
Buenas prácticas docentes y tutoriales en el ámbito universitario: la visión del docente

Good teaching practices and tutorials in the university context: the vision of the good teacher

NURIA GONZÁLEZ-CASTELLANO

Departamento de Pedagogía
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
Edificio C-5
Universidad de Jaén
Campus Las Lagunillas, 23071, Jaén (España)
ncastell@ujaen.es
<https://orcid.org/0000-0001-5992-5153>

BEATRIZ BERRIOS-AGUAYO

Departamento de Pedagogía
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
Edificio C-5
Universidad de Jaén
Campus Las Lagunillas, 23071, Jaén (España)
bberrios@ujaen.es
<https://orcid.org/0000-0002-3791-2906>

ARIADNE RUNTE-GEIDEL

Departamento de Pedagogía
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
Edificio C-5
Universidad de Jaén
Campus Las Lagunillas, 23071, Jaén (España)
arunte@ujaen.es
<https://orcid.org/0000-0002-6150-4179>

INÉS MARÍA MUÑOZ-GALIANO

Departamento de Pedagogía
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
Edificio C-5
Universidad de Jaén
Campus Las Lagunillas, 23071, Jaén (España)
imunoz@ujaen.es
<https://orcid.org/0000-0002-9838-684X>

Esta investigación ha sido apoyada por un Proyecto de Innovación Docente “Buenas prácticas con TIC en docencia y tutoría universitaria (PIMED63_201921)”, incluido en la convocatoria 2019 del Plan de Innovación y Mejora Docente de la Universidad de Jaén (PIMED-UJA 2019-2023).

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

González-Castellano, N., Berrios-Aguayo, B., Runte-Geidel, A. y Muñoz-Galiano, I. M. (2023). Buenas prácticas docentes y tutoriales en el ámbito universitario: la visión del docente. *Estudios sobre Educación*, 45, 97-121. DOI: <https://doi.org/10.15581/004.45.005>

ISSN: 1578-7001 / DOI: 10.15581/004.45.005

Resumen: Las buenas prácticas docentes y tutoriales siguen siendo un desafío para el profesorado. El objetivo de este estudio ha sido definir las buenas prácticas en docencia y tutoría en el contexto universitario, así como poner de manifiesto, a través de los testimonios de docentes considerados excelentes, las pautas para lograr las deseadas buenas prácticas. Un total de 22 docentes universitarios han participado en el estudio. Se ha empleado un enfoque de investigación cualitativo. Los resultados ponen de manifiesto que las buenas prácticas hacen referencia principalmente a la atención al alumnado, la capacidad pedagógica del profesorado y el conocimiento y uso de las TIC.

Palabras clave: Práctica de la enseñanza, Tutoría, Orientación, Universidad.

Abstract: Good teaching and tutoring practices continue to be a challenge for teachers. The objective of this study has been to define good practices in teaching and tutoring in the university context, as well as to show, through the testimonies of teachers considered excellent, the guidelines to achieve the desired good practices. A total of 22 university teachers participated in the study. A qualitative research approach has been used. The results show that good practices refer mainly to the attention to the students, the pedagogical capacity of the teaching staff and the knowledge and use of ICT.

Keywords: Teaching practice, Tutoring, Guidance, University.

INTRODUCCIÓN

La mejora de la calidad docente es un proceso complejo que requiere identificar y analizar las prácticas llevadas a cabo en el mismo (Zabalza, 2012). En este sentido, como señalan Fernández March *et al.* (2012), “la mejora de la docencia universitaria está vinculada a un mejor conocimiento de lo que hacen y lo que piensan los docentes excelentes” (p. 45).

Existen diversas conceptualizaciones para explicar qué se entiende por buena práctica docente (Guzmán, 2019). De su análisis destacamos que debe estar orientada a mejorar el rendimiento académico del alumnado (Coertjens *et al.*, 2017), a enseñarle hábitos de trabajo y de convivencia social (Cambours *et al.*, 2011), a guiarlo en el acceso al mundo laboral (Holliman *et al.*, 2018); y a empatizar, escuchar e interesarse por sus intereses con el propósito de adaptarse a sus necesidades (Alonso Martín, 2019). Desde esta perspectiva, coincidimos con Zabalza (2012) en definir que una buena práctica docente consiste en emplear prácticas de sentido ético que busquen la transformación y la mejora de la realidad en la que se llevan a cabo.

La literatura relacionada con el análisis de buenas prácticas docentes en la universidad señala diversidad de ámbitos en los que centrar la atención. Yáñez-Galleguillos y Soria-Barreto (2017) plantean que una buena práctica docente se configura a partir de acciones didácticas que logran mejorar la enseñanza y facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Guzmán (2019) considera que es necesario estructurar y planificar las sesiones, utilizar metodologías activas, crear un buen ambiente de aula y fomentar el pensamiento crítico. Esas apreciaciones coinciden con las de Mas-Torelló y Olmos-Rueda (2016), los cuales señalan que un buen docente ha de desarrollar ciertas

cualidades, como la apertura al cambio, la reflexión, la flexibilidad o la capacidad crítica. Otros estudios insisten en que lo enseñado ha de ser útil y tener una aplicación práctica (Tapia *et al.*, 2017), o bien, proporcionar conocimientos y conceptos bien distribuidos en las asignaturas (Smith y Baik, 2019). Por ello, la metodología, el pensamiento, la actitud del profesorado y los recursos tecnológicos empleados juegan un papel fundamental en la práctica docente (Hoyuelos-Álvaro e Ibáñez-Quintana, 2018; Zabalza, 2016), ya que en el proceso educativo se deben buscar estrategias innovadoras con el fin de obtener los mejores resultados en el aprendizaje e integración de los estudiantes (Ferrada-Bustamante *et al.*, 2021). En este análisis sobre buenas prácticas también abarcamos la necesidad, por un lado, de que exista coordinación entre el profesorado (Rodríguez-Pérez *et al.*, 2018), y, por otro, de prestar atención a la planificación de la docencia, a su desarrollo y evaluación desde una perspectiva flexible para responder a la diversidad del alumnado y a tener en cuenta la importancia de su formación en aras de brindar una educación de calidad (Escámez, 2017).

