE MAGISTERIO DE BILBAO. UN ESTUDIO EXPLORATORIO

categorización se plantea de manera abierta y flexible, dependiente de nuevos datos que la completen en el futuro.

Tabla 3

Análisis de Datos. Categorización. Dimensiones, Categorías y Subcategorías.

<i>Dimensiones</i>	<i>Categorías</i>	<i>Subcategorías</i>	
		EESE (S1.1)	
	Político (C1)		
Contexto (D1)	Institucional (C2)	E.U. Magisterio Bilbao (S2.1) SOU (S2.2)	Estructura modular de los Grados (S2.1.1)
Espacios (D2)	Asignatura (C3) Practicum (C4) TIM (C5) TFG (C6)		
Modalidades (D3)	Actuales (C7) Proyectados (C8)	Individual-grupal (C7.1) Tutoría entre pares (C8.1) Tutor de carrera (C8.2) Formal-informal (C8.3)	
Dificultades (D4)	Metodológicas (C9) Formación (C10) Institucionalización (C11) Masificación (C12) Horarios (C13) Situación laboral profesorado (C14) Características del profesorado (C15)		
Potencialidades (D5)	Coordinación (C16) Coherencia curricular (C17) Formación informal (C18) Trabajo en grupo (C19) Socialización académica (C20) Características del profesorado (C21)		

Procedimiento

En el trabajo de campo, los instrumentos elegidos hacen que el acercamiento al objeto de estudio se plantee de maneras diferentes. Para los relatos de vida se parte del siguiente enunciado “Cuenta, relata tu experiencia, tu trayectoria como profesora/a tutor/a durante tu vida académica en la educación superior: cómo la has vivido, qué cambios significativos se han ido produciendo,...”. En la entrevista, se presentaron antes de la entrevista unas preguntas, que se fueron reelaborando durante el transcurso de ésta:

- El Grado de Educación Primaria, tiene una estructura modular que vértebra todo el Grado ¿qué ha significó esto respecto a los planes anteriores? ¿qué supuso la incorporación al Espacio Europeo de Educación superior (EEES)?
- ¿Qué papel se le otorga a la tutoría el estructurar los Grados de esta manera? ¿qué espacios son los más adecuados para realizar una buena acción tutorial?
- Dada la importancia que se le da al Módulo como elemento estructurador del Grado, ¿cuáles son las potencialidades que tiene? ¿y sus debilidades o inconvenientes?

- Dada esta estructura modular la acción tutorial debiera tener un peso fundamental e importante en todo su desarrollo ¿consideras que esto es así? ¿Cuáles crees que son sus aspectos que debieran cambiar para su mejora? ¿crees que el profesorado necesitaría una formación determinada? ¿cómo ves la colaboración /relación con los servicios de acompañamiento de la acción tutorial existentes en la UPV/EHU? Finalmente, el Grupo de Discusión Comunicativa, en el que no pudo participar alumnado del último curso por encontrarse realizando las prácticas, se inició con una dinámica de escritura automática que partía del siguiente propuesto “qué es para mí la tutoría”. A partir de esa reflexión, se fueron presentando las diferentes cuestiones que darían paso a un diálogo colectivo



Figura 1. Procedimiento Seguido en la Investigación

Resultados y discusión de los resultados

Contextos: del EESE al diseño modular

El EEES y su implementación en la E.U de Magisterio de Bilbao no fue un plan de estudio como todos los anteriores dada la magnitud del cambio que se preveía. Este cambio supuso para el profesorado sensaciones contrapuestas. Por un lado, la incertidumbre, inherente a todo proceso de cambio, pero también ilusión, la oportunidad de realizar transformaciones organizativas y curriculares con las que mejorar las oportunidades de aprendizaje y generar nuevos espacios que fortalecieran el binomio enseñanza-aprendizaje. Las resistencias, naturales en los procesos de cambio, también fueron importantes.

El cambio metodológico, no supuso un gran impacto en la E.U de Magisterio de Bilbao, llevaban tiempo restando tiempo a la magistralidad y potenciando dinámicas de trabajo grupales desde el plan anterior. Uno de los ejes tangenciales que implicaba la transformación se relacionaba directamente con la acción tutorial “*al cambiar las metodologías, se suponía que ya no eran, (...) clases magistrales, sino que era más trabajar en grupo, el profesorado dirige el trabajo de esos grupos, por lo tanto tiene que tutorizar más los trabajos (...) y a esos estudiantes*” (ESC01). El cambio metodológico, basado en el modelo IKD, conllevaba más trabajos en grupo, implicando una mayor labor de tutorización. Este mayor peso de la acción tutorial aparece como un elemento de resistencia “*ésta era otra de las razones, la tutorización implica más*

LA TUTORÍA UNIVERSITARIA EN LA ESCUELA UNIVERSITARIA DE MAGISTERIO DE BILBAO. UN ESTUDIO EXPLORATORIO

dedicación” (ESC01).

