

Abel Merino Orozco ^{1*}

<https://orcid.org/0000-0003-1025-4277>

Javier González García ¹

<https://orcid.org/0000-0001-5116-9728>

Sara Sáez Velasco¹

<https://orcid.org/0000-0000-6673-3384>

¹ Universidad de Burgos. Facultad de Educación. Burgos, España.
amorozco@ubu.es, jgonzalez@ubu.es,
ssvelasco@ubu.es

Relación educativa en la tutoría universitaria: estudio comprensivo desde la perspectiva docente

Educational Relationship in University Tutoring: Compre-hensive Study from the Teaching Perspective

<https://doi.org/10.54104/papeles.v15n30.1434>

Recibido: 26 de septiembre 2022

Aprobado: 28 de febrero de 2023

Publicado: 05 de mayo de 2023

* Autor de correspondencia:
Abel Merino Orozco, Universidad
de Burgos, Facultad de Educación,
Burgos, España, Burgos C. de
Villadiego, 1, 09001 Burgos,
amorozco@ubu.es

Para citar este artículo:
Merino Orozco, A., González García,
J., & Sáez Velasco, S. (2023). Relación
educativa en la tutoría universi-
taria: estudio comprensivo desde la
perspectiva docente. *Papeles*, 15(30),
e1434. <https://doi.org/10.54104/papeles.v15n30.1434>



Resumen

Introducción: la tutoría universitaria supone un espacio para la comunicación entre estudiantes y docentes y el acompañamiento personal, académico y profesional. La docencia durante la pandemia ha incorporado inexorablemente el uso de las tecnologías en la relación educativa. Este estudio profundiza sobre la perspectiva docente en la planificación de la acción tutorial y analiza la relación que se promueve. **Metodología:** se desarrollan dos grupos de discusión cualitativos con 11 docentes universitarios y una sesión de restitución. **Resultados y discusión:** los resultados destacan una brecha generacional en el uso de la tecnología y en los medios para la construcción del aprendizaje. Además, cuatro categorías de análisis emergen: la comunicación, desde la dimensión colaborativa y sus límites; la personalización, desde la cotidianidad y las narrativas personales de los estudiantes; la promoción de destrezas y la asimetría en la relación educativa. **Conclusiones:** el estudio discute sobre el potencial de combinar espacios sincrónicos y asincrónicos para planificar una tutoría que atienda las necesidades del estudiante en cada momento, equilibrando la promoción de la autonomía y aprendizaje por pares y el cuidado por acompañar desde la identidad personal y el autoconocimiento.

Palabras clave Tutoría universitaria; relación educativa; brecha generacional; cualidades profesionales; empatía.

Abstract

Introduction: University tutoring generates a space for communication between students and teachers and personal, academic and professional support. Teaching during the pandemic has inexorably incorporated the use of technology in the educational relationship. This study delves into the teaching perspective in the planning of the tutorial action and analyzes the relationship that is promoted. **Methodology:** Two qualitative discussion groups are developed with 11 university professors and a restitution to the field session. **Results and conclusion:** The results highlight a generational gap in the use of technology and in the means for the construction of learning. In addition, four categories of analysis emerge: communication, from the collaborative dimension and its limits; personalization, from everyday life and the personal narratives of students; the promotion of academic skills and asymmetry in the educational relationship. **Conclusions:** The study discusses the potential of balancing synchronous and asynchronous spaces to plan tutoring that considers the needs of the student at different times, attending to the promotion of autonomy and learning by peers and the care to accompany from personal identity and self-knowledge.

Keywords University tutoring; educational relationship; generation gap; professional qualities; empathy.

1. Introducción

La denominada nueva normalidad en la universidad ha desencadenado el replanteamiento de tareas y costumbres vinculadas a la relación educativa entre estudiantes y docentes (Dzibb, 2022). La pandemia ha evidenciado la insostenibilidad de una lógica de tutoría universitaria que vuelca la relación educativa sobre un espacio físico y restringido en el tiempo (Porlán, 2020). Retomar las tareas habituales de la universidad no supone una recuperación de lo que se venía haciendo en dos sentidos: por un lado, se ha evidenciado el potencial de incorporar herramientas virtuales para la comunicación y la personalización del aprendizaje universitario (Kuklinski & Cobo, 2022) y, por el otro, docentes y estudiantes universitarios han vivido una etapa que requiere una regulación personal y emocional (Yusvisaret, Palmer, Medina, & López, 2021).