Con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se lleva a cabo una transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, se producen cambios en el rol del profesorado, ya que no es un mero transmisor de conocimientos, sino que guía y acompaña al alumnado durante su paso por la universidad mediante la tutoría. La tutoría es un proceso continuo y sistemático que facilita el aprendizaje y la toma de decisiones, da respuesta a la diversidad, promueve el desarrollo personal y asesora al alumnado sobre oportunidades educativas y laborales (Álvarez González, 2017). Con la aprobación del Estatuto del Estudiante Universitario (Real Decreto 1970/2010 de 3 diciembre) la tutoría se reconoce como un derecho del alumnado. Su finalidad es apoyar y atender al alumnado universitario de forma personalizada para dar respuesta a sus demandas y necesidades de orientación (Carosin *et al.*, 2022; Martínez Clares *et al.*, 2020). Se trata de una estrategia que permite la adaptación y el desarrollo integral del alumnado a través de distintas vías de apoyo (García Félix *et al.*, 2014). A este fin, la revisión de la literatura muestra que las funciones de la tutoría en la universidad se desempeñan en el ámbito personal, académico y profesional (López-Gómez, 2017; Pantoja, 2020). Asimismo, la tutoría académica está relacionada con el progreso académico del estudiante (Gargallo Castel *et al.*, 2019) y con las estrategias utilizadas por el docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Véliz y Gutiérrez, 2021). En cuanto a la tutoría personal, se enfoca en atender a los problemas personales que puedan influir en el aprendizaje (Gargallo Castel *et al.*, 2019) y a las necesidades individualizadas del alumnado (Da Re y Clerici, 2017; Martínez Clares *et al.*, 2019). Finalmente, la tutoría en el ámbito profesional se centra en aspectos laborales, prácticas en empresas y cómo desempeñar un puesto de trabajo (Gargallo Castel

et al., 2019). Como afirman Schiersmann *et al.* (2012), es necesario abordar en las clases de forma conjunta una orientación académica y profesional que permita al alumnado asociar los conocimientos teóricos con la práctica profesional.

Sin embargo, a pesar de la importancia de la tutoría, diversas investigaciones señalan la dificultad de integrar la práctica de la tutoría en la universidad (Álvarez Pérez, 2002; Rodríguez Espinar, 2005). Esta dificultad se debe a la falta de recursos en la universidad, la poca disponibilidad del profesorado para la práctica de la tutoría, la escasa sensibilización y capacitación para actuar como tutores y la falta de reconocimiento por parte de la institución (Álvarez González y Álvarez Justel, 2015; López Martín y González Villanueva, 2018; Magee *et al.*, 2021; Valverde Macías, 2013).

Teniendo en cuenta la literatura consultada, el objetivo principal del estudio es definir las buenas prácticas docentes y tutoriales en el contexto universitario, así como poner de manifiesto, a través de los testimonios del profesorado reconocido como excelente por la Universidad de Jaén, las pautas para lograr las deseadas buenas prácticas. Para este fin, nos centramos en tres dimensiones: concepto de buenas prácticas, buenas prácticas docentes y buenas prácticas en tutoría.

MÉTODO

Diseño

El estudio sigue un enfoque de investigación cualitativo que permite profundizar en un determinado fenómeno ocasionado en un contexto social concreto con base en el objetivo propuesto. Este tipo de metodología y las técnicas seleccionadas para la recogida de datos tuvieron un carácter interactivo, de modo que permitieron analizar dicho fenómeno desde el punto de vista de los participantes (McMillan y Schumacher, 2005). Se emplearon dos técnicas de recogida de datos: el grupo de discusión, que trató de recoger información desde los diferentes puntos de vista de los participantes; y la entrevista semiestructurada, que intentó recabar la información de forma individual y más personal.

Población y muestra

La población participante la conformaron 57 profesores de todas las facultades de la Universidad de Jaén (España) reconocidos por sus buenas prácticas conforme al Plan de Innovación e Incentivación de las Buenas Prácticas Docentes (PI2D-UJA) (curso 2018-2019), el cual establece un reconocimiento mediante diploma acreditativo al profesorado con la valoración más alta en las encuestas de opinión

realizadas al alumnado. Todas las facultades contaron con la participación de uno o más docentes a los que se les había otorgado la acreditación anteriormente mencionada. De la población, se seleccionó una muestra de 22 docentes que habían obtenido las mejores valoraciones de cada Facultad y Departamento (más de 4,5 puntos sobre 5). Posteriormente, se repartió al profesorado muestra en las dos técnicas empleadas (grupo de discusión y entrevista) de forma aleatoria y atendiendo a la disponibilidad de cada uno de los docentes (Tabla 1).

Tabla 1. Distribución muestral

FACULTAD	DEPARTAMENTO	Nº DE PARTICIPANTES
Humanidades y Ciencias de la Educación	Pedagogía	1
	Psicología	3
	Didáctica expresión musical, plástica y corporal	1
	Filología hispánica	1
	SAFA	1
Ciencias Sociales y Jurídicas	Organización de empresas, marketing y sociología	2
	Economía financiera y contabilidad	1
Ciencias de la Salud	Enfermería	2
	Ciencias de la salud	3
Ciencias Experimentales	Biología Experimental	2
Escuela Politécnica Superior	Informática	2
	Ingeniería mecánica y minera	2
	Ingeniería eléctrica	1
TÉCNICA	SEXO	Nº DE PARTICIPANTES
Grupo de discusión	Hombre	4
	Mujer	5
Entrevista	Hombre	8
	Mujer	5
Total		22

Técnicas e instrumentos

Como ya se ha explicado, se usaron dos técnicas de investigación acordes al paradigma cualitativo. Tanto para los grupos de discusión como para la entrevista semiestructurada se utilizó el mismo guion, que se organizó en tres bloques (Anexo I):

- Concepto de buenas prácticas en docencia y tutoría universitarias.
- Buenas prácticas en docencia universitaria.
- Buenas prácticas en tutoría.

Primeramente se llevaron a cabo las entrevistas y, en un segundo momento, el grupo de discusión. Los participantes fueron contactados mediante correo electrónico o por teléfono, e inicialmente se les explicó de forma resumida el proyecto y se les invitó a participar. A causa de las restricciones sanitarias derivadas por la COVID-19, ambas técnicas se realizaron mediante videoconferencia. Para facilitar la transcripción de los datos, al principio de cada entrevista se solicitaba el permiso del participante para la grabación; igualmente se hizo con el grupo de discusión. Posteriormente se realizaron las transcripciones, que fueron analizadas con el programa NVivo. Los participantes fueron codificados para guardar su anonimato.

Análisis de datos

Las categorías de análisis fueron planteadas previamente tomando como base las temáticas del guion de entrevistas y grupo de discusión. Posteriormente, para realizar el análisis se formó un grupo de trabajo de cuatro miembros que crearon de forma consensuada las subcategorías que emergieron de la lectura sincrónica de las transcripciones.

Asimismo, el grupo de trabajo estipuló los atributos a tener en cuenta y los códigos que serían utilizados para identificar a los participantes (Tabla 2).

Tabla 2. Atributos y códigos de identificación de los participantes

Género	Mujer	M
	Hombre	H
Facultad	Humanidades y Ciencias de la Educación	HCC
	Ciencias Sociales y Jurídicas	CSJ
	Ciencias de la Salud	CS
	Ciencias Experimentales	CE
	Escuela Politécnica Superior	EPS
	Grupo de discusión	GD
Técnica	Entrevista	E

A continuación, el grupo de trabajo realizó de forma conjunta la categorización de cada una de las entrevistas para verificar el grado de coincidencia alcanzado, se subsanaron dudas surgidas en el proceso y se reestructuraron algunas de las categorías y subcategorías.

Para finalizar, los resultados fueron obtenidos usando la técnica de análisis de contenido y mediante el procedimiento de análisis horizontal, el cual ha contrastado e integrado las respuestas de los participantes dentro de cada categoría y/o subcategoría.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis cualitativo de los datos recogidos se realiza a partir de tres categorías principales: concepto de buenas prácticas en docencia y tutoría universitarias, buenas prácticas docentes y buenas prácticas en tutoría. La frecuencia de las categorías y subcategorías de análisis se presentan a continuación.

