



LA RELACIÓN EDUCATIVA: FACTOR CLAVE EN LA INTERACCIÓN TUTORIAL (IT) EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

THE EDUCATIONAL RELATIONSHIP: A KEY FACTOR IN TUTORIAL INTERACTION (TI) IN HIGHER EDUCATION

David **Pastor-Andrés**¹

UPV/EHU. Facultad de Educación de Bilbao. Didáctica y Organización Escolar. Leioa. España

Monike **Gezuraga-Amundarain**

UPV/EHU. Facultad de Educación de Bilbao. Didáctica y Organización Escolar. Leioa. España

Leire **Darretxe-Urrutxi**

UPV/EHU. Facultad de Educación de Bilbao. Didáctica y Organización Escolar. Leioa. España

RESUMEN

En las últimas décadas, entre otras razones, como adaptación a los postulados de la Declaración de Bolonia, viene dándose una adaptación de la Interacción Tutorial (IT) en la Educación Superior, pero ¿cuánto hay de avance en la misma? El trabajo que presentamos se encuadra en una tesis doctoral que ha abordado la IT en la Facultad Educación de Bilbao (Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea), concretamente, nos centramos en el estudio de la relación educativa que se establece entre profesorado y alumnado dentro de la IT, acercándonos a los elementos que la facilitan y la obstaculizan, de cara a aportar algunas ideas para la mejora. Nos hemos basado en una metodología cualitativa que nos ha permitido conocer en profundidad las razones de algunas percepciones, conductas, etc. dentro de este contexto de interacción. Los instrumentos para la recogida de información han sido: la entrevista en profundidad (3 con alumnado y 9 con profesorado) y el grupo de discusión (43 alumnas y alumnos). Entre los resultados encontrados, destacamos que: aunque la IT se extiende más allá del aula, la interacción que se establece en ésta la condiciona por completo; las y los participantes también nos hablan de algunas características deseables por parte del profesorado para que se dé una interacción y, por lo tanto,

¹ Correspondencia: David Pastor. Correo-e: david.pastor@ehu.eus

una IT de calidad, entre ellas nos encontramos: la empatía, la accesibilidad, la confianza, la sensibilidad, o la escucha activa.

Palabras clave: Educación Superior, relación educativa, tutoría, interacción, metodología cualitativa.

ABSTRACT

In recent decades, among other reasons, as an adaptation to the postulates of the Bologna Declaration, there has been an adaptation of Tutorial Interaction (TI) in Higher Education, but how much progress has been made? The work we present here is part of a PhD dissertation that has dealt with TI at the Faculty of Education in the University of the Basque Country, in Bilbao. We focus specifically on the study of the educational relationship established between teachers and students within the TI, addressing the elements that facilitate and hinder it, to provide some ideas for improvement. We have used a qualitative methodology that has allowed us to gain in-depth knowledge of the reasons for certain perceptions, behaviors, etc., within this context of interaction. The instruments used to collect information were in-depth interviews (3 with students and 9 with teachers) and the Focus Groups (43 students). Among the results found, it is worth highlighting that: although TI extends beyond the classroom, the interaction established in the classroom determines it completely; the participants also talked about some desirable characteristics on the part of the teaching staff for interaction to take place and therefore for quality TI to happen, including: empathy, accessibility, trust, sensitivity and active listening.

Key Words: Higher Education, educational relationship, mentoring, interaction, qualitative methodology.

Cómo citar este artículo:

Pastor-Andrés, D., Gezuraga-Amundarain, M. y Darretxe-Urrutxi, L. (2023). La relación educativa: factor clave en la interacción tutorial (IT) en la Educación Superior. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 34(3), 126-144. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.34.num.3.2023.38889>

Introducción

El marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la Declaración de Bolonia (Sendín y Espinosa, 2014) traen consigo el desarrollo de diversas líneas estratégicas, de entre las cuales, destacamos dos ideas: la educación debe responder a los retos de la sociedad actual y las/los estudiantes deben ser sujetos activos en su proceso de aprendizaje. Esto supone un nuevo modelo formativo, con una metodología diferente, nuevas fórmulas de evaluación y un nuevo modelo de relaciones interpersonales en las tutorías (Álvarez et al., 2014). Fruto del EEES, en la mayoría de universidades españolas se elaboraron Proyectos y Planes de Acción Tutorial (PAT) que se deben adaptar al mismo, lo que podríamos denominar como una suerte de revitalización de la tutoría en el espacio universitario (Prieto, 2015). Por ejemplo, Martín et al. (2020) subrayan que la formación del

profesorado en torno a la orientación, los conocimientos y experiencias que poseen, además de la implicación y compromiso de la persona tutora y tutorizada en la acción tutorial, son algunos elementos claves que establecen una tutorización de calidad. Así, la participación en el PAT mejora la tutoría (Pantoja-Vallejo et al., 2022), destacando que las tres dimensiones de la orientación son la académica, personal y profesional (Pantoja-Vallejo et al., 2020), en donde se perciben diversos modelos de acción tutorial que priorizan aspectos académico-profesional (“teaching”) y personales (“counseling”) (Delgado et al., 2020; 2023).

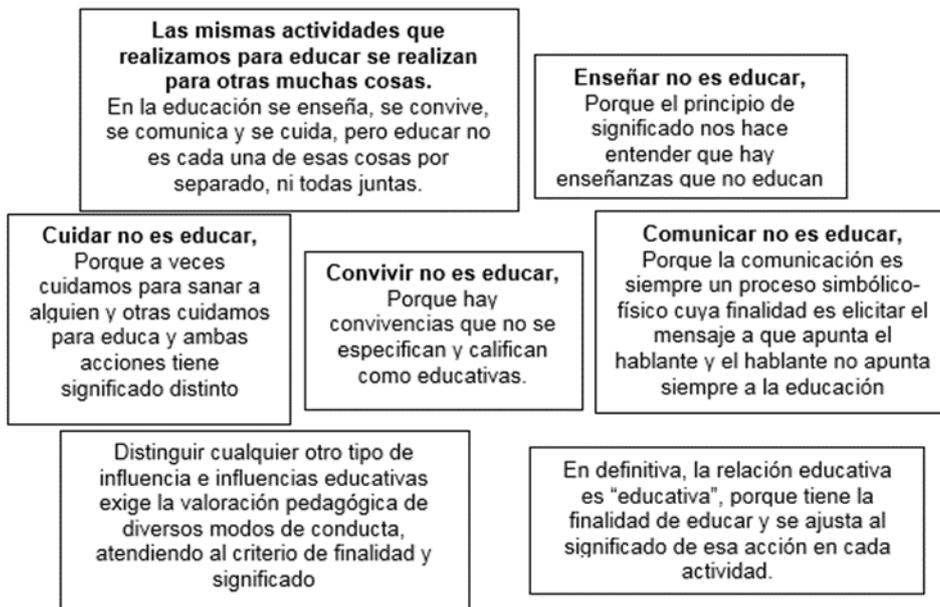
La literatura científica parece estar de acuerdo en la complejidad que acarrea la conceptualización de la tutoría, existiendo una confusión en los conceptos existiendo desacuerdos respecto a las definiciones operacionales (De la Cruz et al., 2011; González-Palacios y Avelino-Rubio, 2016). Lázaro (1997) presentaba una recopilación de definiciones, sin matizar etapa, sobre la figura quien tutoriza y sus funciones. En esta línea, Álvarez y González (2008) además de aludir a la confusión terminológica, recogen definiciones centradas en la Educación Superior (ES). En esta revisión más actualizada, términos como profesor/a, tutoría, alumnos/as, estudiantes, personal, profesional, desarrollo, actividad, proceso y orientación aparecen como claves.