La organización de los Grados, se asienta sobre una estructura modular que es el elemento vertebrador del diseño, creando nuevos espacios de acción tutorial. Se diseñó un sistema modular interdisciplinar, pero el proceso no se realizó de igual manera en Educación Social que en Educación Infantil y Primaria. Mientras que en Social el sistema modular fue el que estructuró las asignaturas y le dio una coherencia interna a la titulación, en Educación Infantil y Primaria la estructuración de las asignaturas vino marcada vía decreto¹ y, después, se plantearon los módulos. Esta organización de materias en los Grados, encontró resistencias y mantuvo, en gran medida, el modelo anterior. Este aspecto fue fundamental, pues el efecto cohesionador que se pretendía dar en base a la tarea interdisciplinar, no se logró al mismo nivel que en Social.

La estructura modular en Infantil y en Primaria no ha sido (...) tan vertebradora como en Educación Social (...) Educación Social, sí (...) se pensó en el módulo y se organizaron las asignaturas en función de esto, pero en los Grados de Magisterio, no. Ya estaban las asignaturas organizadas por cuatrimestres cuando se pensó que la estructura modular podía ser adecuada (...) cualquier intento de avance me parece que es bueno, pero luego a la larga ha sido más costoso por ese motivo. (ESC01)

Como señalan Arandia y Rekalde (2014), el cambio de una cultura individualista a otra colaborativa, ha sido uno de las dificultades importantes a las que ha tenido que hacer frente este planteamiento colaborativo de organización basado en equipos de coordinación. Para que un proyecto pueda cristalizarse, necesita tiempo y dar respuesta y solución a las diferentes resistencias que se generan. Se deben volver a plantear estrategias y fórmulas que ayuden a su consolidación. Si queremos dar la vuelta a la realidad que presenta Adame (2012, en Caldera et al., 2015) donde la relación entre los objetivos de los planes universitarios y el trabajo que se realiza van por caminos divergentes, se tiene que incidir en una propuesta tutorial en el centro. Pero para ello, se debe escuchar las voces de las personas implicadas, partir de un nuevo análisis, y buscar el modo de hacer sostenible el modelo para su consolidación.

El Servicio de Orientación Universitaria (SOU)

Dentro del contexto institucional, existe un servicio en el Campus para el alumnado que compensa aspectos y necesidades formativas a las que el centro no responde: el SOU. Este, ofrece diversos servicios al alumnado preuniversitario y al universitario (Jornadas de Puertas Abiertas, orientación laboral,...). Las informaciones recogidas del alumnado, en el Grupo de Discusión son, cuando menos, llamativas. Se desconoce completamente la existencia del SOU, no se ha oído hablar de este, y no tienen ninguna referencia, *“llevo cuatro años aquí y no me [he] enterado que existe eso”* (GDC06). Desde el profesorado se reconoce que no se trabaja con este, desconoce qué servicios ofrece, y su funcionamiento *“No lo conozco, y por lo que veo, tampoco mis compañeros. Vamos, ni el alumnado”* (RC02). Este servicio tampoco se consideró en el diseño del Grado, no se planteó más allá de la posibilidad que pudiera ofertar alguna formación o respondiese a cuestiones puntuales.

¹ El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre fue el que estableció la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, el que permitió el diseño de los Grados y también, y en el caso de Magisterio, el que impuso las asignaturas a impartir.

La imagen que se presenta es muy parecida a la presentada por Gastón (2015) en su investigación en el Grado de Pedagogía de la UPV/EHU, el discurso del alumnado no recoge este servicio y el profesorado no trabaja tampoco con él aún conociéndolo. Como señala Lázaro (1997b) es necesaria una complementariedad entre ambos, y dar paso a un planteamiento de cooperación y trabajo conjunto. La falta de relación entre las estructuras docentes y este servicio responde a lo presentado por Sánchez et al. (2008) a nivel estatal. De esta manera, quedan patentes ciertas carencias que afectan a todos los implicados y se señala la necesidad de mejorar la comunicación, la información, y la colaboración entre el SOU y este centro.

Espacios de la acción tutorial: Asignatura, Tarea Interdisciplinar Modular (TIM) y Trabajo Fin de Grado (TFG)

La tutoría de asignatura, no es referente para el alumnado respecto a la acción tutorial. Un espacio al que pocas/os recurren *“poca gente suele ir”* (GDC05). No lo ven como orientación académica sino que acuden buscando solución a un problema ya existente *“yo no voy (...) a no ser que tenga alguna duda en un trabajo”* (GDC02). Se identifica con una obligación institucional *“las horas de tutoría están ahí, nos las dicen a principio de curso y hemos ido (...) igual en algún trabajo de grupo pues no sabíamos por dónde tirar, (...) la profesora las da, dice el horario ahí y ya está. Y tampoco insiste (...) por cumplir”* (GDC03).