La virtualización de las tareas académicas se convirtió en una estrategia socorrida por las universidades para dar respuesta sanitaria a la situación (Barrón, 2020), lo que, inexorablemente, desencadenó un reajuste de la comunicación en la universidad donde se privilegiaron las videoconferencias (Rocha, 2020). Este giro hacia las tecnologías en la relación educativa universitaria podía implicar que resultase más habitual para la cotidianidad del estudiante, en tanto que perteneciente mayoritariamente a una generación de nativos digitales, frente a un profesorado que ha vivido mayoritariamente una migración digital (Fernández & Fernández, 2016; Salas, 2019). Además, colateralmente, se desencadena un agravio sobre aquellas personas que por razones sociales no disfrutaban de un acceso adecuado a las redes virtuales (Mac an Bhairet et al., 2021).

Se advierte que la atención a los dispositivos cotidianos del estudiantado, especialmente el teléfono móvil, no asegura un uso responsable y/o académico del estudiante (Dzibb, 2022), aunque sí facilita la economización del espacio

y el tiempo para la comunicación, además de ser útil para la comunicación de información de naturaleza eminentemente técnica (Merino, Berbegal, Arraiz & Sabirón, 2021). La posibilidad de una comunicación fluida entre estudiantes y docentes es percibida como un elemento clave y facilitador en el aprendizaje. El contacto virtual síncrono de las videoconferencias facilita la acotación del tema, como puede ser el seguimiento de unas prácticas, mientras que el correo electrónico mantiene una buena valoración en el contacto de acciones puntuales asincrónicas (Colomo, Gabarda, Cuevas & Cívico, 2019). La incorporación de herramientas virtuales para el acompañamiento tutorial del estudiante universitario aumenta los canales de comunicación; si bien, requiere una disposición docente por superar la unilateralidad de la instrucción asincrónica, como facilitar materiales adicionales (Walter, 2016). No obstante, la responsabilidad docente sobre la tutoría universitaria implica un asesoramiento académico, profesional y personal al estudiante (López & González, 2018).

La responsabilidad profesional del docente se debate entre el despliegue de ciertas cualidades para el acompañamiento y la priorización de tareas académicas. Asegurar una interacción bilateral docente- alumno implica el uso de una escucha eficaz y la concreción de una empatía profesional que requiere reflexión y diálogo (Haya, Calvo & Rodríguez, 2013). De hecho, las cualidades más valoradas por el estudiantado sobre sus tutores se relacionan con sus habilidades sociales y su cordialidad (Romera, Aguayo & Vallejo, 2020). Como contrapunto inexorable, la relación entre estudiantes y docentes no es entre iguales, lo que invita a una reflexión sobre la delimitación del marco comunicativo (López & González, 2018): el docente universitario llega a advertir, en este sentido, la posibilidad de generar dependencia al proveer una comunicación intensiva, centrada más en la calificación que en la autonomía (Merino et al., 2021).

Lefoe, Hedberg y Gunn (2002) describen la colaboración entre los tutores como una virtud deseable y necesaria para un acompañamiento tutorial que promueva un cambio comunitario sobre las prácticas universitarias. En este sentido, el aislamiento del docente universitario sobre sus prácticas condiciona y limita el potencial por implementar un plan de acción conjunto al de compañeros que trabajan con el mismo curso y el desarrollo de estrategias funcionales. Además, el aislamiento se vincula con la pérdida de salud mental y desempeño profesional (Ortega, Ruisoto, Díaz, Ramírez & Vaca, 2021). Además, se fomenta en el estudiante una identidad profesional segmentada entre las diferentes propuestas formativas del plan de estudios, volcando sobre el estudiante la responsabilidad sobre la vertebración de los diferentes saberes inconexos promovidos. En sentido inverso, la promoción de una acción tutorial que atiende la dimensión personal del estudiante y su proyección vital supone un instrumento de gran valor para la construcción de su identidad académica y personal (Figuera & Álvarez, 2014).