Encontramos cierto avance desde lo que es una visión más unidireccional y estática de la tutoría, hacia varios de los rasgos sustantivos de lo que entenderíamos como Interacción Tutorial (IT), un espacio de diálogo, colaboración, interacción, en definitiva, senda que trabajos más recientes vienen siguiendo (Álvarez et al., 2012; Ceballos, 2017; Moreno, 2015; Obaya y Vargas, 2014). En concreto, Álvarez (2013) indica que la tutoría se comprende como “una tarea contemplada en la responsabilidad de los docentes, que implica una interacción más personalizada del profesor tutor con el alumnado” (p.73) y en la misma línea, Ceballos (2017) señala que “la Acción Tutorial individual puede comprenderse como un proceso de ayuda, seguimiento y personalización del desarrollo académico, social, personal y cívico que surge en la interacción entre el tutor y el alumno” (p. 88). Todo ello apunta a la necesidad de apostar por un modelo de tutoría integral, formativa y de responsabilidad mutua, donde la tutoría universitaria implica una acción tanto multidisciplinar como interdisciplinar y facilita el proceso de acompañamiento del alumnado, la adquisición de competencias y el desarrollo integral (Martínez et al., 2020).

Como señalábamos en líneas previas, la IT se ha de basar en un claro marco relacional y dialógico, acercándonos al concepto de relación educativa dentro del espacio universitario, ya que si bien, en los últimos años, cada vez se investiga más esta realidad, todavía sigue siendo insuficiente (López y González, 2018). No obstante, Touriñan (2019) plantea que la relación educativa se ajusta a la forma en la que concebimos la educación, al significado que damos a la misma (Figura 1), subrayando que la relación educativa es tal porque tiene una clara intencionalidad, es decir, un claro objetivo educativo:

Figura 1

La relación educativa enmarcada en la intención educativa

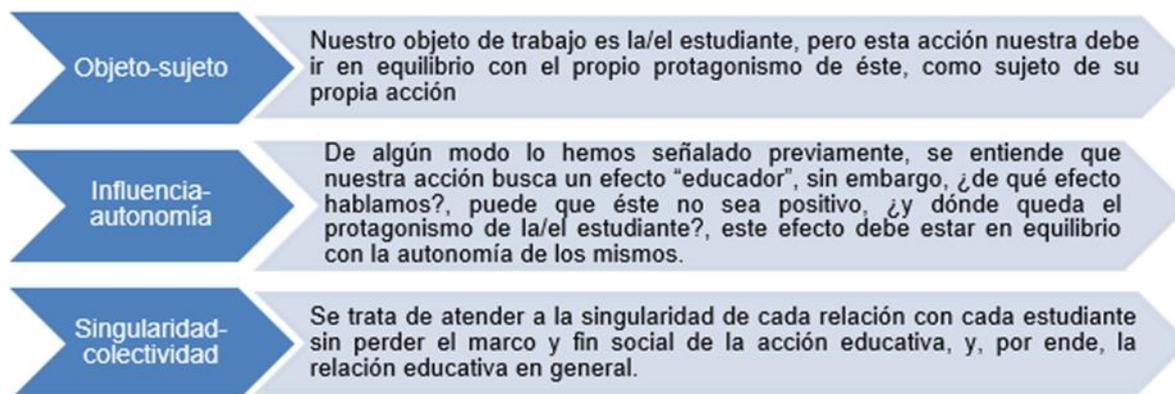


Fuente: tomado de Touriñan, 2019, p. 225.

Vila (2019) nos indica que pensar en esa relación educativa nos lleva a reflexionar sobre una experiencia subjetiva que viven estudiantes y docentes en el contexto del aula, un encuentro en el que inevitablemente estarán mediando las experiencias, intereses, motivaciones, etc. de cada parte. En la revisión que realiza de la relación educativa desde la Pedagogía de la Alteridad, también hace referencia a cuáles pueden ser las tensiones que nos vamos a encontrar en esta relación. En la Figura 2 hacemos referencia a algunas de ellas:

Figura 2

La relación educativa enmarcada en la intención educativa



Fuente: Adaptación de Vila (2019)

Esta revisión de Vila está en consonancia con la visión que apunta Quiles (2015) en su tesis doctoral sobre relaciones en el contexto educativo, donde nos habla de una relación educativa caracterizada por el cuidado y mediada por elementos tan esenciales como: la presencia, la

escucha, la atención más allá de la palabra, el vínculo, el respeto, el compromiso, etc. Esta autora señala, asimismo, la idea del posicionamiento en esta relación, aspecto que también subraya Touriñan (2019) cuando habla de relaciones de autoridad y de cómo éstas afectan en el devenir de los procesos de E-A.

Como señalábamos, esta relación educativa es elemento esencial dentro de la IT. Kahu y Picton (2019) indican que las buenas relaciones entre tutor/a y alumnado son el predictor más relevante en las posibilidades de éxito académicas de este último, idea que viene a corroborar los aportes de un estudio previo (Kahu y Nelson, 2018), que apuntaba los beneficios que implica una buena relación educativa entre alumnado y profesorado tutor/a, beneficios en el sentido de pertenencia, en la satisfacción con los estudios, en la retención del alumnado en los mismos, etc.

Existen otros estudios que hacen referencia a la importancia de esa relación educativa en el primer año de los estudios en la universidad (Guerra-Martín y Borrallo-Riego, 2018; Yale, 2019), señalando que, incluso, puede llegar a ser peor tener una mala relación educativa entre tutor/a y alumna/ o, a que se dé una ausencia de tutoría. En esta línea De la Cruz (2017) señala que la Psicología Humanista, desde una teoría centrada en la persona, aporta pautas como la valoración positiva incondicional o la empatía hacia las/los estudiantes, elementos que pueden favorecer la construcción de lazos afectivos y el desarrollo de una comunicación asertiva.

Además, cabe subrayar en este apartado, la especial relevancia de las relaciones interpersonales en la IT a distancia (Massuga et al., 2021; Sánchez y Rosales, 2016), realidad en la que es necesario seguir indagando, más aún en este escenario post COVID (Álvarez y López, 2021; Ortega et al., 2021) en el que nos encontramos.

Método

Contexto de investigación

El trabajo que aquí presentamos se enmarca dentro de una tesis doctoral titulada “Interacción Tutorial (IT) en la Facultad de Educación de Bilbao” que ha tenido como objetivo principal indagar en los elementos que definen la Interacción Tutorial (IT), siendo desarrollada como estudio de caso (Hancock et al., 2021; Stake, 2013), planteado éste con un enfoque metodológico cualitativo (Fernández y Postigo, 2020; Salinas y Gómez, 2018). La razón de su elección es la posibilidad que nos ofrece de comprender en profundidad la IT que se desarrolla en nuestra Facultad.