Concepto de buenas prácticas en docencia y tutoría universitaria

El concepto de buenas prácticas aparece en el discurso de los participantes sobre todo cuando hablan del ámbito académico (Amb_aca), aunque algunos lo relacionan con el ámbito personal (Amb_per), con el uso de TIC (Uso_TIC) y también con sus habilidades sociales (Hab_soc). La Tabla 3 indica las subcategorías y la frecuencia con la que son mencionadas por los entrevistados.

Tabla 3. Frecuencias de la categoría Concepto de buenas prácticas en docencia y tutoría universitaria

CATEGORÍAS	F
Concepto de buenas prácticas en docencia y tutoría	62
Ámbito académico (Amb_aca)	25
Ámbito personal (Amb_per)	4
Uso de TIC (Uso_TIC)	8
Habilidades sociales (Hab_soc)	25

Nota: Frecuencia (F).

Respecto al ámbito académico (Amb_aca), el concepto de buenas prácticas viene relacionado con la claridad y transparencia de la información sobre los aspectos relacionados con la asignatura y con mantener los acuerdos establecidos: “que sea

transparente, que sepan cómo son las cosas a meses de distancia, yo creo que ahí está el truco...” (M_HCCE_E8).

Asimismo, las buenas prácticas se refieren a tener conocimientos teóricos y prácticos de la materia para transmitir conocimientos, pero garantizando el aprendizaje significativo en aras del desarrollo eficaz de la futura profesión: “proporcionar esa base sobre la que puedan construir sus conocimientos dentro de su profesión, yendo más allá de la simple memorización” (H_CS_E5). En este sentido, también se afirma que está relacionado “con tener un conocimiento amplio, didáctico sobre la materia que vas a impartir, es decir, saber la mejor manera de hacer que el alumnado aprenda los contenidos” (M_HCCE_E2).

Igualmente, los participantes definen buenas prácticas como la capacidad de motivar al alumnado atendiendo a sus necesidades y características (personalización de la docencia): “mis prácticas docentes las enfoco en las necesidades de mi alumnado y en mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje” (M_HCCE_E3).

En ese sentido, Zabalza (2012) señalaba la importancia de entender las buenas prácticas en relación con la idea de praxis, es decir, con prácticas de sentido ético que busquen la transformación y la mejora de la realidad en que son llevadas a cabo. Además, hay autores que consideran las buenas prácticas con proporcionar representaciones bien estructuradas de conocimientos y conceptos disciplinarios, en contextos de asignaturas o programas bien estructurados y claramente planificados (Smith y Baik, 2019).

En cuanto a la contribución del ámbito personal (Amb_per) al concepto de buenas prácticas en docencia y en tutoría, el profesorado entrevistado lo relaciona con la capacidad y disponibilidad de atender a las dudas del alumnado, pero con el cuidado de no transformarlas en clases particulares, demostrando motivación y actitud positiva para ejercer de tutor.

(...) que no se trata de llamarlo al despacho para dar una clase privada o regañar, sino orientar (...) las ganas de serlo, la motivación para ser tutor, para entender que su labor docente conlleva una parte de tutoría y saber qué significa eso (M_HCCE_E2).

Algunos autores ya han relacionado la tutoría con la capacidad de atender las necesidades del alumnado (Da Re y Clerici, 2017; Martínez Clares *et al.*, 2019). A este respecto, los participantes relacionan las buenas prácticas con tener habilidades sociales (Hab_soc) como empatía, respeto, confianza/cercanía, implicación e interés por el alumnado y por la docencia: “la proximidad también la intento tener, generando confianza” (H_CS_E5). En este sentido, se entenderían como errores “una actitud distante y de superioridad por parte del profesor, falta de empatía, el miedo

a la falta de respeto, poco o ningún desarrollo de habilidades sociales” (H_CS_E6). Así, “mostrar empatía, saber por qué hacen las cosas los alumnos, comprenderlos en vez de criticar tanto (...). Teniendo empatía y un poco de habilidad para enseñar, creo que son las dos cosas principales que puede tener un docente” (H_CE_E7).

Por otra parte, los resultados encontrados también indican que la mayoría de los entrevistados utilizan poco las TIC (Uso_TIC) y algunos no las relacionan con las buenas prácticas, creen que es algo que se debe emplear pero que no sustituyen la buena labor del docente: “tenemos que centrarnos en la resolución de problemas, al margen de las nuevas tecnologías, ya que mi visión de las TIC es que son una herramienta más, que no puede condicionarnos” (M_HCCE_E8). En este sentido, “detrás de esas TIC tiene que estar el docente y tiene que invertir tiempo en la gestión de su docencia a través de ellas” (H_CE_E11). Por ello el concepto de buenas prácticas está relacionado con otros aspectos muy variados y no exclusivamente con el uso de las nuevas tecnologías, tales como el interés por el aprendizaje del alumnado, y el respeto y la motivación por el desarrollo de cada uno (Smith y Baik, 2019).

Buenas prácticas docentes

Las subcategorías y frecuencias en torno a las buenas prácticas docentes pueden observarse en la Tabla 4:

Tabla 4. Frecuencias de la categoría Buenas prácticas docentes

CATEGORÍAS	F
Buenas prácticas docentes	152
Coordinación docente (Coord_doc)	10
Atención a la diversidad (Aten_div)	15
Estrategias en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Estra_e-a)	78
Recursos educativos (Recu_edu)	36
Metodologías (Met)	13

Nota: Frecuencia (F).

Respecto a las estrategias a llevar a cabo en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Estra_e-a), se insiste en la importancia de motivar al alumnado y fomentar su implicación en el proceso de aprendizaje a través de una actitud empática y el uso de metodologías activas: “Me gusta trabajar en grupo, uso metodologías inversas incluso en horas teóricas, para que demuestren el conocimiento adquirido en ese tema” (M_HCCE_E2). Además, se menciona qué se trabaja:

(...) planteo preguntas y permito el debate, clases muy participativas. La clase se hace amena, no se aburren y utilizo datos reales de enfermedades y situaciones prácticas. Me muevo mucho por clase, me acerco al alumnado, me gusta ver las caras y utilizar el sentido del humor (H_CS_E5).

Desde esta perspectiva, se considera fundamental el trabajo del alumnado, que se consigue creando en clase un ambiente basado en la comunicación, el respeto y la empatía, ya que esos aspectos fomentan su participación y su motivación: “Intento ser cercano, que no amigo, de mis alumnos. Y les hago ver que pueden preguntarme cualquier cosa, dudas, incluso cuestiones no relacionadas directamente con la asignatura. Intento favorecer un clima que los anime a ser activos” (H_CE_E10).

Una implicación que se favorece, como se describe, por un desarrollo metodológico que requiere tiempo, dedicación y formación por parte del profesorado. Como señalan los entrevistados: “(...) la enseñanza es vocación, y requiere preparación” (M_HCCE_GD7); “(...) mi corta experiencia me ha dejado claro que una buena práctica docente se consigue amando y disfrutando de tu trabajo. Una pasión que, generalmente, será captada por el alumno y le motivará con la asignatura” (H_HCCE_E1). De hecho, el interés del profesorado considerado como efectivo en su práctica se debe a su vocación, que le motiva a buscar la especialización didáctica y académica (Véliz y Gutiérrez, 2021): “(...) actualizo contenidos y los implico en proyectos de innovación docente” (M_HCCE_E8).