Este estudio aboga por la inversión de esfuerzos e ilusiones para concretar una tutoría universitaria útil, puesto que la relegación de la tutoría universitaria a espacios no prioritarios para el docente ha supuesto un descrédito sobre la tutoría y la perspectiva del estudiante sobre el interés docente sobre su proceso académico (Martínez, Pérez & Martínez, 2014). El estudio tiene por objetivo comprender la perspectiva docente en la organización de la tutoría universitaria para analizar la relación educativa que se promueve. La reflexividad sobre estas claves pretende esbozar los elementos nucleares para garantizar el acompañamiento personal, profesional y académico, considerando las posibilidades de optimización derivadas de las lecciones aprendidas en el periodo de docencia universitaria durante la pandemia.



2. Metodología

El estudio utiliza como metodología el grupo de discusión, que concreta el análisis cualitativo de las narrativas de los participantes (Pérez-Sánchez & Viquez-Calderón, 2010; Sabirón, 2006). Se desarrollan tres sesiones: dos grupos de cinco y seis personas y una sesión en la que participan todos a modo de restitución al campo y reflexión compartida sobre las precategorias.

Los núcleos de interés del grupo de discusión son las circunstancias y condicionantes que afectan a la relación educativa con los estudiantes universitarios y las demandas y cualidades que desprende la comunicación entre estudiantes y docentes. Estos núcleos se presentan en una reunión inicial a los participantes, quienes firman su consentimiento informado e interés en la participación libre (Callejo 2002). Los núcleos de interés se traducen a una batería de posibles preguntas que se dinamizan por el moderador del grupo. Las preguntas son abiertas, flexibles y conocidas por el participante, por lo que no es necesario explicitarlas en la sesión, sino que sirven de hilo de contenido para el fluir de la sesión con cierta extensión en cada participación (Spradley, 1969). Se pone énfasis en estrategias comunicativas como poner ejemplos, realizar segundas preguntas o réplicas por alusiones a fin de aclarar el sentido de las aportaciones (Kvale, 2011).

Participan 11 docentes universitarios (cuatro hombres, dos a tiempo completo y dos como asociados, y siete mujeres, cuatro a tiempo completo y dos asociadas) del departamento de ciencias de la educación. Cuatro participantes tienen más de 20 años de experiencia en docencia universitaria, otros cuatro tienen entre 10 y 20 años de experiencia, otro tiene entre 5 y 10 años y dos no alcanzan 5 años de experiencia docente. La participación en el grupo es voluntaria y existe gran dispersión en la experiencia docente.

Los docentes imparten en las titulaciones de Grado en Educación Social, Pedagogía, Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria, así como el máster de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas y los másteres conducentes al doctorado en Educación. De acuerdo con la figura profesional, se prescriben de tres a seis horas semanales de tutoría presencial; si bien, la provisión de tecnología para la comunicación ha facilitado que las tutorías se acomoden en horarios convenidos con los estudiantes, de acuerdo a las necesidades formativas. Aunque esta actividad forma parte de las tareas y función del docente, no

se recibió una formación específica derivada de la pandemia. En las actividades académicas de los trabajos finales de titulación o el practicum las tutorías se prescriben y se planifican; sin embargo, en el resto de asignaturas de incluyen como acompañamiento de acuerdo al modo en el que se arbitren las guías docentes y emergen las demandas de los estudiantes.

En la sesión de restitución al campo, además de presentarse los resultados, se confrontan las dos unidades muestrales (Callejo, 2002), contribuyendo al criterio de credibilidad en investigación en ciencias sociales (Sabirón, 2006).

Las sesiones de discusión son registradas como notas de audio: un total de 163 minutos y 39 segundos. El procedimiento de análisis atiende al método comparativo constante (Glaser & Strauss, 1967) y considera los tiempos para la reflexividad, entre los investigadores, y el contraste, incluyendo el dialogo entre las unidades muestrales (Miles & Huberman, 2003). Las grabaciones se transcriben al programa Microsoft Word y desde la reflexividad se esbozan las precategorias emergentes (Flick, 2007). El análisis del dato se procesa, posteriormente, con el programa Atlas.ti 9, que facilita la consolidación de las categorías -nodos- y la construcción de las relaciones categoriales (Richards, 2015). Finalmente, la sesión de restitución, incorpora los últimos matices para la definición de las categorías y supone la consolidación de los resultados (Sabirón, 2006).