Participantes

Para la selección de participantes se realiza un muestreo no probabilístico e intencional. Buscamos obtener la voz de los colectivos implicados, trabajando desde un planteamiento horizontal de participación y construcción conjunta. Hemos contado con 9 docentes pertenecientes a los diferentes departamentos representados en los grados que se imparten en la Facultad de Educación de Bilbao: Educación Infantil (EI), Educación Primaria (EP), Educación Primaria Trilingüe (EPT) y Educación Social (ES). A su vez se ha buscado un equilibrio en la participación entre

profesorado seniors y nóveles (profesorado novel con un mínimo de 3 años de práctica de docencia universitaria y senior un mínimo de 15). También han participado 43 estudiantes de todos los grados y cursos del centro.

Instrumentos

Los instrumentos utilizados en la recogida de información han sido las entrevistas en profundidad (Coe et al., 2021; Sierra, 2019) y los grupos de discusión, realizándose 9 entrevistas en profundidad a profesorado, 3 con alumnado y 7 grupos de discusión (GD) (Ballestín y Fabregués, 2021; Coe et al., 2021) con el alumnado (4 GD en base al curso en que se encontraban y 3 GD en base al Grado que cursaban).

El proyecto se dio a conocer al alumnado pasando por los 39 grupos de la Facultad que conformaban el total de las cuatro titulaciones con el fin de dar la oportunidad a todas/os de participar. Inicialmente, 191 alumnos/as facilitaron sus datos, participando, finalmente, 64 alumnos/as. De estos/as, 45 tomaron parte en los Grupos de Discusión (GD) y en los entornos virtuales creados para la comunicación y reflexión (chat). El resto, realizó sus aportaciones en el espacio virtual. El trabajo con el profesorado se llevó a cabo en un espacio de tiempo más dilatado, con una pandemia de por medio. Mediante el contacto directo se les presentó el proyecto y se les planteó su colaboración para la realización de una narrativa y una posterior entrevista. Para las narrativas, se parte de esta proposición: *Relata tu experiencia, tu trayectoria como `profesor/a tutor/a durante tu vida académica en la Educación Superior: cómo la has vivido, qué cambios significativos se han ido produciendo...* Se les invitó a que llevaran a cabo tanto un ejercicio de memoria como de reflexión, conformando un relato de su historia y experiencias. Posteriormente se llevan a cabo las entrevistas, facilitándose el guion previamente que, además, recoge-adapta lo escrito en las narrativas. Las entrevistas, en la mayoría fueron presenciales, pero dos se realizaron mediante videoconferencias por la pandemia. Finalmente, se les envió las transcripciones de los encuentros a todas las personas participantes para que realizaran una lectura en la que pudieran añadir, especificar o modificar cualquier dato o información dada.

En la Tabla 1 (profesorado) y en la Tabla 2 (alumnado), se presenta la relación de participantes e instrumentos. La Tabla 2 incluye también la distribución final del alumnado en base a los cursos y a los Grados que cursaban.

Tabla 1

Relación de participantes e instrumentos. Profesorado

PROFESORADO				
Instrumento	Departamentos	Género	Experiencia profesional/Año de ingreso (mínimo/máximo)	Código
Entrevista en profundidad (E)	9	♀ (6) ♂ (3)	6 novel (2009) 3 senior (1984)	1E (...) 9E

Fuente: elaboración propia

Tabla 2

Relación de participantes e instrumentos. Alumnado

ALUMNADO						
Instrumento	Distribución de participantes				Código participantes	
Grupo de discusión en base al curso (1GD) o al Grado (ESGD)	Curso	Grado	Modalidad	Género	GD Curso	GD Grado
	1º (7)	Edc.Social (19)	castellano (10) euskera (33)	♀ (35) ♂(8)	1GD1/4	ESGD1/4
	2º (12)	Edc.Primaria (14)			2GD1/10	EPGD1/4
	3º (13)	Edc.Prim.			3GD1/10	EIGD1/3
	4º (11)	Trilingüe (5)			4GD1/8	
	Edc. Infantil (5)					
Instrumento	Curso / Titulación				Código	
Entrevista	Recién graduadas/os Educación Infantil (2) Educación Primaria (1) Euskera			♀ (2) ♂(1)	AE1/3	

Fuente: elaboración propia

Recogida y análisis de datos

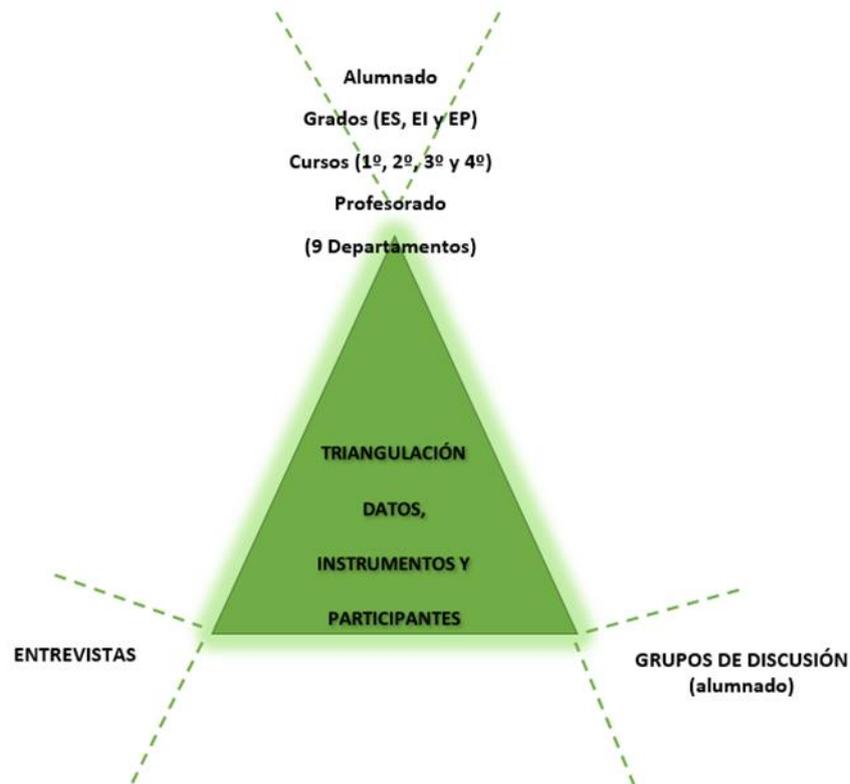
Se recogieron 19 h 45' 40" de grabaciones entre GD y entrevistas, que generaron un total de 534 páginas de información. El análisis se llevó a cabo mediante el programa Nvivo 10. Se diseñó un sistema categorial emergente, a partir de la información recogida, mediante el agrupamiento y clasificación tanto de elementos centrales como periféricos (Morse, 2003), buscando las relaciones e interactuando entre y con estos en la codificación, con el fin de realizar una reflexión profunda con el objeto de ir más allá de lo explícito (Coffey y Atkinson, 2005).

Se aplicaron criterios de la investigación cualitativa: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad (Gómez et al., 2006). Respecto a la credibilidad, se realizó una investigación fidedigna (observación y trabajo prolongado en el espacio), triangulación de fuentes, recogida de material y registros (grabaciones) y coherencia estructural mediante la comprobación de los datos, y su interpretación asegurando la inexistencia de incoherencias. La transferibilidad se llevó a cabo mediante el muestreo teórico y la recogida de abundante información (saturación). La dependencia, mediante una descripción minuciosa de informantes, identificación y descripción de las técnicas empleadas, y del rol de quien investiga, así como de la delimitación del contexto físico, social e interpersonal. Por último, la confirmabilidad se lleva a cabo mediante la triangulación de fuentes y de métodos, análisis sobre la posición de quien investiga y comprobaciones con las personas participantes.