En este sentido, la descripción de las buenas prácticas docentes desarrolladas por los entrevistados coincide con la conceptualización organizativa, estructural y funcional que impulsó la Declaración de Bolonia (1999). Todo gira en torno al alumnado, y se señala de modo constante la importancia de cuidar la relación personal con el alumnado para conocerlo y tratar de adaptar la materia a sus inquietudes y necesidades (Zabalza, 2016). Desde esta perspectiva, el carácter de la evaluación es otro elemento a señalar en una buena práctica pedagógica (Arreola, 2019).

Ante todo, trabajo la comunicación profesorado-alumnado y su motivación. Y les mantengo informados de su proceso de aprendizaje y de los objetivos y competencias de la asignatura. Me mantengo siempre disponible para tutorías. Intento que las dudas sean compartidas en el foro de la asignatura para que todos se beneficien de las respuestas a estas dudas (M_HCCE_E3).

Así mismo, se insiste en establecer un sistema de evaluación claro y continuo que permita a los estudiantes conocer sus logros: “Hago correcciones bastantes

personalizadas a las actividades de resolución de casos, test, donde les doy orientaciones concretas” (H_CE_E11).

En relación a la selección y uso de recursos educativos (Recu_edu) los más utilizados son los recursos TIC, que se convierten en un elemento primordial del proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Superior (Véliz y Gutiérrez, 2021). La utilización de recursos TIC, principalmente docencia virtual, power point, foros y correo electrónico, se acompaña generalmente de otros recursos tradicionales, especialmente la pizarra, que es relevante en las titulaciones más técnicas: “En Ingeniería, a veces, es la forma más idónea en función de las asignaturas y curso, pero creo que los primeros años es fundamental el trabajo en pizarra, es la base de la construcción de sus conocimientos” (H_EPS_E9). (...) Demandan una explicación en tiempo real, y percibo que muchas de las asignaturas en las que me centro en el powerpoint en vez de en la pizarra noto que lo cogen mal. Mis asignaturas son científicas y lo necesitan” (H_CE_GD4).

La incorporación de recursos TIC, según las respuestas de los entrevistados, se asocia generalmente a una transformación del paradigma tradicional del proceso de enseñanza-aprendizaje, idea que coincide con lo expuesto en la investigación de Véliz y Gutiérrez (2021), además de sus beneficios en el ámbito educativo (Álvarez Pérez, 2012; Hoyuelos-Álvaro e Ibáñez-Quintana, 2018).

Las TIC y los jóvenes están muy ligados, y saben mejor los ajustes que nosotros, por lo que hay que hacer las cosas diferentes en el aula... Hago varias cosas... me apoyo mucho en vídeos que afiancen la teoría, hago Quizit tras ver los contenidos para hacer pequeñas competiciones, de manera que se afiancen los conocimientos. Todo se entrega por docencia virtual, y todo el temario lo cuelgo ahí, (...) (H_CS7_GD3).

Empleo docencia virtual donde tienen todo el material necesario, diapositivas, enlaces a páginas, vídeos de youtube que sean interesantes y evitar que las clases sean aburridas y pesadas, rompiendo la monotonía y estar enganchados. Usamos Foro e Illias con los grupos de trabajo; aunque me cuesta que participen, una vez que comienzan, se animan y es más ameno (M_EPS_GD6).

En este sentido, el uso de las TIC se relaciona con estrategias que permiten organizar y presentar a los estudiantes la información y el material de la asignatura. Brindan una mayor accesibilidad a los estudiantes, así como la posibilidad de desarrollar metodologías didácticas dirigidas a integrar la teoría y la práctica. Desde esta perspectiva, las experiencias de buenas prácticas docentes descritas en el estudio se centran más en las estrategias pedagógicas que en los apoyos tecnológicos utilizados. Así mismo, es destacable el uso de metodologías didácticas (Met) dirigidas

a la aplicación de los conocimientos, incluso en casos reales, a fin de facilitar un aprendizaje significativo, pues “todo lo que interrelacionas y lo llevas al ámbito práctico, lo integras y no lo olvidas” (H_CS_E5). Estrategia muy utilizada por el profesorado reconocido por sus buenas prácticas en otras universidades españolas (Christie *et al.*, 2015).

En la concreción de la materia al grupo-clase se identifica otro elemento clave: la atención a la diversidad del alumnado (Aten_div). A este respecto se siguen las orientaciones que el Servicio de Atención al Estudiante de la UJA ofrece al profesorado, incluso se buscan otras alternativas que ayuden a todos a conseguir los objetivos propuestos: “A principios de curso nos informan de cómo hemos de adaptar y trabajar con determinados alumnos que lo requieran; algunos al final de clase, se acercan y me comentan su condición, facilitándoles aún más todo lo que requieran” (H_CS_E6). Desde esta perspectiva, “está claro que hay que tener un trato individualizado y personal con el alumnado para que se sienta integrado, aunque tengamos un grupo grande” (H_HCCE_E1). Una atención que no se limita al ámbito académico: “escucho sus dificultades individuales, atiendo a la diversidad e incluso doy apoyo emocional en ciertos momentos” (H_CE_E7).

Por último, respecto a las buenas prácticas docentes, se pone el acento en la relevancia de la coordinación docente (Coord_doc) con la finalidad de dar coherencia a la docencia e integrar la teoría con la práctica, a pesar de que en ocasiones es difícil (Kunnary e Ilomäki, 2016).

Sí, las asignaturas compartidas solemos realizar reuniones de coordinación al principio de curso, para ponernos de acuerdo para saber cómo vamos a trabajar las prácticas, el ritmo, cuándo empieza nuestra docencia. Durante el curso, mantenemos una conversación fluida, compartimos información, normalmente uno coordina una asignatura cuando tiene información sobre ella, de manera que todo ese contenido pueda ser compartido (H_CS_E6).

Esto coincide con otros estudios en los que se manifiesta que, en una buena práctica docente, al margen de la planificación a largo plazo, la docencia se basa en una planificación a corto plazo, revisando y actualizando lo que se va desarrollar en cada clase (Hoyuelos-Álvarez e Ibáñez-Quintana, 2018).

Buenas prácticas en tutoría

La tutoría queda diferenciada en tres subcategorías principales: académica, personal y profesional. Las subcategorías dirigidas a proporcionar una atención

integral del alumnado a través del profesorado atienden a los aspectos recogidos en la Tabla 5.

Tabla 5. Subcategorías de la dimensión tutoría

CATEGORÍAS	F
Tutoría ámbito académico	28
Horarios de tutorías (Hora_tut)	9
Recursos tecnológicos utilizados en la tutoría (Rec_TIC)	14
Temas tratados en la tutoría (Tema_tut)	5
Tutoría ámbito personal	25
Orientaciones personales (Orien_per)	7
Atención tutorial (Aten_tut)	10
Relaciones interpersonales (Rela_inter)	8
Tutoría ámbito profesional	23
Orientación profesional (Orien_prof)	9
Vinculación académico-profesional (Vinc_aca_prof)	8
Recursos orientación profesional (Recur_orien)	3
TIC orientación profesional (TIC_orien)	3

Nota: Frecuencia (F).