De acuerdo con la figura profesional, se prescriben de tres a seis horas semanales de tutoría presencial; si bien, la provisión de tecnología para la comunicación ha facilitado que las tutorías se acomoden en horarios convenidos con los estudiantes, de acuerdo a las necesidades formativas.

3. Resultados y discusión

Emergen cuatro categorías de análisis y una dimensión trasversal, la percepción subjetiva de la brecha generacional en la relación educativa entre estudiantes y docentes universitarios. Se consolidan 10 subcategorías que definen las cuatro categorías de comunicación, personalización, destrezas y asimetría.

Tabla 1. Categorías emergentes.

Percepción subjetiva de la brecha generacional			
Comunicación	Personalización	Destrezas	Asimetría
Colaboración	Cotidianidad	Hablar en situación de estrés	Desvelamiento del entorno profesional
Estrategias comunicativas	Narrativas personales	Comprensión (textos y oral)	Paternalismo
Límites y derechos	Sensibilidad		

3.1 Percepción sobre brecha generacional

Como dimensión transversal a las categorías, se explica la brecha generacional entre estudiantes y docentes, en tanto que la cultura capitalizada consolida un prisma interpretativo genuinamente diferencial. Los referentes cambian y supone un elemento clave en las explicaciones docentes y en el apoyo con ejemplares.

De momento sí, pero sí considero que la edad abre esa brecha generacional que... ni tú los pillas, ni ellos a ti.

También noto que cuando era más joven costaba menos acercarte.

Además, las estrategias y plataformas de consumo de información, así como los tiempos, tienden hacia lo icónico. Sin embargo, el contexto generacional y la tradición universitaria se emprende desde el documento escrito.

A mí me han contado algunos estudiantes que han llegado a aprobar por los tutoriales de Youtube...

Pero eso, que lo decimos en bajito porque en las guías docentes sólo incluimos artículos o libros, requiere una revisión por nosotros. Quizás sea un material valioso y útil que desconocemos. Hay gente que puede hacer unos recursos maravillosos y nosotros seguimos en el artículo, artículo, artículo...

(...)

Yo les he pedido que traigan recortes de periódicos, porque es lo que me valió a mí como experiencias de aprendizaje, pero me cuesta mucho movilizarlo... siento que no quieren leer.

3.2 Comunicación

Construir un plano compartido entre docentes y estudiantes se prioriza como requisito para que se establezca el diálogo y se comprendan las necesidades académicas. La bidireccionalidad implica un esfuerzo por entender las circunstancias del otro y desarrollar el aprendizaje desde esas coordenadas.

3.2.1 Colaboración

El docente, en el acompañamiento al estudiantado, puede sentir un afrontamiento individual de la tarea. El docente conoce que los compañeros de profesión pueden vivir situaciones equivalentes en los modos de proceder y atender al estudiante, pero este apoyo puede diluirse en otras tareas que entiende como institucionalmente prioritarias.

Yo creo que el trabajo en equipo, y todas esas cosas entre el profesorado, implica tendernos la mano... Pero claro, o porque no sabemos o no queremos quedar mal o no tenemos momentos o no queremos más líos... pero acabamos haciendo las

cosas nosotros mismos. Evidentemente, sería deseable tener espacios prioritarios para trabajar en equipo, pero si ya nos cuesta vernos todos juntos...

El estudiantado demanda cierta certidumbre en las demandas docentes: un saber a qué atenerse académicamente. En este sentido, la colaboración docente se orientaría hacia la construcción de un marco de aprendizaje con coherencia interna y continuidad a lo largo del plan de estudios.

Hay evaluaciones de los estudiantes que se repiten año tras año como un mantra: falta coordinación entre los profesores. Que, a veces, se hace y no la ven...

Pero es que esas cosas se dejan secundarias porque estamos a otros temas...

3.2.2 Estrategias comunicativas

El docente planifica tiempos y momentos para las interacciones y al mensaje inclusivo y con aspiraciones didácticas, se incorporan usos del lenguaje que se consideran eficaces para significar los contenidos de los planes de estudios y co-construir conocimiento. Se destaca el uso de preguntas abiertas o redes virtuales para estimular el diálogo y dinamizar un aprendizaje compartido y resolver dudas efectivamente. Asimismo, se conviene el interés por presentar un mensaje en positivo.