La Figura 3 recoge el conjunto de fuentes e instrumentos con los que realizamos la triangulación.

Figura 3

Triangulación metodológica de fuentes e instrumentos



Fuente: elaboración propia

Finalmente, este proyecto ha contado con la aprobación del Comité de Ética de la Universidad (CEISH). Éste evalúa y hace el seguimiento de los proyectos de investigación científica y que impliquen, entre otros: intervenciones en seres humanos y utilización de datos de carácter personal.

Los objetivos planteados en este estudio y las voces recogidas han hecho que derivemos en un sistema categorial que apunta principalmente al *QUÉ* de la relación educativa, con el detalle que presentamos en la Tabla 3:

Tabla 3

Sistema categorial en la relación educativa

Interacción Tutorial	Alumnado-Profesorado	Vivencia-Experiencia	<p>Qué</p> <p>Ser, características y estilos: desde la identidad, estilos y función docente, se recogen cómo se entiende y se realiza esta función de IT, así como las características que se consideran constituyentes de esta actuación. También, desde la mirada del alumnado, se plasman estas mismas características y estilos tomando en cuenta cómo influyen en esta IT partiendo del espacio-aula.</p> <p>Visión, mirada externa: se parte de las percepciones, creencias, subjetividades que tienen los diferentes colectivos participantes entre sí, construyendo identidades subjetivas que interpelan también a los procesos formativos y que definen, además, las relaciones entre estos.</p>	Elementos facilitadores y obstaculizadores
----------------------	----------------------	----------------------	---	--

Fuente: *elaboración propia*

Resultados

Las voces recogidas en este estudio señalan diversas vivencias, experiencias y expectativas respecto a la relación educativa que acercan a la Interacción Tutorial (IT) entre el alumnado y el profesorado, que parten desde las interrelaciones generadas en el aula, diferenciando dos categorías: 1) Ser, características y estilos; y 2) Visión y mirada externa.

1) *Ser, características y estilos:*

El tipo de relación que se establece entre profesorado y alumnado, desde el aula condiciona la Interacción Tutorial (IT) entre ambos colectivos, siendo un factor fundamental que posibilitará o dificultará la IT. En algunos casos, las vivencias recogidas mencionadas por parte del alumnado, llegan a expresar miedo o amenaza, lo que influye en el proceso de aprendizaje que se debe generar desde el espacio-aula:

Sí. Es que es todo. No sé, es la actitud que tiene en clase, cómo habla a los alumnos. Todo eso ya te está condicionando. (ESGD7)

Si tienes los cojones de ir (alumna de 1er curso, respecto a ir a preguntar algo al despacho de un/a profesor/a). (ESGD1)

De esta manera, el estilo de relación que se genera en el aula, marca la posible interacción futura y repercutirá en el desarrollo y posible acompañamiento de todas las dimensiones formativas:

Yo personalmente he tenido mala experiencia con un profesor, de que casi nos costaba a los dos aguantarnos en clase, como para encima coger e ir a preguntarle cosas de... (1GD4)

Las vivencias que se generan desde las aulas, marcan este discurso, discriminando los diversos estilos docentes que encuentran:

Hombre, y al final aquí no pasamos tanto tiempo como quisiéramos con los mismos profesores. Al final van rotando, entonces cuando ya terminabas de tener una cierta confianza o una cercanía con una profesora, te la cambian por otra, una nueva, pues es que igual ni pasan lista, ni saben quién eres ni nada de ti. El primer año es verdad que hicimos

presentaciones al final nos conocimos bastante pero el resto ni una presentación ni nada, entonces no nos conocemos como quien dice. (ESGD5)

Así, el estilo relacional que se genera desde el aula marca una posible IT futura. Es decir, cuando las interacciones se producen desde una acepción positiva, se generan sinergias en las que el alumnado se siente reconocido, influyendo en su motivación y en los resultados positivamente. Son, según sus palabras, relaciones más humanas, menos frías y que repercuten en los resultados académicos:

Sí. Sí pero más allá de... fuera de lo académico, o sea, ya a nivel personal. O sea, que tuvieran esa capacidad para interactuar con nosotros más allá de lo académico, o sea, nosotros hemos tenido profesores con los que hemos mantenido más relación y al final es que eso se nota luego en lo académico. (2GD7)

2) *Visión y mirada externa.*

2.1.) *En el aula*

Las características deseables que aparecen en los discursos del alumnado son variadas pero relacionadas, encontrándonos con conceptos como: empatía, (pre)disposición, interés, accesible, resolutivo, flexibilidad, cercanía, involucración, motivación, confianza, saber orientar, actitud positiva, agradable, humildad (horizontalidad), que muestra interés o preocupación por el alumnado, que tenga ganas, se esfuerce por ayudar, paciente, atiende y explica, escucha activa, interés, disponibilidad, no juzga, sensibilidad, etc., que se corresponden con modelos más horizontales, con gran énfasis en los aspectos comunicativos-relacionales y siempre enfocados a la mejora del desarrollo integral.

Hay gente que se implica un montón con los alumnos, que de verdad quieren que den buenos frutos en la carrera. (EPGD1)

Como asociamos profesor, pues lo que ha dicho ESGD4 al final, o sea, es una figura lejana, que sólo se relaciona con lo académico. Entonces claro, para que esa relación cambie es como que primero tiene que salir del profesor para darte esa confianza y luego tú ya, pues, abrierte. (ESGD7)

Los aspectos vinculados a relaciones educativas que describen actitudes correspondientes a un profesorado más implicado y que genera más confianza se presentan, en todos los casos, como modelos más horizontales y que muestran una mayor disposición e implicación. El alumnado, no plantea ni propone una interacción que solucione todos sus problemas, sino una que se base en el acompañamiento y la orientación del proceso.

Yo lo veo como un poco así. Sí que está bien que sean cercanos, pero yo como profesora tampoco daría todo lo que me piden, ¿eh? les enseñaría a buscarlo. (ESGD4)

Desde la relación, discentes construyen diferentes constructos y van clasificando al profesorado según sus propios "estándares de calidad". En sus palabras, la figura y la acción docente se presentan de diversas maneras. Entre las expresiones que articulan la vivencia del alumnado, encontramos, entre otras: "le gusta enseñar", "te va a ayudar", "se interesa", "responsabilizarse" o "relación más cercana". Pero sin duda, la palabra que más veces se repite, es "implicación", seguida de "confianza".