El profesorado, reconoce también que es un espacio al que no suele acudir el alumnado, y que aprovecha para realizar sus tareas. La consideración de obligación administrativa también queda patente. Se señala una carencia importante para poder cambiar esta concepción, ya que institucionalmente no se da ninguna información o explicación sobre este espacio más allá que lo relacionado con la obligatoriedad normativa *“yo creo que aquí las tutorías, o por lo menos como las ve un porcentaje muy alto del profesorado es: estate en el despacho, trabajando en tus cosas, por si aparece alguien, pero, sobre todo, el inspector”* (NC02). Estas voces pueden representar la concepción cultural sobre la tutoría que prima en el centro. Una tutoría de rango institucional o administrativo, horas que el profesorado debe cubrir, respondiendo más a un modelo de atención al déficit. Frente a esto, se debe plantear un cambio pedagógico y pasar a un modelo de prevención, esto es, un espacio académico que facilite encuentros para el desarrollo y ayude en el éxito académico global.

La Tarea Interdisciplinar Modular –TIM- es otro de los espacios de aprendizaje que surgen a raíz de la nueva configuración curricular *“El trabajo de Módulo fue el embrión de todo esto”* (ESC01). Esta tarea, conlleva la tutorización de los diferentes grupos que surgen en cada aula, lo que supuso una mejora de la acción tutorial *“Yo creo que ha mejorado la tutorización, el trabajo interdisciplinar ha sido una de las razones. Ahí no ha habido más narices que hacerlo de esta manera, (...) a cada grupo de estudiantes se le adjudicaba un tutor o tutora (...) ahí sí que la tutorización tenía su papel importante”* (ESC01). Es también, en algún caso, el único espacio reconocido como espacio tutorial por el alumnado *“El trabajo de módulo, lo único que podría decir así como tutoría”* (GDC04).

Todas las voces reconocen la importancia de la acción tutorial en la TIM. El alumnado diferencia dos momentos, la primera actividad modular, donde se sienten perdidos, como un trabajo para el que no están preparados y al que se enfrentan solos, sin más ayuda que la guía y, los módulos posteriores, donde se reconoce que esa inseguridad ya no está presente, se sienten capacitados para la tarea y saben cómo

LA TUTORÍA UNIVERSITARIA EN LA ESCUELA UNIVERSITARIA DE MAGISTERIO DE BILBAO. UN ESTUDIO EXPLORATORIO

afrontarla. Lo mismo se señala desde el profesorado al indicar que en los cursos superiores, el grado de independencia en la TIM es mucho mayor “*Se nota (...) llevan un par de años en la universidad (...) saben buscar información, saben trabajar en equipo (...) tienen otro grado de madurez*” (NC02).

La TIM se reconoce como un espacio que necesita de una tutorización importante, al que se recurre con más frecuencia. Se pone de manifiesto la necesidad de un mayor acompañamiento y orientación, especialmente, en el primer trabajo modular del primer curso. Esta nueva etapa académica, supone una inmersión en una cultura académica nueva, y el alumnado se encuentra expuesto a una gran cantidad de estímulos (emocionales, informativos,...) que acaban generando ruido informativo. Esto, también se refleja en los nuevos aspectos metodológicos a los que se les exige responder, como en la TIM. No se debe olvidar como la literatura insiste en la importancia del acompañamiento tutorial de manera significativa en este primer año (Valverde-García y Romero, 2003; Villar, y García, 2006). Volviendo a la TIM, esta situación se transforma con el tiempo, y en los posteriores trabajos modulares se muestra mayor autonomía frente a las exigencias de la tarea, esto es, muestran la adquisición de diferentes competencias (trabajo en equipo, búsqueda de información,...). Las metodologías de trabajo, Aprendizaje Basado en Problemas o en Proyectos, generan experiencias de aprendizaje importantes en las que el alumnado muestra gran autonomía e iniciativa, sin obviar que exigen también un trabajo de orientación para encauzar los aprendizajes.

Respecto al Trabajo de Fin de Grado –TFG-, a falta de información del alumnado, componemos el mosaico con las cuestiones que nos presenta el profesorado. Este, se encuentra con alumnado competencialmente diverso “*algunos vienen muy preparados, hay otros que no han hecho un trabajo individual de estas características en toda la titulación (...) sí que exige mucha tutoría (...) muy específica.*” (ESC01). Así, esta orientación, implica una gran inversión de tiempo también para el profesorado, reuniones presenciales, y mucho feed-back. También se señala el poco reconocimiento académico que conlleva. El TFG ha sido uno de los elementos significativos a la hora de presentar el Grado actual como insostenible en el tiempo en el actual marco.