Los foros sé que también los habéis utilizado. Son útiles siempre que se dinamizan temas de interés de los estudiantes

(...) Yo he llegado a incluir algún vídeo para explicar antes el sentido del foro y para que hagan un buen uso.

A mí al principio no me funcionaba, salvo para resolver dudas y si los animaba claramente.

Yo les puse un vídeo porque casi que lo pidieron...

3.2.3 Límites y derechos

Se define entre el profesorado una controversia sobre la definición de un espacio personal y otro profesional, discriminando cuándo y hasta qué punto se establece la interacción con el estudiante. Convergen las necesidades del estudiante, personales y académicas, con los derechos de los docentes por facilitar una tutoría vinculada a sus funciones.

(Contextualizado en una reflexión sobre las demandas de premura en las respuestas estudiantiles y, especialmente, en días de descanso) Yo he planteado en clase explícitamente a los estudiantes que todo lo que me estás exigiendo tú a mí como derecho, te has planteado si no vulnera lo que estimas (o te gustaría) para tu futura profesión, sobre todo en términos de justicia...

El acompañamiento al estudiante se dinamiza desde las actividades académicas propuestas y se puede emplazar a los espacios más restringidos como las tutorías personalizadas, incluso sugerir la derivación a servicios específicos de la institución universitaria. El docente entiende la relevancia de abrir un espacio de cordialidad en el que emerjan situaciones vinculadas al aprendizaje.

Durante las prácticas y trabajos en grupo soy flexible. Les dejo el teléfono y

aprovecho para hablar con ellos. Es el momento de que me pregunten.

Sí. No sé, lo mismo otros docentes aprovechan también para decir qué tal lo llevas y las preguntas más personales, pero siempre acotado a un tiempo en el aula.

Claro, pero en clase a veces salen cosas que dices... 'guau,' sobre esto tengo que hablar en una tutoría con el estudiante o, si es grave buscar ayuda, pero otras veces, si no quieren hablar en clase, ni te enteras... Por eso trato de hablar con ellos informalmente también.

3.3 Personalización

La capitalización del aprendizaje promovido se construye desde la singularidad del estudiante. De modo que el acompañamiento provisto demanda la comprensión de la realidad desde donde se construye, es decir, una atención específica a la subjetividad de cada persona.

3.3.1 Cotidianidad

Incluso desde la pertenencia a una generación particular, se conocen hábitos inherentes a la realidad del estudiante que pueden facilitar la relación educativa. El docente puede privilegiar los usos cotidianos de la tecnología (como videollamadas o chats de mensajería instantánea) para atender las necesidades del estudiante. En un clima de prescripciones académicas y responsabilidades, estrechar la relación con el estudiante puede facilitar su tutorización efectiva.

De la tutorización de los TFG y las prácticas puedes acabar quemada. ¡Y es que si miras lo que te reconocen en horas te cabreas más! Alguno dice que 'hasta aquí hemos llegado' porque va todo de corrido: revisar memorias, visitar el centro, quedar con los estudiantes, sus dudas...

A mí me parece muy formativo, pero lleva mucho tiempo de entender a los estudiantes

A mí tampoco me lleva tantísimo porque les planteo que me vayan contando todo, hasta les dejo que me llamen por teléfono y usen videollamadas. Creo que eso les cuesta menos y evita que se queden cosas.

3.3.2 Narrativas personales

El aprendizaje del estudiante se construye desde los conocimientos previos, por lo que el docente puede trabajar desde las experiencias personales. Desde las narrativas personales se pueden promover competencias con sentido y significado para el estudiante, que redundan sobre la construcción de su identidad como futuro profesional. El docente acompaña, modela y resulta ejemplarizante en la reflexión sobre las experiencias planteadas.

Yo, por supuesto, que empiezo todos los temas con un ejercicio de autoconocimiento o de experiencia propias. Si voy a dar el tema de la inteligencia, pues empezamos con la de nosotros mismos. Si trabajamos acoso, con una reflexión sobre las vivencias personales... a partir de ahí es más fácil incorporar las ideas y saber cómo están aprendiendo desde el principio.