Confianza para preguntar. (ESGD1)

Sobre todo, en la capacidad, yo creo, de la figura docente, de cómo te orientaba y cómo resolvía esa duda o cómo era capaz de satisfacer tu necesidad, de manera efectiva o no efectiva. (AE3)

Por el contrario, se rechazan modelos que plantean relaciones estrictamente verticales, donde sienten una relación de jerarquía situándoles en un sitio que les desplaza de su propio proyecto de aprendizaje; un modelo pasivo frente a su desarrollo:

Y yo pienso que también no sólo las dudas ya a nivel técnico, o sea, que si tú alguna vez pues te sientes perdido en el sentido de que pues igual tienes cualquier asunto personal de decir... o yo qué sé, o por el trabajo, por cualquier cosa, decirle: "Oye, mira, pues..." No sé, a la hora de, yo qué sé, entrega de trabajos o algo que... cuando tienes confianza con alguien al final puedes decirle, pues en vez de pasártelo por... impreso, que no puedo venir aquí y te lo puedo mandar por correo o cualquier cosa en plan... que tenga también, que sepa que tú te estás preocupando, ¿no? (2GD10)

De esta manera, también identifican las características no deseables, que definen obstáculos que aparecen desde esa docencia que se lleva a cabo desde el aula y que, nuevamente, se vuelven elementos definitorios cruciales respecto a la IT. El alumnado va desgranando cuestiones como falta de empatía, desgana o falta de interés. Buscan sentirse reconocidas/os y no verse como un "número" más:

Pues que se responsabilice un poco más de los alumnos, que no llegue, suelte su chapa y se vaya a casa. Alguien que nos orientara en ese proceso: Mira, pues podrías hacer esto, podrías hacer lo otro, o... (AE1)

Una persona que no se interesa ni por quién eres, de dónde vienes, ni nada de ti, si es que le va a importar mis cosas. Pues lo único que le importa es lo académico. Que igual no saca un tiempo de su clase, para dedicar a nosotros, a conocernos un poco más, saber con quiénes está tratando. Y al final pues ves que el interés es mínimo por conocerte a ti. Es pues, dar lo que tengo que dar y ya estoy. Y ya está. (ESGD5)

El alumnado diferencia entre autoridad y autoritarismo y argumenta desde la importancia que le dan a la coherencia entre el discurso teórico que reciben como futuros profesionales de la educación, y el que aprecian, a veces, desde el aula en la práctica, buscando establecer relaciones educativas más horizontales, en las que se sienten se pueden-deben formar, frente a modelos educativos jerárquicos en los que entiende que se encuentran:

La verticalidad. O sea, se supone que todos, todas las asignaturas, nosotros tenemos que tener... ver la diferencia entre la autoridad y autoritarismo. Que se supone que nosotros tenemos que ser cercanos con el alumno sin pasarnos, pero tratándolo así. Los profesores aquí, se dedican a decirlo, pero es que luego en la realidad es que ellos están por encima de ti, se comportan como tal. Entonces, esa verticalidad quitarla. O sea, quiero decir, que yo sé, que tú me estás enseñando a mí, que tú tienes una autoridad, o sea, que eres una autoridad sobre mí, pero no te comportes de esa manera. O sea, quiero decir, no... no vengas por encima. (3GD1)

Desde el profesorado se señala que el estilo de relación, como el acompañamiento, dependen de la voluntad de cada profesional. Sin embargo, las opiniones sobre la cuestión son, nuevamente, contrapuestas. Por un lado, quienes consideran que se hace un esfuerzo por parte del profesorado, aunque la institución no lo fomente, cuidando la relación con el alumnado; por otro lado, quienes consideran que existe una cultura profesional predominante que se dedica a transmitir contenidos. Esta visión es más grave cuando, como se plantea, se da en una Facultad de Educación que formará a futuras/os profesionales educativos, entendiendo que una gran parte de su trabajo, debería enfocarse o realizarse desde lo relacional. La ratio será uno de los problemas señalados para no poder realizar un trabajo adecuado desde este espacio-acción relacional.

O sea, claro, yo veo en mi entorno gente con interés a que su ejercicio docente salga bien, a que las cosas vayan bien, a intentar tener una buena relación con el alumnado, o sea... intuiciones que te dicen que quieres que eso ocurra. (6E)

En una facultad en la que enseñamos a los que van a enseñar, pero que nadie nos ha enseñado cómo tenemos que enseñar, solamente nos han dado contenidos. O sea, contenidos para transmitir esos contenidos, pero no las formas de transmitir esos contenidos, no la importancia de que la educación es mucho más allá que transmitir contenidos y es crear comunidades, es hacer tejido, es autoaprendizaje, es enseñar entre iguales también y sobre todo es tutorización y guía y ayuda. (7E)

2.2.) *En la Interacción tutorial (IT)*

Respecto a la IT, es el propio alumnado el que hace el andamiaje entre las funciones de docencia y la interacción, buscando coherencia entre teoría y práctica:

Sí, eso es. Que sea un poco muy, o sea, llega y se sienta en el ordenador, te suelta lo que te tengan que soltar y venga, pues, ya es la hora y se acabó. Pero al final yo creo que va unido también con lo de las tutorías ¿no? Porque si tú vas a este tipo de clase o a este tipo de esto, cuando nos están vendiendo que no es lo que tenemos que hacer y tenemos que cambiar las cosas, y precisamente hacen... Total que luego también pues no te sientes motivado. No tienes esa de, pues me voy a acercar a esta persona cuando precisamente es como sistemática. Y tú... eso. No se sabe ni tu nombre ni nada y eres de ahí. Tú eres alguien que está ahí sentado. (ESGD7)

De la misma manera que antes surgen en los discursos los aspectos negativos planteados respecto a la docencia, pasa lo mismo con la IT y surgen un número parejo de características no deseables: rigidez o inflexibilidad, autoritaria/o, y desmotivación en su quehacer. Así, estos términos aparecen recogidos en partes del discurso discente, a las que se suman expresiones o vivencias en las que expresan reacciones que les han hecho sentirse como “un estorbo” durante el transcurso de una IT cuando han ido a resolver alguna cuestión.

Por su parte, el profesorado entiende que el primer factor por el que se recurre a un profesor/a (y no a otro/a) en una IT, es la accesibilidad, aunque también, hay quien considera que el disponer de la información que se necesita es lo que condiciona; y la voz de alumnado, pone la accesibilidad por delante, que relaciona con la cercanía y otra serie de rasgos/características ya planteados:

Y que no parezca que le vas a quitar tiempo, que le estás molestando porque vayas a preguntar. (EPGD1)

No sé qué es realmente más importante si la información o la accesibilidad. Seguramente la accesibilidad porque igual alguno si me ha preguntado alguna cosa que era difícil de interpretar, que yo supiese sobre esa cuestión, pero ha venido pues por la accesibilidad porque me conocía o... (2E)

Asimismo, existe un nexo de unión entre el estilo de relación y la figura del profesorado en sus diferentes funciones de docencia y orientación (IT). En ambos casos, la palabra que más se repite es “implicación” siendo, de nuevo, esta característica la más demandada por el alumnado en la IT. A ésta, se suman “confianza” y “cercanía”. La implicación parece aportar seguridad, emerge en todos los GD y entrevistas:

Pues esa cercanía ¿no? El sentirte a gusto para contar ese tipo de cosas. (ESGD3)

El profesorado, desde su reconocimiento de que la IT es infrutilizada por el alumnado, hace una lectura dispar sobre su labor de orientación. Así, en una misma entrevista nos pueden señalar que lo hacen bien y que se implican, como que el colectivo de profesorado (en general), no está a gusto en ese espacio de IT:

Y yo creo que tutorizo bien, lo que tutorizo, lo poco que tutorizo creo que tutorizo bien, más que lo normal, me implico más que lo normal, porque creo que es una... esto importante. (3E)

No estamos a gusto como profesores en muchas tutorías, o sea, no (las) vemos como una oportunidad. (3E)

El profesorado señala que, sobre todo, hace una labor de escucha, aunque, a veces, no pueda desarrollarla más allá de lo académico. Se plantea o considera, en diferentes voces, que no todo el profesorado está capacitado para llevar a cabo una IT, mucho menos si ésta es considerada desde una perspectiva integral. Entiende que el alumnado recurre a profesorado con el que se puede relacionar más fácilmente y no acudirán ante quien se pueda sentir juzgado/a, cuestionado/a o no escuchado/a. También, plantea que ese factor humano es bidireccional, que no sólo es dependiente del profesorado, su actitud y características, sino que la interacción se ve condicionada por ambas partes.