Se ha visto como un trabajo increíble para el profesorado, con la tutorización que esto conlleva, y por esta razón, a lo mejor (...) ha decrecido muchísimo la ilusión (...) los TFG los veíamos en el horizonte, porque hasta que no llegaron a cuarto (...), ahí es cuando se empezó a diseñar el TFG (...) y creo que ahí nos dimos cuenta (...) yo creo que sí, que ha sido un poco la gotita que dijo “pues entonces no podemos dedicarle tanto tiempo a nada de lo que pensábamos”. Fue un poco, como la decepción, (...) Para mí, es el punto de inflexión (ESC01).

El TFG no se puede concebir sin una importante acción tutorial. La tutorización se convierte en un trabajo “colaborativo” en el que el profesorado excede la labor que teóricamente tendría que realizar de orientación académica. Esta cuestión está relacionada con el diseño del Grado que nunca consideró el TFG como un elemento que fuese una carga añadida, sino totalmente compatible y sostenible con el nuevo plan. La gran carga de trabajo añadida supuso para una parte del profesorado, se convierte en una dificultad para realizar una tutorización que se desarrolle también en otros espacios de manera más efectiva y favorezca el aprendizaje.

Dificultades para la acción tutorial

Las dificultades que aparecen, se relacionan con cuestiones organizativas y curriculares, que se gestionan desde diferentes niveles institucionales. Pero también aparecen otros elementos que dificultan su buen desarrollo y que se suman a los que anteriormente hemos ido viendo. También, alguno de los elementos puede encontrarse presentes tanto en dificultades como en potencialidades.

El cambio metodológico fue uno de las cuestiones que más preocupó a una parte del profesorado, junto con el tema de la evaluación. Se realizaron diferentes formaciones en el centro destinadas a todo el profesorado (ABP, aprendizaje cooperativo,...) y otras solo a futuras/os coordinadoras/es. El TFG tuvo su curso específico, y en este espacio sí se enfatizó la cuestión tutorial. Desde EHUNDU, se realizó una formación sobre el rol del profesorado, donde aparecía la cuestión tutorial, pero solo se realizó con las coordinadoras. Ninguna de las formaciones fue específica sobre acción tutorial. Un proyecto organizado como estructura modular interdisciplinar en la que la acción tutorial tenía un peso importante, no se consideró esta cuestión “*esa columna (...) se ha quedado un poco descolgada. La tutorización es quizá lo que menos se ha trabajado*” (ESC01). Como considera Jiménez Rodríguez (2010), todavía sigue siendo una cuestión a la que no se le concede la suficiente importancia. La falta de formación específica es clara. Señalan Narro y Arredondo (2008) que no se solo se trata de facilitar al profesorado instrumentos de trabajo, sino “*una visión amplia de la complejidad del proceso educativo*” para así comprender la esencia de la tutorización.

Otro de los problemas significativos ha sido la “normalización” o institucionalización del plan de estudios, y lo que ha supuesto respecto a las expectativas e ilusiones iniciales. El entusiasmo inicial se ha seguido reencontrado con las resistencias iniciales, que en muchos casos, sin ser una actitud contraria al proyecto, también generan cansancio y desmotivación. El cenit, los TFG, y la ilusión del cambio, tal vez, adormecida.

Aquellas resistencias iniciales, creo que en muchos casos han vencido (...) la ilusión inicial de mucho profesorado,(...) creo que ha decaído, (...) con los TFG (...) a lo mejor aquellos cambios iniciales (...) no han sido tales. Hay cambios metodológicos que se han llevado a cabo, pero otros que (...) probablemente no (ESC01)

Otro elemento que ha dificultado es la masificación del aula, sobre todo, en la línea de euskera. No es un problema nuevo sino una reivindicación “histórica”. Con el nuevo plan se pensó que iba a mejorar, pero a día de hoy, se sigue produciendo. El elevado número de alumnado imposibilita una actuación individualizada y esto también es identificado por el alumnado “*un profesor con 90 alumnos, es que no puede*” (GDC04). Para el profesorado, se convierte en el obstáculo insalvable “*con tantísimo alumnado en cada aula es muy difícil llevar a cabo la tutorización*” (ESC01).