3.3.3 Sensibilidad

La personalización en la relación educativa se concreta cuando el docente escucha e incorpora circunstancias o singularidades del estudiante a la relación educativa. No se trata de una trasgresión de los estándares competenciales y de aprendizaje, ni la generación de agravios con los compañeros. Más bien se operativiza una flexibilización de acceso y momentos a la situación del estudiante, que se trata de traducir en una relación de reciprocidad académica.

En grupo grande los alumnos que pasan desapercibidos, que no significa que no estén motivados, más bien por características de personalidad, no se puede llegar a todos los estudiantes. Y es una pena porque se pierden estudiantes y lo sabemos e, incluso, pienso en casos concretos. Y encima algunos no están igual tan maduros, pues tienen desde dieciocho años. Pero si haces algún trabajo en grupo reducido siempre vas a poder hablar más con ellos y sí se puede tender un poco más la mano para que te cuenten sus cosas, que siempre vas a poder tener alguna deferencia o ajuste si se necesita. Incluso el grupo puede regularse si está controlado.

3.4 Destrezas

En el espacio universitario emergen ciertas capacidades que el docente entiende, prácticamente, como requisitos para poder establecer una relación educativa fluida. Se vinculan a las competencias comunicativas esenciales.

3.4.1 Hablar en situación de estrés

Se destaca la capacidad para planificar un discurso, exponerlo y dialogar en situaciones en las que la persona está siendo evaluada y podría ser juzgada. Se considera que la preparación de presentaciones orales públicas, acompañadas de una evaluación formativa, promueve una competencia clave para agilizar una comunicación bidireccional y con potencial aprendizaje para los pares.

...y, ojo, que puede darles un ataque de ansiedad...

Ya, yo lo he visto hasta en presentaciones grupales.

Claro. Es que son situaciones a las que se van a enfrentar el día de mañana, además. Si están demasiado cohibidos,

pecarán de no exponer todo lo que piensan o lo que creen que queremos escuchar... O si están demasiado relajados, igual no han pensado antes...

Yo he llegado a ver una ambulancia en clase por un ataque.

Es que son competencias para poder entender, que pasa en la vida también.

3.4.2 Comprensión (oral y de textos)

El material escrito mantiene una presencia indisoluble del aprendizaje académico en el ámbito universitario. El docente presenta lecturas obligatorias o elabora su propio material con el objetivo de que sea trabajado por el estudiante. Además, se acompañan explicaciones orales. Recíprocamente, se espera que el estudiante evidencie la capitalización de los aprendizajes verbalmente desde el material presentado. Si bien, el docente percibe que el estudiante puede precisar un acompañamiento específico para el desarrollo de competencias para la documentación y comprensión de textos, pudiendo planificar material específico o guías de lectura.

¡Ya sabemos que está todo en la red! Y buscan cosas, pero no utilizan todo su potencial. Pero yo invierto tiempo en facilitarles cuadernos de aprendizaje y diapositivas. En mis clases, entonces, yo se lo doy por escrito y tienen que ir atendiendo, o preguntando y escribiendo aquí les he preguntado: ¿os viene mejor cuando os lo doy en papel o cuando lo tenéis en la aplicación? Me dicen: 'en papel, en papel'. Yo, bueno, vale.

Claro que, por ejemplo, hoy tenía que coger o hacer un esquema, pero para eso tienen que saber. Si luego no han entendido o no han preguntado, no podemos avanzar, ni hablar en una tutoría del contenido de sus dudas, sino de que no han entendido el cómo coger apuntes.

3.5 Asimetría

La relación educativa universitaria se construye desde una división conocida de roles, en la que el docente, además de trabajar con retribución, adquiere una situación de experto en su área de conocimiento. De partida, se asume su dominio de la materia en la que el estudiante se está formando y un conocimiento sobre el quehacer profesional al que se vincula la perspectiva de la titulación.

3.5.1 Desvelamiento y comprensión del entorno profesional

La construcción del sentido y significado de la formación universitaria se proyecta hacia las oportunidades profesionales y emancipatorias que se abren. El conocimiento del entorno profesional y sus posibilidades media en el aprendizaje del estudiante, en su inversión de expectativas, ilusiones y esfuerzo y en la relación con el docente.