Tutoría ámbito académico

Centrándonos en la tutoría en el ámbito académico destacamos tres subcategorías: horario de tutorías, recursos tecnológicos y temas tratados. Comenzando con el horario de tutorías (Hora_tut), el profesorado resalta la flexibilidad en el horario que establece: “(...) siempre atendiendo al alumnado, aunque no sean horas de tutoría” (H_CD_E10).

En la misma línea se expresa que ponemos horario de tutoría porque se nos exige, pero yo les digo al alumnado que no haga caso del mismo, sino que me escriban un correo electrónico, y si yo estoy en clase o en el despacho, les atiendo directamente sea o no hora de tutoría (H_CE_E7).

Por tanto, la tutoría en la universidad es una estrategia que permite la atención individualizada para responder y adaptarse según las necesidades del alumnado (Da Re y Clerici, 2017; Martínez Clares *et al.*, 2019).

En cuanto a los recursos tecnológicos (Rec_TIC) utilizados para el desarrollo de las tutorías, el profesorado participante destaca que prefieren las tutorías presenciales porque son más personales y cercanas, aunque no descartan el uso de las TIC: “La tutoría y la presencialidad es fundamental, son más personales, aunque el Meet es una ventaja para resolver dudas en un instante a pesar de la distancia” (M_CS_GD1).

Se trata de favorecer la adaptación del alumnado y su desarrollo integral, y para ello se pueden establecer distintas vías de apoyo (García Félix *et al.*, 2014), aunque aquellos que tienen tutorías mediante el uso de las TIC destacan que utilizan el correo electrónico, la plataforma de la universidad, videoconferencias por medio de Google Meet, Instagram y Hangouts (Rec_TIC): “No utilizo tutorías virtuales, ellos desde el primer momento tienen mi correo electrónico para cualquier cosa, o plataforma...” (M_HCCE_E2). Además, señalan su satisfacción con las TIC para ese fin: “Estoy encantado en hacer tutorías, ya sea por videollamada o de forma presencial, pero las TIC son fundamentales para nuestro alumnado y su perfil” (H_CSJ_GD3).

Según el estudio de Fardoun *et al.* (2020), las herramientas más utilizadas son blogs, portafolios, foros y trabajos colaborativos. En este sentido, es necesario que el profesorado conozca y maneje las TIC, ya que son muy solicitadas en el ámbito educativo y particularmente en la tutoría, tanto a nivel individual como grupal (Ferrada-Bustamante *et al.*, 2021).

Para finalizar, los temas más destacados en la tutoría académica (Tema_tut) suelen ser dudas de clase, exámenes suspensos, trabajos fin de grado y fin de máster y dudas previas al examen, aunque también enfatizan que los alumnos asisten poco a la tutoría: “Los alumnos no suelen venir porque preguntan las dudas en clase, así que pocas tutorías. Todo está relacionado a lo académico, en cuanto al ámbito personal, empatizo, pero no profundizo” (M_CSJ_E4). “En relación a las tutorías, todo está monopolizado a exámenes suspensos, TFG o TFM, el resto de dudas se resuelven en clase” (H_HCCE_GD7). “Solo una Erasmus vino a tutoría para que le aclararse una duda, creo que entre ellos se ayudan” (H_CSJ_GD3). Por lo que coincidimos con Gargallo Castel *et al.* (2019) en que la tutoría académica está relacionada con temas como la selección de asignaturas, la información sobre planes de estudios o el postgrado.

Tutoría ámbito personal

En la tutoría desde el ámbito personal se atiende a dudas o problemas personales (Orien_per). Sin embargo, el profesorado no suele profundizar, solo trata de empatizar y ayudar al alumnado en lo que pueda. Coincidiendo nuevamente con

Gargallo Castel *et al.* (2019), la tutoría personal se corresponde con problemas personales que puedan influir en el aprendizaje: “no me gusta profundizar en temas personales, aunque empatizo con ellos, facilito todo lo que esté en mi mano, pero todo se relaciona con el mundo académico” (M_CSJ_E4). “Atiendo las dudas personales durante el curso” (M_HCCE_E2).

Las buenas prácticas en el ámbito personal se relacionan con tres subcategorías: en primer lugar, con la orientación personal del alumnado (Orien_per). Se refiere mayormente a informaciones variadas sobre la Universidad, las clases, los espacios, los plazos, etc., y se utiliza sobre todo en los cursos iniciales, cuando el alumnado aún no tiene todos los conocimientos sobre el funcionamiento de la Universidad (Orien_per): “Y también les doy a conocer las opciones de actividades y recursos con los que cuenta la UJA” (M_HCCE_E5), “escuchar y ver cómo puedes ayudarles, facilitarles la comunicación,...” (V_EPS_E2).

En segundo lugar, la orientación personal solicitada puede ser tanto en horas de tutoría como en clase, o incluso fuera de estos espacios y abarcar tiempos extracurriculares, como el caso de algunos profesores que dejan su número privado y atienden mensajes/correos fuera del horario lectivo (Aten_tut): “Atiendo a cualquier hora e incluso les dejo mi número privado, pueden llamar cuando necesiten, incluso cuando están de ERASMUS. Alguna vez he tenido que atender problemas personales” (V_CS_GD2).

En tercer lugar, en las buenas prácticas en el ámbito de las relaciones interpersonales (Rela_inter) se resalta la importancia de la cercanía con el alumnado, de modo que se sientan confiados y planteen sus dudas, manteniendo una relación próxima y de confianza, incluso con cierto sentido de humor: “(...) hay que ser transparentes con los alumnos, no ser impermeables a ellos sino mostrar empatía y sentido del humor, son jóvenes (...)” (M_HCCE_E6).

Tutoría ámbito profesional

Otra de las grandes dimensiones de la tutoría en la que se ha hecho especial hincapié es el ámbito profesional. Destacan en este estudio cuatro subcategorías: orientación profesional (Orien_prof), vinculación académico-profesional (Vinc_aca_prof), recursos orientación profesional (Recur_orien) y TIC orientación profesional (TIC_orien).

En relación con las buenas prácticas en orientación profesional (Orien_prof), se deben destacar aspectos tales como las charlas informales al alumnado ante dudas surgidas desde el ámbito profesional. Según destaca uno de los participantes:

Desde mi experiencia, les digo las opciones que existen. Con charlas informales, cuando se acercan a mi despacho alumnado de TFG, alguno de ellos ha estudiado máster en diferentes zonas, y como fruto de la información que les he dado, pero siempre como charlas informales (H_EPS_GD5).

En esta misma línea, toda la información que se pueda facilitar al alumnado sobre las salidas profesionales vinculadas a su titulación es de gran interés para ellos, ya que puede favorecer su inserción laboral.

Los hago conocedores de todas las becas de formación profesional que salen desde la universidad para que puedan hacer uso, aunque me da miedo animarlos por la pérdida de tiempo que esto supone. Los animé y me comprometí a ayudarlos en lo que esté en mi mano (M_CS7_E4).