Otra de las cuestiones es la incompatibilidad de horarios, entre las horas de tutoría y las horas de clase. Parte del profesorado pone sus horarios de tutorías en horas que coinciden con las lectivas del alumnado. Esta situación, genera situaciones adversas para el propio alumnado, como la necesidad de pedir permisos para poder asistir a las tutorías. El mismo alumnado recoge las propias quejas del profesorado sobre esta misma cuestión a la vez que pide medidas “*no es porque me quiera escaquear (...) entonces, tengo que perder clase (...) y le dices al profesor ‘oye, que es que me tengo que ir porque es que tengo tutoría con...’ ‘No, porque las tutorías no hay que ponerlas*”

LA TUTORÍA UNIVERSITARIA EN LA ESCUELA UNIVERSITARIA DE MAGISTERIO DE BILBAO. UN ESTUDIO EXPLORATORIO

en horas lectivas' pues eso, hablar entre vosotros y coordinaros" (GDC03). Estas opiniones coinciden con las recogidas por Gastón (2015).

El profesorado también plantea cuestiones importantes al respecto tomando en cuenta las dos perspectivas *"Fuera de clase, tienen su media hora de descanso y luego se van. Entonces ¿cuándo vas a hacer una tutoría con un alumno (...)"* (RC02). El horario escolar del centro es conveniente para el profesorado y el alumnado, al estar condensado en las mañanas. Esto lleva a la cuestión de si el alumnado estaría dispuesto a venir en otro horario *"no solo es el profesorado, no solo tenemos nuestras dificultades, el alumnado también te está poniendo dificultades para eso (...) por la tarde no están dispuestos a venir"* (RC02). La normativa del centro no es clara, y solo señala que se ha de facilitar al alumnado y responder a sus intereses y necesidades, pero no se exige que ésta sea fuera de horas lectivas². Por otro lado, el alumnado también debe poner de su parte, valorar y aprovechar los espacios y tiempos que se le ofrecen, aunque sean fuera de su horario lectivo. Las necesidades y obligaciones de ambos colectivos deben poder encontrarse en tiempos y espacios.

Finalmente, la realidad de la acción tutorial también se relaciona con las condiciones laborales en las que se encuentra parte del profesorado. Las modalidades de contrato, (asociado, adjunto, contratos parciales, sustituciones,...) conllevan un mayor o menor grado de implicación con la actividad docente. Las exigencias actuales de la institución premian la labor de investigación y minusvaloran la docencia como mérito. La función tutorial (actividad docente), exige tiempo y queda perjudicada *"Cuando ya me saque la plaza de profesora adjunta, ahí sí que empecé un poco a empaparme, ahí sí que empezó mi carrera de magisterio realmente, lo otro, yo creo que fue sumar méritos"* (NC02). Por otro lado, si las condiciones de incorporación se realizan con un contrato parcial o asociado se priorizará la labor fuera del centro *"yo realmente tenía una plaza de investigación en la unidad de (...) lo combinaba con la docencia aquí. Aquello era venir, dar las clases e irme (...)"* (NC02). Como señalan Rodríguez et al. (2012), la acción y función tutorial que exige este nuevo modelo, debe ser considerada *"como uno de los pilares del currículum del profesor, evaluada e incentivada de modo equiparable a la actividad investigadora"*, de lo contrario, estamos devaluando las posibilidades de aprendizaje de nuestro alumno, y por tanto, su futuro profesional, así como el nuestro como buenos profesionales docentes.

Potencialidades

Las potencialidades existentes, y en alguno de los casos nacen de las propias debilidades que se presentan. Son, de esta manera, una manera de revertir la situación, y de aprovecharla para responder a las exigencias y a las tareas encomendadas.

El elevado número de alumnas/os, es un factor que imposibilita una actuación individualizada, pero que potencia la tutoría de grupo en sus diferentes modalidades (grupo aula, grupos TIM,...). Es uno de los elementos fuertes a considerar. Sale reflejada en más de una ocasión tanto por el profesorado como en las voces del alumnado. Se sienten más seguros en ella, y se recurre con más facilidad a ésta que a la individual. También el profesorado reconoce que es más habitual y menos tensa que el

² La normativa del centro recogida en el procedimiento 2.2.4 de *orientación al alumnado*, señala al respecto de la tutoría *"(...)al fijar el horario de tutoría del alumnado, deberá atender a los intereses y necesidades de este y facilitar que por parte del alumnado pueda utilizarse este servicio con racionalidad (...) en periodo de actividad docente (...) dos días a la semana"*

encuentro individual *“yo creo que en grupo funcionan mejor que individualmente (...) ir de frente con un profesor de tú a tú, cuesta mucho, y es muy duro; en cambio, en grupo parece que uno se suelta más (...)*” (RC02).