Como características, el profesorado supone que la capacidad de comunicación, en el plano académico, es fundamental; además, debe tener un estilo de comunicación empático (aun cuando se circunscribe a lo académico), con capacidad de escucha y que dé respuesta a las inquietudes. Otras voces añaden la importancia de que se dé un diálogo relajado, que permita establecer un clima de confianza, o la paciencia, como elementos necesarios. También hay quienes plantean la capacidad de realizar un acompañamiento no directivo e individualizado. Se proyecta, también, que lo importante reside en la interacción, donde el alumnado desempeña su rol, y no en la actitud de quien lleva la IT, desligando ambas cuestiones. Aparecen también como necesarios el conocimiento de la institución, estructura y servicios de la Facultad, para poder llevar a cabo la IT.

Así, el profesorado plantea la necesaria formación en aspectos relacionales, que permitan un mayor acercamiento y acompañamiento, teniendo como base la empatía hacia ese colectivo de estudiantes y la confianza hacia el alumnado. Asimismo, como otra voz indica, las personas que en su trabajo median e interaccionan con otras, deben realizar un trabajo personal importante, que no puede quedarse en las formaciones, sino de que debe tener un reflejo, una incidencia, en su propio conocimiento intrínseco, en la revisión de sus formas de hacer, etc.:

Sí, pero detrás de la acción, o sea no hablamos de actitudes, sino de cómo son esas acciones, si están siendo facilitadoras o no. (1E)

Lo fundamental, es que sea gente empática. O sea, empática. Gente con una empatía y que sepa acercarse al alumnado. Entenderle en su situación. Comprenderle. Porque aquí hay mucha actitud muy negativa hacia el alumnado, por parte de mucho profesorado. De que parten ya de una percepción como muy desconfiada del alumnado. De que intente engañarte. De que está aquí sin hacer nada. De que no sé qué, no sé cuántos... Eso existe. (9E)

Todas las personas que trabajamos, que tenemos como trabajo la mediación e interacción, la interacción entre personas, pues deberíamos de tener un trabajo personal importante en nuestra vida, o sea, que no vale con un curso, sino que, bueno pues de mayor implicación, de habernos trabajado como personas (...) trabajarnos personalmente, que con eso no estoy diciendo dar cursos, porque uno puede haber recibido muchos cursos y no haberse trabajado como persona, o sea, haber trabajado su cabeza y su mapa conceptual de lo que es una cosa y lo que es otra, pero no haberse trabajado como persona. Yo creo que eso es fundamental. (8E)

Conclusiones y Discusión

En este artículo, hemos querido significar la importancia de la relación educativa en la Interacción Tutorial (IT) durante la etapa universitaria. Hemos señalado la importancia que ésta tiene desde dos de los diferentes espacios formativos, el aula y la IT (como acción-espacio), por la relación directa que encontramos entre estos en la interacción formativa. Desde estos dos, hemos planteado la importancia de la relación educativa en la ES (López y González, 2018; Vila, 2019), partiendo de los estilos docentes, de las interrelaciones que se generan en el aula y como éstas tienen su impronta en la posible IT. Así, la IT empieza desde el aula y, la relación educativa que se materializa desde aquí, será resultado de la perspectiva que tiene cada profesional sobre el fenómeno educativo, sobre qué significado le da y cómo se posiciona ante éste (Touríñan, 2019) y de la vivencia-percepción del alumnado. En estos espacios de relación formativa, se han identificado características relacionales que facilitan o dificultan las interrelaciones que se encuadran en competencias intra-inter-personales (Delgado et al., 2020, 2023; Martín et al., 2020).

El aula es un centro neurálgico para el alumnado, es un referente espacial y temporal de primer orden en este proceso formativo. Como plantean Massuga et al. (2021), es el centro de la experiencia de aprendizaje en la universidad. Es el aula, también, el espacio donde empieza a construirse la relación educativa entre los diferentes agentes y ésta puede ser diversa. En función de esa diversidad relacional, los procesos de E-A tendrán unos resultados más fructíferos o menos (Touríñan, 2019). El espacio se relaciona directamente con el tipo de relación educativa, y ésta, con otros posibles espacios en los que se desarrollan otras oportunidades de aprendizaje como puede ser la IT.

La gestión de los diferentes espacios, creación, uso, etc. que favorezcan el aprendizaje, forman parte de la competencia docente. Pero también la competencia docente implica, además de ese saber hacer, la habilidad de dar respuesta a los diferentes problemas que surgen en el quehacer profesional (Cruz, 2015; Rivadeneyra et al., 2016). Con el EEES, la cuestión metodológica adquiere un nuevo protagonismo, formando al profesorado en metodologías activas que fomenten situaciones de aprendizaje más autónomas. Pero lo pedagógico no es sólo una cuestión metodológica, quedando relegadas otra serie de cuestiones (Bozu e Imbernón, 2016; Vila, 2019). La esencia del hecho educativo, la importancia de otros factores que favorecen los procesos de E-A (Touríñan, 2019), no parecen considerarse institucionalmente en demasía, aunque sabemos de su importancia y así la reclaman las diferentes voces. Hablar de competencia docente en la universidad resulta complejo (Madinabeitia y Fernández, 2017) y el profesorado debe ser competente en más ámbitos que el conocimiento de la materia que imparte o lo meramente instrumental-metodológico. Competencias interpersonales e intrapersonales, capacitación emocional, las relacionadas con actitudes y valores (saber-ser, saber-estar) son de primera importancia (Berrios y Pantoja, 2021; Lázaro, 2008; Rivadeneyra et al., 2016). Para favorecer los aprendizajes, la mediación entre los aprendizajes y el alumnado, es una labor que debe realizar el profesorado desde la orientación y el acompañamiento. El profesorado debe proyectar actitudes positivas, crear el clima favorable que favorezca la comunicación e interacción positiva (Castro, 2014; Lázaro, 2008). Las competencias intrapersonales, como las interpersonales, son tan necesarias como la competencia científica o la investigadora, aunque no se valoren desde la institución de la misma manera. Sin éstas, y sin el cuidado de la relación educativa, difícilmente la/el estudiante se sentirá reconocido/a, siendo así desplazada/o de su propio proceso de aprendizaje (Vila, 2019).