Desde mi experiencia: ¿en qué me hacen emplear más tiempo?

Sin ninguna duda, en les diga qué es eso de las oposiciones y cómo se tienen que presentar las secciones y qué ejercicios son y qué partes son ejercicio y qué parte es otro y que vale que no vale convocatoria...

3.5.2 Paternalismo y ajuste de contenidos

La condición de experto del docente puede desencadenar comportamiento de protección e indulgencia hacia el estudiantado y, consecuentemente, limitar el potencial de su aprendizaje. La economización de esfuerzos (tanto del docente como del estudiante) puede invitar a facilitar atajos en los productos de aprendizaje o a presentar resultados finales, sin comprensión profunda de sus fundamentos.

A mí me están haciendo, también, preguntas que sé que pueden encontrar las respuestas si se preocupa un poco. Y

¡Ya sabemos que está todo en la red! Y buscan cosas, pero no utilizan todo su potencial.

me hace dudar. Para mí no me supone ningún esfuerzo responder porque vengo del trabajo, pero no sé si les limito dándoles una tutorización tan explícita.

(...) Yo he bajado el nivel y soy consciente, porque pedía unas lecturas que he quitado porque no se leían y entrábamos en conflicto (...) Ahora les explico el contenido.

3.6 Relaciones categoriales

La figura 1 muestra las relaciones categoriales, en las que destaca la comunicación como eje vertebrador de la relación educativa. Las estrategias comunicativas empleadas orientan las narrativas personales de los estudiantes para su proyección personal y profesional, considerando la inherencia del desvelamiento del sistema. El ajuste de unos límites de actuación académica, en el que priman las acciones formativas, sitúa la atención a las circunstancias personales del estudiante (sensibilidad), que genera cierta controversia con el paternalismo inexorable de algunas acciones pedagógicas, orientadas a la economización de esfuerzos. La atención a la cotidianidad de las circunstancias estudiantiles armoniza esfuerzos y comunicaciones. La colaboración, igualmente, supone un proceso deseable en la optimización de la relación educativa. Las destrezas de los estudiantes se consolidan como habilidades de interés prioritario en la tutorización de tareas académicas. La brecha generacional resulta transversal a la relación educativa e inherente a su asimetría, en tanto que demanda un entendimiento comunicativo compartido.

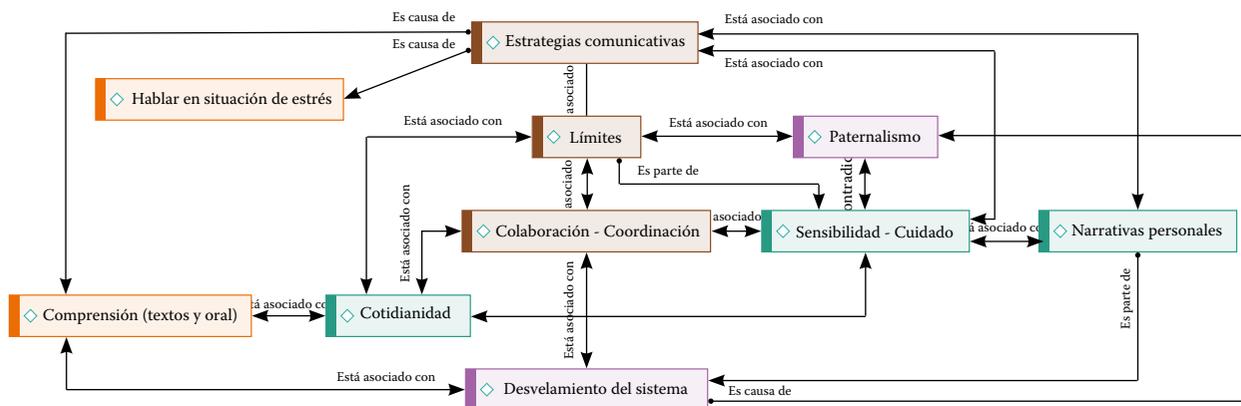


Figura 1. Relaciones intercategoriales.