Esto se recalca en otro de los participantes, quien comenta que se debe “Informar sobre las bolsas docentes y las alternativas laborales en este campo” (H_HCCE_E1).

Los ayudo a descubrir las oportunidades sobre su acceso al mundo laboral de forma individualizada, antiguos alumnos a veces vienen a pedirme consejo sobre qué hacer en su futuro profesional, y puntualmente sí que les doy mi punto de vista o la información que pueda tener sobre esa cuestión (M_HCCE_E3).

Las acciones anteriormente citadas relacionadas con las buenas praxis de parte del profesorado son difícilmente visibles en el contexto universitario en su conjunto. Son muchos los factores por los que los alumnos no reciben información de todas las posibilidades que ofrece la universidad o los medios externos (poco reconocimiento docente, falta de tiempo, falta de motivación, etc.). Crişana *et al.* (2015) evaluaron en su estudio la orientación profesional recibida por una muestra amplia de alumnos universitarios y concluyeron que están mal informados sobre las oportunidades laborales, sus expectativas de futuro no están conectadas con sus propios conocimientos y habilidades, no tienen un plan de carrera coherente y encuentran grandes barreras en el proceso de decisión de carrera.

Para poder informar sobre cuáles son las opciones que más se adaptan a los estudiantes, es fundamental que el profesorado y/o tutor conozca cuáles son sus perspectivas. Para ello, una de las acciones orientadas a las buenas prácticas es el acercamiento por parte del docente para conocer sus intereses, motivaciones, perspectivas de futuro, etc.: “Me gusta que me informen de sus perspectivas profesionales para orientarlos, otros años incluso han venido a comentarlas los alumnos de último

curso, les explicaron las salidas profesionales que tiene el título” (M_CSJ_E4). “Lo primero es escuchar a la persona y las alternativas que baraja y, a partir de ahí, darle tu opinión, buscar alternativas; hay gente que las conoce, pero hay quienes las desconocen” (H_EPS_GD5). Esto mismo confirma Alonso Martín (2019), quien muestra cómo, de acuerdo con las opiniones de los estudiantes, un buen docente es aquel que tiene empatía y capacidad de escucha, que se interesa por sus gustos, sus intereses, por sus perspectivas de futuro, para adaptarse a sus necesidades.

Otro de los rasgos a subrayar, cuando de buenas prácticas en el ámbito profesional se está hablando, es la vinculación entre la dimensión académica y la profesional (Vinc_aca_prof). Al fin y al cabo, se trata de ese intento del docente por relacionar lo que se trabaja en clase con contenidos de índole profesional, aproximándoles a lo que será la realidad laboral. En muchas ocasiones, los docentes “utilizamos un tema de la asignatura para que investiguen en mayor profundidad esta temática, para que respondan y tengan una idea, pero eso parte desde la propia asignatura” (M_HCCE_E2). Y es que es necesario, sin duda, enfocar las clases “en lo académico y a veces a nivel profesional, en la medida de lo posible” (H_EPS_GD5). Lo anteriormente citado va en línea con lo expuesto por Schiersmann *et al.* (2012) cuando insisten en la necesidad de abordar en las clases de forma conjunta una orientación académica y profesional que permita al alumnado asociar los conocimientos teóricos con la práctica profesional.

Por último, no se puede dejar pasar la importancia que tiene un buen uso de recursos en el ámbito profesional (Recur_orien), así como el correcto empleo de las TIC (TIC_orien). En este sentido, se han de utilizar recursos multimedia que permitan un mayor acceso a la información, así como una mejor profesionalización por parte del alumnado (Recur_orien); por ejemplo, a veces se usan “vídeos explicativos contando las propias experiencias profesionales que se han vivido en un trabajo determinado” (H_EPS_E9). De forma paralela, se utilizan recursos que están relacionados con una profesión específica (Recur_orien): “lo fundamental es proporcionarles herramientas que les permitan desempeñar su oficio de la mejor manera posible” (M_EPS_GD6).

En consideración a los recursos TIC (TIC_orien), y dadas las circunstancias vividas por la pandemia por COVID-19, se ha producido una implementación de herramientas digitales que acercan al alumnado al mundo laboral. Este es el caso de las redes sociales, que cada vez más se utilizan más en el mundo laboral, sobre todo orientadas a la búsqueda de empleo: “Todos mis estudiantes me tienen en LinkedIn, en mi blog es donde cuelgo toda oferta de trabajo que me llega, donde me siguen muchos de mis antiguos estudiantes, lo que me permite hacerles llegar esta información” (H_CE_GD2). “En estos momentos utilizo más

los foros de discusión y medios online para divulgar información sobre este tema” (M_HCCE_E3).

Otros tipos de recursos TIC utilizados son propios de la profesión. Con el fin de facilitar al alumnado los recursos tecnológicos más novedosos para su futuro desempeño laboral a través, por ejemplo, de la utilización de herramientas de “software en el aula que serán fundamentales en su futuro profesional” (H_EPS_E13) es importante que los docentes estén actualizados. Autores como Rychkova y Baltsezhak (2021) certifican que el uso de herramientas digitales en el asesoramiento profesional anima al alumnado a recibir dicha orientación, así como aumenta su autodeterminación para elecciones profesionales más acertadas.

En consideración a los resultados de la investigación, así como a la revisión de la literatura realizada en relación con el tema de estudio, se puede constatar la consecución de su objetivo final: identificar buenas prácticas docentes y tutoriales en el contexto universitario.

CONCLUSIONES

El estudio permite definir las buenas prácticas docentes y tutoriales en el contexto universitario a partir de las experiencias desarrolladas por el profesorado reconocido en la Universidad de Jaén por su buen hacer.

El profesorado participante en el estudio coincide en delimitar el concepto de buenas prácticas en docencia y tutoría universitaria a partir de las actuaciones desarrolladas en el ámbito académico (dominio de la materia y conocimiento didáctico para garantizar un aprendizaje significativo) y la necesidad de habilidades sociales para relacionarse con el alumnado (empatía, respeto, confianza/cercanía, implicación en el interés por el alumnado y la docencia).

Desde esta comprensión, el testimonio del profesorado implicado en la investigación permite identificar como buenas prácticas docentes en el contexto universitario: la coordinación entre docentes que imparten su docencia en el mismo curso; la atención a la diversidad del alumnado tratando de responder a sus necesidades; el desarrollo de estrategias en el proceso de enseñanza-aprendizaje en referencia a la planificación, organización y evaluación del proceso; la utilización de recursos didácticos como el uso de las TIC (aunque no todos los usan); y la implementación de metodologías activas que motiven al alumnado hacia la tarea y ayuden a desarrollar un aprendizaje significativo.

En relación con las buenas prácticas en tutoría, se desarrollan en torno a la orientación académica, personal y profesional del alumnado. En el ámbito académico, los participantes manifiestan que es importante resolver dudas de exámenes

en las tutorías tanto individuales como colectivas, y destacan la importancia de adaptar las tutorías presenciales (preferidas por el profesorado) a los horarios del alumnado. Todo esto va ligado a la necesidad de atender al alumnado desde el ámbito personal y de resolver sus inquietudes sobre su futuro laboral.