La falta de compromiso con los estudiantes (Siqueira, 2015), se puede entender como falta de implicación para con el colectivo discente, que se presenta desde el aula y se traslada a otros espacios. Ésta, desde la mirada del alumnado, se puede interpretar como una desmotivación por la labor profesional que les acaba afectando en su proceso formativo. Pero también puede ser debida a las exigencias profesionales a las que tiene que atender el profesorado, priorizando las que le ayudan en su itinerario profesional mientras delega otras. Aparecen así, dificultades desde lo

relacional-comunicativo, como una falta de competencia intra-interpersonal, que retrotrae al modelo más magicentrista y jerárquico que rechaza el alumnado. La importancia de una relación educativa que se lleve a cabo, también, desde el cuidado, la escucha activa, el respeto, etc. (Quiles, 2015) resulta imprescindible. La voz del alumnado, parece reclamar estas competencias por encima del resto y para ello también enumera ejemplos que han tenido en la Facultad que han influido positivamente en sus aprendizajes.

Las cualidades que se indican en este estudio respecto a la figura del profesorado, tanto en su papel en el aula como en la IT, no son muy diferentes a las que otros trabajos nos presentan (Gastón, 2015; Siqueira, 2015). Inciden mucho en los aspectos relacionales. Relaciones basadas en el respeto a su identidad profesional de alumna/o, la confianza en sus capacidades, el feedback formativo, comunicación horizontal, confianza y empatía, el buen trato, etc. Sin olvidar que, como aparece en las voces del profesorado, esto exige por parte del profesional que se realice un trabajo personal importante, esto es, trabajar la competencia intrapersonal (Castro, 2014; Siqueira, 2015). El profesional docente ha de poseer una serie de características que implican madurez personal y profesional, autoestima positiva, empatía, etc. para desarrollar adecuada y profesionalmente su competencia interpersonal, desde la que dará respuesta a las necesidades del alumnado en los diferentes espacios. El colectivo discente, parece que lo considera fundamental frente a otras competencias profesionales, que no desvaloran, pero que sí las colocan en un nivel inferior, como las relacionadas con el conocimiento sobre la materia (competencia científica).

El profesorado también nos recuerda que la relación que se da en la IT es responsabilidad de todas las partes implicadas, aunque no debemos olvidar que sobre él mismo cae la responsabilidad docente de generar los vínculos y ofrecer oportunidades orientadas al éxito de esa interacción. Sabemos que, condiciones ambientales como amplios ratios, no favorecen. Pero es función de quien tutoriza (Castro, 2014), ya que es una competencia profesional fundamental. El estilo de relación que se crea, incide directamente en el rendimiento, la satisfacción, la motivación, los resultados de los aprendizajes, el sentido de pertenencia (López-Aguilar et al., 2022; Kahu y Nelson, 2018; Kahu y Picton, 2019) y desde una práctica relacional positiva, en una Facultad de Educación, los modelos que se transmiten, más allá de lo teórico, son fundamentales también a futuro. Empezando en las aulas y pasando por la IT, mientras dure todo el proceso formativo y sin olvidar las interacciones virtuales (Massuga et al., 2021; Sánchez y Rosales, 2016), tan fundamentales en la ES y en un escenario pos-pandémico (Ortega et al., 2021).

Hemos de señalar que en este estudio hemos tenido algunas limitaciones a la hora de tener una mayor participación por parte del alumnado del grado de Educación Infantil. También, hubiera sido interesante poder llegar a más profesorado (aunque sí han estado representados todos los departamentos de la Facultad) y a algunos servicios que dentro de la UPV/EHU podrían haber aportado información de interés para nuestro estudio, como es el SOU – Servicio de Orientación Universitaria –.

Todos estos aspectos que venimos destacando, nos hacen pensar que es preciso seguir indagando en materia de IT dentro del espacio universitario a través de investigaciones, proyectos de innovación educativa, etc. que nos ayuden a entender mejor en qué condiciones puede desarrollarse ésta de forma óptima. Del mismo modo, creemos que, de un lado, es preciso seguir acompañando procesos de formación del profesorado, para que éste pueda entender esta función de acompañamiento de una manera más amplia e integral y sepa llevarlo a cabo de una forma más cercana y eficaz; de otro, es necesario revisar el quehacer de algunos programas y servicios que podrían funcionar mejor, una de las ideas fuerza podría ser resignificar el papel de todos los agentes implicados en la IT yendo desde lo macro a lo micro (servicios, programas, personal técnico y académico, el propio alumnado, etc.), o viceversa. Estas cuestiones nos marcar itinerarios futuros por los que debemos transitar.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, P.R. (2013). La tutoría como eje articulador del proceso de aprendizaje del alumnado universitario. *Revista Curriculum*, 26, 73-87.
- Álvarez-Pérez, P.R. y López-Aguilar, D. (2021) El burnout académico y la intención de abandono de los estudios universitarios en tiempos de Covid-19. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(90), 663-689 <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2021/07/rmie.90.pdf#page=15>
- Álvarez, N., Marín, C. y Torres, A. (2012). La interacción tutor-estudiante en la Educación Superior. Un acercamiento a su diagnóstico. *Humanidades Médicas*, 12(3), 409-426.
- Álvarez, P.R., Pérez, D., López, D. y González A.I. (2014). Transición y adaptación a los estudios universitarios de los deportistas de alto nivel: la compleja relación entre aprendizaje y práctica deportiva. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(2), 74-89. [DOI:10.5944/reop.vol.25.num.2.2014.13521](https://doi.org/10.5944/reop.vol.25.num.2.2014.13521)
- Álvarez, P.R., y González, M.C. (2008). Análisis y valoración conceptual sobre las modalidades de tutoría universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 49-70.
- Ballestín, B. y Fabregués, S. (2021). *La práctica de la investigación cualitativa en ciencias sociales y de la educación*. Editorial UOC.
- Berrios, B. y Pantoja, A. (2021). Buenas prácticas en orientación para el alumnado, profesorado y egresados universitarios. In Luis C.I., Manuel C. y Verónica M. (Coord.) *Buena orientación, buena elección: II Congreso Internacional de Orientación Universitaria* (p. 23). Universidad de Valladolid.
- Bozu, Z. e Imbernón, F. (2016). La formación docente en momentos de cambios ¿Qué nos dicen los profesores principiantes universitarios? *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 20(3), 467-492.
- Castro Cuesta, R.A. (2014). *Análisis de las buenas practicas del tutor universitarios: estudio de caso en la Universidad Tecnológica de Chihuahua de México* [Tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Ceballos, N. (2017). La tutoría como espacio de democracia: una mirada desde la voz de los docentes en formación. *REOP- Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 86-103.
- Coe, R., Waring, M., Hedges, LV. y Ashley, LD. (2021). *Research methods and methodologies in education*. Sage.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2005). *Encontrar sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Universidad de Alicante-Departamento de Enfermería.
- Cruz Iglesias, E. (2015). *Las competencias del profesorado universitario: un enfoque desde la perspectiva del alumnado, análisis de un centro universitario* [Tesis doctoral]. Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, Donostia, España.
- De la Cruz, G., Chehaybar y Kury, E. y Abreu, L.F. (2011). Tutoría en Educación Superior: una revisión analítica de la literatura. *Revista de la Educación Superior*, XL(1), 157, 189-209.
- De la Cruz, G. (2017). Tutoría en Educación Superior: análisis desde diferentes corrientes psicológicas e implicaciones prácticas. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, 25, 34-59.