La tutoría en grupo, indica Jiménez-Rodríguez (2010), es considerada en el decreto 1393/2007 que estableció la ordenación de los nuevos planes, como parte de la actividad presencial del alumnado. Que la tutoría en grupo se desarrolle en un ambiente menos tenso, se ha de reconocer como un factor ambiental importante que favorece el encuentro y, por tanto, facilita la generación de nuevos aprendizajes. Se realiza tanto de manera formal –en las aulas, despachos o seminarios-, como de manera informal -al finalizar las clases o por los pasillos-. Por otro lado, los ratios con los que tiene que trabajar el profesorado, obligan y facilitan el trabajo con todo el alumnado. Esto indica que la tutorización grupal sustituye a la acción individual y que es una forma habitual a la que recurre el profesorado para poder llevar a cabo la tutorización.

Las cualidades que solicita el alumnado al tutor/a son tanto formativas como comunicativas y relacionales *“si es el profesor más ogro del mundo, es que no vas a ir a contarle nada”* (GDC05). Por un lado, se pide que conozca la institución, el Grado, los organigramas y espacios a los que recurrir para cada cuestión o situación. Se pide que tenga disponibilidad, que sea accesible en tiempo y que demuestre interés por lo que hace. Empatía, que se muestre cercano, inspire confianza, sepa escuchar y motivar, que se pueda sentir su apoyo, lo que no es sinónimo de que les den las cosas hechas. Por otro lado, se hace referencia a la necesidad de que sea una persona observadora, una cualidad que permita reconocer e identificar situaciones más allá de las palabras *“Porque muchas veces hay problemas que no vas a ir tú ‘mira, tengo este problema’, igual te lo sacan ellos”* (GDC01). Lázaro (1997b) señalaba la afectividad como la cualidad que más valoraba el alumnado de Magisterio y hoy sigue siendo la que se antepone como requisito imprescindible. Se entiende una función tutorial como un encuentro que se fundamenta primeramente en un aspecto relacional positivo que posibilita una buena comunicación, sin olvidar que luego se le exige, desde ambos colectivos, conocimientos de la institución y de la materia. Esto, coincide con la gradación presentada por Gastón (2015). Como premisas para crear espacios de aprendizaje conjuntos, no son pocos ni sencillos, pero como se señala, son los primeros.

El profesorado, coincide en algunas de las características planteadas por el alumnado. Se entiende que tiene que conocer además de su asignatura, la titulación, el Grado, su estructura y la institución, para poder orientar en cada momento de manera adecuada; saber dónde está el alumna, en qué etapa, en qué momento académico, saber qué está estudiando *“cómo voy a tutorizar a alguien, en toda su carrera, en este Grado si no conozco su Grado”* (RC02). Además, se considera la empatía como un rasgo fundamental, no solo para tutorizar sino para la docencia en general. También se señala la importancia de la cercanía, pero *“siempre manteniendo la distancia profesor-alumno”* (RC02). Otras características planteadas serían: buena capacidad comunicativa, intuición, iniciativa para abordar los problemas que se ven o intuyen y ganas de querer ayudar en el proceso formativo integral de la persona. La capacidad de orientar basada en el conocimiento, en las habilidades relacionales y de comunicación.

Yo, para empezar a hablar con ella, necesito antes de nada, necesito saber cómo es la carrera que ella ha elegido (...) Aparte (...) yo tengo que ser una persona que sea capaz de escuchar (...) de preguntar, (...) de darme cuenta en esa persona hasta dónde puede avanzar y en qué punto puede avanzar. Entonces, tengo que saber escuchar (...) no solo su expresión verbal, sino su expresión corporal (...) lo que ella me dice [pero] no

LA TUTORÍA UNIVERSITARIA EN LA ESCUELA UNIVERSITARIA DE MAGISTERIO DE BILBAO. UN ESTUDIO EXPLORATORIO

proyectos, para que no interpretes demasiado, porque siempre interpretamos, (...) no te confundas con un terapeuta. (RC01).

El alumnado solicita algo más que alguien que sepa de una materia. Nos indica la necesidad vital de sentirse más que un número administrativo o un/a mero oyente, y reivindica su condición identitaria de alumna/o-persona. Muestra la necesidad de sentirse reconocido. Hablan de otros aspectos formativos que no son exclusivamente instrumentales. Por su parte, el profesorado señala que hay que mantener esa distancia profesorado-alumnado, aunque de una manera más cercana que la tradicional, donde la separación es clara e imposible de conciliar. En ambos casos, entendemos que hablamos de modos relacionales que se tienen que definir más por ambas partes y de manera consensuada, desde los derechos y las responsabilidades mutuas, como paso previo. Sin esa puesta en común, sin un diálogo planteado desde una perspectiva horizontal-comunicativa, en el que los lenguajes utilizados también se unifiquen, podremos utilizar los mismos conceptos y, nuevamente, no ser capaces de entendernos.