En general, en las buenas prácticas desarrolladas se observa que es fundamental saber, saber hacer y saber ser. La atención al alumnado es el eje central de las prácticas descritas, y se percibe que en ocasiones es difícil separar las labores docentes y las tutoriales.

En consideración a las limitaciones encontradas en el estudio, cabe destacar las dificultades halladas en la recogida de datos debido a la situación de semipresencialidad derivada de la pandemia. En algunas ocasiones los participantes se vieron reacios a mantener un encuentro presencial, por lo que se optó por la virtualidad y de esa manera se perdió el rigor observacional. Para futuras investigaciones se optará únicamente por encuentros de carácter presencial.

Como fortaleza se debe destacar el minucioso análisis de datos realizado. Además, teniendo en cuenta las dificultades encontradas por la metodología empleada y la situación que se vivía en ese momento como consecuencia de la pandemia, se debe acentuar la elevada muestra con la que se ha contado para el estudio.

Fecha de recepción del original: 4 de octubre de 2022

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 21 de febrero de 2023

REFERENCIAS

- Alonso Martín, P. (2019). El perfil del buen docente universitario desde una perspectiva del alumnado. *Educação e Pesquisa*, 45, 1-22. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945196029>
- Álvarez González, M. (2017). Hacia un modelo integrador de la tutoría en los diferentes niveles educativos. *Educatio Siglo XXI*, 35(2 Jul-Oct), 21-42. <https://doi.org/10.6018/j/298501>
- Álvarez González, M. y Álvarez Justel, J. (2015). La tutoría universitaria: del modelo actual a un modelo integral. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 125-142. <http://doi.org/10.6018/reifop.18.2.219671>
- Álvarez Pérez, P. R. (2002). *La función tutorial en la universidad. Una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza*. EOS.
- Álvarez Pérez, P. R. (Coord.) (2012). *Tutoría Universitaria Inclusiva. Guía de buenas prácticas para la orientación de estudiantes con necesidades educativas específicas*. Narcea.

- Arreola, C. D. (2019). La eficiencia en las prácticas pedagógicas docentes encaminadas al logro integral de aprendizajes. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 6(12), 1-17. <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/849>
- Cambours, A. M., Iglesias, A. I. y Muiños, S. M. (2011). La tutoría en la Universidad: una estrategia para la retención de los estudiantes. *Congresos CLABES*. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/853>
- Carosin, E., Canzittu, D., Loisy, C., Pouyau, J. y Rossier, J. (2022). Developing lifelong guidance and counselling prospective by addressing individual and collective experience of humanness, humanity and the world. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 22, 643-665. <https://doi.org/10.1007/s10775-021-09512-0>
- Christie, B., Miller, K., Cooke, R. y White, J. (2015). Environmental sustainability in higher education: What do academics think? *Environmental Education Research*, 21(5), 655-686. <https://doi.org/10.1080/13504622.2013.879697>
- Coertjens, L., Donche, V., De Maeyer, S., van Daal, T. y Van Petegem, P. (2017). The growth trend in learning strategies during the transition from secondary to higher education in Flanders. *Higher Education*, 73(3), 499-518. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0093-x>
- Crişana, C., Pavelea, A. y Ghimbuluţ, O. (2015). A Need Assessment on Students' Career Guidance. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180, 1022-1029. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.196>
- Da Re, L. y Clerici, R. (2017). Abandono, rendimiento académico y tutoría: una investigación de la Universidad de Padua. *Educatio Siglo XXI*, 35(2 Jul-Oct), 139-160. <https://doi.org/10.6018/j/298551>
- Escámez, J. (2017). Prólogo. En M. Pérez Ferra y J. Rodríguez Pulido (Coords.), *Buenas prácticas docentes del profesorado universitario* (pp. 11-14). Octaedro.
- Fardoun, H., González, C., Collazos, C. y Yousef, M. (2020). Estudio exploratorio en Iberoamérica sobre procesos de enseñanza-aprendizaje y propuesta de evaluación en tiempos de pandemia. *Education in the Knowledge Society*, 21, 1-9. <https://repositorio.grial.eu/bitstream/grial/2091/1/23537-79772-1-SM.pdf>
- Fernández March, A., Maiques, J. M. y Ábalos, A. (2012). Las buenas prácticas docentes de los profesores universitarios: estudio de casos. *Revista de Docencia Universitaria RECU*, 10(1), 43-66. <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6121>
- Ferrada-Bustamante, V., González-Oro, N., Ibarra-Caroca, M., Ried-Donaire, A., Vergara-Correa, D. y Castillo-Retamal, C. (2021). Teacher Training on ICT

- and its Evidence in Times of COVID-19. *Revista de Saberes Educativos*, 6, 144-168. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60715>
- García Félix, E., Conejero Casares, J. A. y Díez Ruano, J. L. (2014). La entrada en la Universidad: un reto para la orientación académica. *REDU Revista de docencia universitaria*, 12(2), 255-280. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5650>
- Gargallo Castel, A. F., Pérez-Sanz, F. J. y Esteban-Salvador, L. (2019). Percepción del alumnado universitario sobre las tutorías académicas: revisión de los factores relevantes. *Educatio Siglo XXI*, 37(3), 55-82. <http://doi.org/10.6018/educatio.399161>
- Guzmán, J. C. (2019). Buenas Prácticas de Enseñanza de los Profesores de Educación Superior. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 133-145. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160059008>
- Holliman, A. J., Martin, A. J. y Collie, R. J. (2018). Adaptability, engagement, and degree completion: a longitudinal investigation of university students. *Educational Psychology*, 38(6), 785-799. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1426835>
- Hoyuelos-Álvaro, F. J. e Ibáñez-Quintana, J. (2018). Características y prácticas docentes universitarias más valoradas por los/as estudiantes de primer curso comparadas en los Grados en Química y Ciencia y Tecnología de los Alimentos de la Universidad de Burgos. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 423-439. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.52784>
- Kunnary, I. e Ilomäki, L. (2016). Reframing teachers' work for educational innovation. *Innovations in Education and Teaching International*, 53(2), 167-178. <https://doi.org/10.1080/14703297.2014.978351>
- López Martín, I. y González Villanueva, P. (2018). La tutoría universitaria como espacio de relación personal. Un estudio de caso múltiple. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 381-399. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.2.291161>
- López-Gómez, E. (2017). El concepto y las finalidades de la tutoría universitaria: una consulta a expertos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(2), 61-78. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.2.2017.20119>
- Magee, M., Kuijpers, M. y Runhaar, P. (2021). How vocational education teachers and managers make sense of career guidance. *British Journal of Guidance & Counselling*, 50(2), 273-289. <https://doi.org/10.1080/03069885.2021.1948970>
- Martínez Clares, P., Pérez Cusó, F. J. y González Morga, N. (2019). ¿Qué necesita el alumnado de la tutoría universitaria? Validación de un instrumento de medida a través de un análisis multivariante. *Educación XXI*, 22(1), 189-213. <http://doi.org/10.5944/educXX1.21302>