- Delgado, M., López, D., Boza, A. y Álvarez, P.R. (2023). Modelos de orientación para el cambio y la innovación. En María de la O. T. y Manuel D. (Coord.) *Orientación educativa para el cambio y el liderazgo: Bases conceptuales y experiencias profesionales* (33-47). Pirámide.
- Delgado-García, M., Conde, S. y Boza, Á. (2020). Perfiles y funciones del tutor universitario y sus efectos sobre las necesidades tutoriales del alumnado. *Revista Española de Pedagogía*, 78(275), 119-143. <https://doi.org/10.22550/REP78-1-2020-03>
- Fernández, M. y Postigo, A.Y. (2020). La situación de la investigación cualitativa en Educación: ¿guerra de paradigmas de nuevo? *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 45-68. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7396>
- Gastón García, L. (2015). *La tutoría universitaria: percepción del alumnado y del profesorado de Pedagogía de la UPV/EHU*. [Trabajo de Fin de Master inédito]. UPV/EHU, Master de Investigación en Contextos Socioeducativos. España.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M. y Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. El Roure Ciencia.
- González-Palacios, A. y Avelino – Rubio, I. (2016). Tutoría: una revisión conceptual. *Revista de Educación y Desarrollo*, 38, 57-68.
- Guerra-Martín, M.D. y Borralló-Riego, A. (2018). Tutoría y rendimiento académico desde la perspectiva de estudiantes y profesores de Ciencias de la Salud. Una revisión sistemática. *Educación Médica*, 19(5), 301-308. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.03.019>
- Hancock, D.R., Algozzine, B. y Hoon, J. (2021). *Doing Case Study Research: A Practical Guide for Beginning Researchers*. Teachers College Press.
- Kahu, E.R. y Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: Understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research y Development*, 37(1), 58-71. [DOI:10.1080/07294360.2017.1344197](https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1344197)
- Kahu, E.R. y Picton, C. (2019). The benefits of good tutor-student relationships in the first year. *Student Success*, 10(2), 23-33. [DOI:10.5204/ssj.v10i2.1293](https://doi.org/10.5204/ssj.v10i2.1293)
- Lázaro, A. (1997). La acción tutorial de la función docente universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 8(1), 233-252.
- Lázaro, Á. (2008). Diferencias cualitativas entre experiencias tutoriales para opciones de aprendizaje universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 22(1), 109-137.
- López-Aguilar, D., Álvarez-Pérez, P.R. y Ravelo-González, Y. (2022). Capacidad de adaptabilidad e intención de abandono académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 237-255. [http://dx.doi.org/10.6018/rie.463811](https://dx.doi.org/10.6018/rie.463811)
- López, I. y González, 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](https://dx.doi.org/10.6018/rie.36.2.291161)
- Madinabeitia, A. y Fernández, I. (2017). El desarrollo docente del profesorado universitario: análisis y sistematización del concepto. *Teor. educ.* 29, 2, 87-108. [http://dx.doi.org/10.14201/teoredu29287108](https://dx.doi.org/10.14201/teoredu29287108)
- Martín, A., Berrios, B. y Pantoja, A. (2020). Factores y elementos de calidad percibidos por el profesorado participante en el plan de acción tutorial de universidades europeas. *Educación XX1*, 23(1), 349-371. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23874>
- Martínez, P., Pérez, J., González, N., González, C. y Martínez, 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>

- Massuga, F., Soares, S. y Dias, S.L. (2021). El papel del tutor en la enseñanza de la educación a distancia: una revisión sistemática sobre el enfoque de competencias. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(66), 1-26. <http://dx.doi.org/10.6018/red.435871E>
- Moreno, O. (2015). Evaluación de la modalidad de interacción de la tutoría y los efectos en logro académico en entornos en línea. *RIED*, 18(1), 231-255. <https://doi.org/10.5944/ried.18.1.13809>
- Morse, J. M. (2003). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Universidad de Antioquia.
- Obaya, V.A. y Vargas, R.Y. (2014). La tutoría en la educación superior. *Educación Química*, 25(4), 478-487. [http://dx.doi.org/10.1016/S0187-893X\(14\)70070-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0187-893X(14)70070-9)
- Ortega, D., Rodríguez, J. y Mateos, A. (2021). Educación superior y la COVID-19: adaptación metodológica y evaluación online en dos universidades de Barcelona. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 15(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2021.1275>
- Pantoja-Vallejo, A., Molero, D., Molina-Jaén, M. D. y Colmenero-Ruiz, M. J. (2020). Valoración de la práctica orientadora y tutorial en la universidad: validación de una escala para el alumnado. *Educación XX1*, 23(2), 119-143. <https://doi.org/10.5944/educXX1.25632>
- Pantoja-Vallejo, A., Colmenero-Ruiz, M. J. y Molero, D. (2022). Aspectos condicionantes de la tutoría universitaria. Un estudio comparado. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 33-49. <https://doi.org/10.6018/RIE.373741>
- Prieto, N. (2015). *La tutoría en el Espacio Europeo de Educación Superior: visión del profesorado* [Tesis doctoral]. Universidade da Coruña, A Coruña, España.
- Quiles, E. (2015). *Cuidar la relación: el sentido de la experiencia educativa. Una investigación narrativa* [Tesis doctoral]. Universitat de Barcelona, Barcelona, España.
- Rivadeneira, L., Rivera, D., Sedeño, V., López, C. y Soto, E. (2016). La capacitación del profesorado. *Tendencias Pedagógicas*, 28, 45-54. <https://doi.org/10.15366/tp2016.28.004>
- Salinas, J. y Gómez, J.S. (2018). Introducción. En J. Salinas y J.S. Gómez. *La investigación cualitativa en la comunicación y sociedad digital: nuevos retos y oportunidades* (pp. 9-10). Ediciones Egregius y Universidad de Zaragoza.
- Sánchez, R. y Rosales, C.R. (2016). Relaciones interpersonales en la tutoría en educación a distancia. *Tesis psicológica: Revista de la Facultad de Psicología*, 11(2), 24-35.
- Sendín, M.A. y Espinosa, M.T. (2014). La universidad tras el proceso de Bolonia: ¿Una universidad reformada o una universidad necesitada de reforma?, *AFDUC*, 18, 525-548.
- Sierra, F. (2019). La entrevista en profundidad. Función, sentido y técnica. En J.A. González y C.M. Krohling (Ed.). *Arte y oficio de la investigación científica: cuestiones epistemológicas y metodológicas* (pp. 301-379). Ediciones Ciespal.
- Siqueira Krueger, V. (2015). *El buen profesor universitario desde la perspectiva de los estudiantes* [Tesis doctoral inédita]. Universidad ORT Uruguay, Montevideo, Uruguay.
- Stake, R. E. (2013). *Investigación con estudio de casos*. (2º ed). Ediciones Morata.
- Touriñan, J.M. (2019). La relación educativa es un concepto con significado propio que requiere concordancia entre valores y sentimientos en cada interacción. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 26, 223-279. <https://doi.org/10.17163/soph.n26.2019.07>
- Vila, E.S. (2019). Repensar la relación educativa desde la pedagogía de la alteridad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31, 2, 177-196. <https://doi.org/10.14201/teri.20271>

Yale, A.T. (2019). The personal tutor–student relationship: student expectations and experiences of personal tutoring in higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 43, 533-544. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1377164>

Fecha de entrada: 29 de diciembre de 2022

Fecha de revisión: 18 de febrero de 2023

Fecha de aceptación: 5 de junio de 2023