Conclusiones y claves

Este estudio exploratorio pone de manifiesto, con sus limitaciones, que las lecturas sobre la acción tutorial en el centro son diversas cuando no contrapuestas. El peso fundamental que tenía que adquirir la acción tutorial en el nuevo plan de estudios de Grado, no queda tan clara tras la interpretación de las voces recogidas. Entendemos que el actual modelo normaliza y asume el modelo tutorial administrativo pero también creemos que este no es la respuesta para los objetivos planteados con los nuevos Grados y, que en las actuales condiciones no es sostenible en el tiempo. El camino que ha de seguir para lograr ese cambio cultural debe tener en cuenta a todos los colectivos implicados y debe empezar a responder a sus diferentes necesidades.

Por un lado, el alumnado de nuevo ingreso debe contar con figuras referentes que le guíen, orienten y acompañen en esta nueva etapa. Estas figuras pueden ser estudiantes de cursos superiores o profesorado, que serán a su vez los que le introduzcan en la cultura de la tutorización, le hagan comprender su importancia y posibilidades, a la vez que minimicen los posibles abandonos. Un PAT (Plan de Acción Tutorial) podría definir mejor las acciones a llevar a cabo. Por otro lado, el alumnado a punto de finalizar, exige saber por dónde o cómo puede enfocar su futuro tras finalizar el Grado, conocer las posibilidades existentes. Algún curso se ha realizado, alguna charla desde la *Subdirección de Alumnos y Relaciones Internacionales*, pero de manera muy puntual. Prever y programar este aspecto, trabajando en colaboración con el SOU, puede generar propuestas formativas, a las que necesariamente se les tiene que dar una continuidad.

Por otro lado, la formación para el profesorado es otra de las cuestiones a las que se tiene que responder desde dos vertientes: una que permita valorar y entender la potencialidad de la acción tutorial como instrumento para mejorar los aprendizajes, y otra más práctica, que aporte metodologías y herramientas necesarias para poder llevarla a cabo adecuadamente. Lógicamente, para llevar a cabo estos pasos, previamente se debe dialogar y escuchar a las/os implicadas/os y partir de un diagnóstico más certero sin el que no será posible una actuación efectiva. A nivel institucional, se tendrán que ir realizando pequeños cambios también a nivel curricular y organizativo para dar paso a un modelo sostenible con un planteamiento de largo plazo que permita consolidar los aspectos positivos del actual modelo y mejorar lo existente.

Las limitaciones de este estudio exploratorio vienen condicionadas por el factor tiempo y la imposibilidad de dedicarle mayor espacio de este a la fundamentación y su

análisis o recoger otras voces que desde otros espacios complementen mejor el mosaico. También, la limitación del espacio, ha sido un factor importante, dejando cuestiones sobre temas o espacios como el Practicum u otras modalidades como la tutoría entre iguales o la tutorización on-line para un posterior estudio. Queda, además, por explorar el entramado institucional de la universidad y del centro más detenidamente y ampliar la bibliografía que nos permita replantear lo expuesto hasta ahora y aportar nuevas evidencias y cuestiones que lo enriquezcan. Aún con todas sus limitaciones, los primeros resultados creemos que resultan interesantes e importantes para dar inicio a una investigación más amplia. Todo esto no hubiese sido posible sin la ayuda de todas las personas que han participado en este de muy diversas maneras. A todos ellas, mis más sinceras gracias. Eskerrik asko guztioi!!!

Referencias

- Álvarez-Pérez, P. R., y González-Alfonso, M. C. (2008). Análisis y valoración conceptual sobre las modalidades de tutoría universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 49-70.
- Álvarez-González, M. (2008). La tutoría académica en el Espacio Europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 71-88.
- Arandia, M. T., y Rekalde, I. (2014). La formación de equipos de coordinación para el desarrollo curricular de los grados: El programa ehundu de la UPV/EHU. *Revista Red-U*, 12(4), 91- 114.
- Arbizu, F., Lobato, C., y del Castillo, L. (2005). Algunos modelos de abordaje de la tutoría universitaria. *Revista de Psicodidáctica*, 10(1), 7-22.
- Berciano, A., Bilbao, B., Ezkurdia, G., Gutiérrez, G., y Díaz, J. (2011) *Una nueva experiencia docente en Magisterio*. Comunicación en III Congreso Internacional. La autogestión del aprendizaje. Barcelona. España.
- Caldera, J. F, Carranza, M. R, Jiménez, A. A., y Pérez, I. (2015). Actitudes de los estudiantes universitarios ante la tutoría. Diseño de una escala de medición. *Revista de la Educación Superior*. 44(1), 173, 103-124.
- Comisión Europea (2001). *Hacia el Área de la Educación Superior Europea*. Praga: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2001_Prague_Communique_Spanish.pdf (consultado el 30/06/2015).
- Comisión Europea (2003). *Realizando el Espacio Europeo de Educación Superior*. Berlín. Madrid: MEC. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/boloniaensecundaria/img/Comunicado_berlin.pdf
- Comisión Europea (2009). *El Proceso de Bolonia 2020-El espacio europeo de Educación Superior en la nueva década*. Comunicado de la Conferencia de Ministros europeos responsables de educación superior, Lovaina / Louvain-la-Neuve, 28-29 de abril de 2009. Madrid: MEC http://www.unavarra.es/digitalAssets/103/103101_100000lovainatraduccionoficial_09.pdf (consultado el 03/06/15)
- Eisner, W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós Educador
- García-Nieto, N. (2007). *Guía para la labor tutorial en la Universidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*. MECD/EA2004-0160