- Martínez Clares, P., Pérez Cusó, F. J., González Morga, N., González Lorente, C. y Martínez Juárez, M. (2020). La Tutoría universitaria vista por sus alumnos: Propuestas de mejora. *Revista de la Educación Superior*, 49(195), 55-72. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.195.1251>
- Mas-Torelló, O. y Olmos-Rueda, P. (2016). El profesor universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior. La autopercepción de sus competencias docentes actuales y orientaciones para su formación pedagógica. *Revista Mexicana de Investigación en Educación*, 21(69), 437-470. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n69/1405-6666-rmie-21-69-00437.pdf>
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa. Una introducción conceptual*. Pearson.
- Pantoja, A. (Coord.) (2020). *Buenas prácticas en la tutoría universitaria*. Síntesis.
- Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 31 de diciembre de 2010, núm. 318. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2010/12/30/1791/con>
- Rodríguez Espinar, S. (Coord.), Álvarez González, M., Dorio Alcaraz, I., Figuera Mazo, P., Fita Lladó, E., Forner Martínez, A. y Torrado Fonseca, M. (2005). *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*. Octaedro. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2019/02/10162.pdf>
- Rodríguez-Pérez, M. V., González-Riveros, A. M., Ibarra-Cortés, E. F. y Páez-Angarita, A. (2018). Realidades de la Movilidad Académica en Universidades con Programas de Formación de Educadores Infantiles en Bogotá, Colombia. *Formación Universitaria*, 11(4), 53-64.
- Rychkova, E. S. y Baltsezhak, M. S. (2021). Role of Career Guidance in the University Applicants Self-determination in the Context of Sustainable Development. En *Proceedings of the International Scientific and Practical Conference on Sustainable Development of Regional Infrastructure - ISSDRI 2021* (pp. 730-736). Yekaterinburg, Russian. <http://doi.org/10.5220/0010596707300736>
- Schiersmann, C., Ertelt, B.-J., Katsarov, J., Mulvey, R., Reid, H. y Weber, P. (2012). *NICE Handbook for the Academic Training of Career Guidance and Counselling Professionals*. Heidelberg University, Institute of Educational Science.
- Smith, C. D. y Baik, C. (2019). High-impact teaching practices in higher education: a best evidence review. *Studies in Higher Education*, 46(8), 1696-1713. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1698539>
- Tapia, C. S., Valdés, A. A., Montes, M. M. y Valdez, L. A. (2017). Lo que hacen los mejores profesores en una universidad pública mexicana. *Praxis Investigativa ReDIE*, 9(17), 167-178.

- Valverde Macías, A., Ruiz de Miguel, C., García Jiménez, E. y Romero Rodríguez, S. (2013). Innovación en la orientación universitaria: la mentoría como respuesta. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (6), 87-112. <https://doi.org/10.18172/con.530>
- Véliz, M. I. y Gutiérrez, V. E. (2021). Modelos de enseñanza sobre buenas prácticas docentes en las aulas virtuales. *Apertura*, 13(1), 150-165. <http://doi.org/10.32870/Ap.v13n1.1987>
- Yáñez-Galleguillos, L. M. y Soria-Barreto, K. (2017). Reflexión de Buenas Prácticas Docentes como eje de Calidad en la Educación Universitaria: Caso Escuela de Ciencias Empresariales de la Universidad Católica del Norte. *Formación Universitaria*, 10(5), 79-58.
- Zabalza, M. A. (2012). El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 17-42. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6120>
- Zabalza, M. A. (2016). El Practicum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Practicum*, 1(1), 1-23.

ANEXO I. GUION PARA LAS ENTREVISTAS Y GRUPO DE DISCUSIÓN

DATOS DEL PROYECTO

Título:	Buenas prácticas con TIC en docencia y tutoría universitaria
Código:	PIMED63_201921

Antes de comenzar

- Nombre
- Edad
- Categoría profesional
- Facultad
- Departamento
- Experiencia docente en la universidad
- Experiencia en el PAT. Participa en el PAT
- Breve explicación del proyecto de innovación

Concepto de buenas prácticas en docencia y tutoría universitarias

- ¿Qué entiendes por una buena práctica en docencia y/o en la tutoría universitaria? ¿Crees que son lo mismo o que se dan de modo indistinto?
- ¿Por qué crees que te valora tu alumnado como buen/a docente?
- ¿Usas habitualmente recursos tecnológicos en esas buenas prácticas? ¿Cuáles?

- ¿Las buenas prácticas docentes y tutoriales las enfocas más a lo personal, a lo académico o a lo profesional? ¿O a los tres ámbitos a la vez? ¿Qué recursos utilizas?
- Y ¿en cuál de ellas utilizas las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)?
- ¿Qué buenas prácticas destacarías en estos momentos en los que todo se realiza de manera virtual?

Ámbito académico

- ¿Qué estrategias utilizas para desarrollar buenas prácticas en el ámbito académico?
- En el caso de detectar algún tipo de necesidad educativa, ¿derivás al estudiante a algunos de estos servicios?
- ¿En la medida de lo posible intentas adaptar la materia a las características de tus estudiantes?
- ¿Sueles coordinarte con el resto de los docentes que imparten asignaturas en el mismo grupo de alumnos/as?
- ¿Qué estrategias utilizas para orientar al alumnado sobre el proceso de aprendizaje?
- ¿Qué metodologías, actuaciones o procedimientos utilizas para llevar a cabo una buena práctica?
- ¿Qué herramientas TIC utilizas para llevar a cabo esas metodologías?
- En estos momentos en que todo se realiza de manera virtual, ¿qué buenas prácticas estás desarrollando para cumplir con las exigencias académicas de tus asignaturas?

Ámbito personal

- ¿Qué estrategias utilizas para desarrollar buenas prácticas en el ámbito personal?
- ¿Atiendes al alumnado, aunque no sean horas de tutoría?
- ¿De qué forma facilitas en el alumnado la inclusión en el grupo y en la universidad?
- ¿Informas a tus alumnos de los servicios que existen en la universidad?
- ¿Qué buenas prácticas desarrollas para atender las cuestiones personales que te plantean tus alumnos en esta situación en la que vivimos actualmente, donde no es posible mantener un contacto presencial?

Ámbito profesional

- ¿Qué estrategias utilizas para desarrollar buenas prácticas en el ámbito profesional?
- ¿Promueves la participación del alumnado en las actividades de desarrollo profesional dentro y fuera de la universidad?
- ¿Asesoras al alumnado sobre las posibilidades que tiene a la hora de la finalización de sus estudios de grado?

- ¿De qué forma aconsejas a los alumnos sobre su acceso al mundo laboral?
- En estos momentos en que todo se realiza de manera virtual, ¿qué buenas prácticas desarrollas para lograr una adecuada orientación profesional de tus alumnos?

Para finalizar, a modo de resumen:

- ¿Cuáles son los errores que, bajo tu punto de vista, se cometen habitualmente en docencia y tutoría utilizando las TIC?
- ¿Eres capaz de priorizar las principales características que en tu opinión ha de tener un buen tutor? ¿En cuáles de ellas puedes utilizar las TIC?
- ¿Qué retos está suponiendo la virtualización actual de la docencia y la tutoría universitaria? ¿Crees que está afectando al alumnado? ¿En qué medida?