LA TUTORÍA UNIVERSITARIA EN LA ESCUELA UNIVERSITARIA DE
MAGISTERIO DE BILBAO. UN ESTUDIO EXPLORATORIO

<http://pre.unex.es:1111/unex/organizacion/oficinas/oce/archivos/ficheros/documentos/mec/estudioy analisis/labortutorial.pdf> (consultado el 29/07/15).

- García-Nieto, N. (2008). La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 21-48.
- Gastón-García, L. (2015) *La tutoría universitaria: Percepción del alumnado y del profesorado de Pedagogía de la UPV/EHU*. Trabajo de Fin de Master del Master de Investigación en contextos socioeducativos. No publicado.
- Gezuraga, M., y Malik, B. (2015). Orientación y acción tutorial en la Universidad: Aportes desde el aprendizaje-servicio. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 8-25.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., y Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure Ciencia.
- Gómez-Alonso, J., y Elboj-Saso, C. (2001). El giro dialógico de las ciencias sociales: Hacia la comprensión de una metodología dialógica. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 12, 77-94.
- González-Benito, A., y Vélaz-de-Medrano, C. (2014). *La acción tutorial en el sistema escolar*. Madrid: Uned.
- Jiménez-Rodríguez, J. (2010). Hacia un nuevo proyecto de tutoría universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(1), 37-44.
- Lázaro-Martínez, A. J. (2008). Diferencias cualitativas entre experiencias tutoriales para opciones de aprendizaje universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 109-137.
- Lázaro-Martínez, A. (1997a). La acción tutorial de la función docente universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 8(1), 233-252.
- Lázaro-Martínez, A. (1997b). La acción tutorial de la función docente universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 8(2), 109-127.
- Narro, J., y Arredondo, M. (2013). La tutoría, un proceso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios. *Perfiles Educativos*, 35(141), 132-150.
- Pérez, R., Galán, A., y Quintanal, J. (2011). *Métodos y diseños de investigación en educación*. Madrid: UNED.
- Pérez-Serrano, G. (1994a). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez-Serrano, G. (1994b). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla
- Puelles-Benítez, M. (2012). *Política, legislación y educación*. Madrid: UNED
- Rodríguez-Gómez, G., Gil-Flores, J., y García-Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, M. V., Pérez, B., Arenas, M., Bilbao, A., y Antomil, J. (2012). La acción tutorial en la Universidad en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. XV Jornadas de ASEPUMA y III Encuentro Internacional <http://www.uv.es/asepuma/XV/comunica/606.pdf> (consultado el 04/08/15).
- Ruiz-Olabuénaga, J. I. (2009). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto: Bilbao.
- Sánchez, M. F., y Guillamón, J. R. (2008). Situación actual de los servicios de orientación universitaria: estudio descriptivo. *Revista de Educación*, 345, 329-352.

- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill: Madrid.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Ediciones Morata
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Universidad del País Vasco. Vicerrectorado de Innovación Docente (2005). *Programa de asesoramiento para la introducción del crédito europeo (AICRE). Curso 2004-2005*. Universidad del País Vasco. Servicio Editorial=Euskal Herriko Unibertsitatea. Argitarapen Zerbitzua.
- Universidad del País Vasco. Vicerrectorado de Estudios de Grado e Innovación. Servicio de Estudios de Grado (2014). *Normativa de gestión para las enseñanzas de Grado y de Primer y Segundo Ciclo 2014/2015*. Universidad del País Vasco. Servicio Editorial=Euskal Herriko Unibertsitatea. Argitarapen Zerbitzua.
- Villar, A., y García, E. (2006) *Perderse en la Universidad: ausencias en las evaluaciones de primer curso en la Universitat de València*. En *La escuela del siglo XXI. La educación en un tiempo de cambio social acelerado: XII conferencia de sociología de la educación*. Conferencia de Sociología de la Educación. Logroño.