4. Discusión

La tutoría universitaria ha de responder a las necesidades académicas, personales y profesionales del estudiante. El docente planifica la acción tutorial dinamizando un estilo formativo basado en la relación educativa propuesta (Haya, Clavo & Rodríguez, 2013). Las categorías de análisis de los resultados dan respuesta a los objetivos de estudio planteados, en tanto que se detallan las claves interpretativas del docente universitario en su rol de tutor. Las lecciones aprendidas durante la pandemia emergen en el afán por optimizar el acompañamiento a los estudiantes y en un interés por mantener una colaboración activa, funcional y efectiva con sus compañeros docentes, que les preserva del aislamiento psicológico y profesional (Ortega et al., 2021).

La primera consideración emergente en los resultados deriva del afrontamiento de la incorporación inexorable de las nuevas tecnologías a la comunicación universitaria, derivada de la pandemia (Barrón, 2020). Se asume como una brecha generacional el uso y sentido que se le atribuye a la tecnología como medio de comunicación, pero también como espacio para el aprendizaje. No se trata únicamente, de una cuestión de nativo o migrante digital (Fernández & Fernández, 2016; Salas, 2019), que -naturalmente- demanda al

docente la capitalización de nuevas competencias de eminencia digital, subrayando el compromiso del docente por su formación a lo largo de la vida. Se trata, además, de la incorporación de nuevos referentes profesionales y vitales. En este sentido, la relación educativa efectiva implica la construcción de un plano comunicativo común (Habermas, 1996), demandando la actualización docente y el entendimiento del uso de las nuevas tecnologías y su potencial para el aprendizaje multimedia. La adecuación de una docencia y evaluación formativa centrada en el estudiante y en sus usos de los espacios virtuales tiene potencial para optimizar la implicación y aprendizaje del estudiante (Cathala, Ocho, Mcintosh, Watts, & Moorley, 2022).

El marco referencial de los estudiantes se multiplica y dispersa, superando la linealidad de la recomendación de materiales, habitualmente escritos, que acotan una asignatura (Walter, 2016). El acompañamiento tutorial requiere la comprensión del sentido de la carrera desde la mirada generacional y la incorporación de nuevos canales de aprendizaje, como vídeos o audios, que parecen afianzarse como medios de aprendizaje cotidianos o habituales en el estudiantado. Si bien, se refuerza la idea de evaluar los materiales que se usan, pues el uso cotidiano de una tecnología no garantiza

su uso para el aprendizaje promovido en la universidad (Dzibb, 2022). De hecho, los resultados describen cómo los estudiantes buscan recursos instructivos más cómodos, pero no se evalúa el potencial o rigor de este material, abriendo una prospectiva de estudio de interés. La desinformación ha penetrado en el tejido universitario (Alonso, 2021) y requiere la anticipación de competencias para la documentación y, como indican los resultados, para la comprensión profunda de los textos.

La comunicación en la relación educativa no se restringe a la interacción estudiante-docente. De hecho, se destaca la necesidad docente de compartir, coordinar y consensuar con otros compañeros docentes las estrategias que implementan, en un ejercicio por optimizar las estrategias comunicativas y de personalización del proceso de acompañamiento. Esta colaboración también desprende un sentido de acompañamiento entre iguales y de regulación emocional para la preservación de la soledad profesional, el estrés o el desequilibrio que puede implicar la compilación de prescripciones docentes (Ortega et al., 2021; Yusvisaret et al., 2021).

Sobre las estrategias comunicativas empleadas en la relación educativa, emerge el potencial de la combinación de interacciones sincrónicas, que permiten una comprensión de la situación de aprendizaje desde la perspectiva del estudiante, y la comunicación asincrónica, que se muestra eficaz para interacciones resolutorias, consultas técnicas o rutas de aprendizaje. Si bien, convendría explorar la optimización de estos procesos en nuevos estudios. Los foros promueven un aprendizaje entre pares y los correos facilitan las consultas puntuales, siendo un medio preferente (Colomo et al., 2019). Aunque la sincronía virtual facilita la economización de esfuerzos espacio-temporales (Merino et al., 2019), la tutoría presencial continúa generando interés al docente, ya que revela claves interpretativas de gran interés, facilita

la tutoría personal, desde la convivencia en un mismo espacio físico, y concreta unos límites profesionales a la acción docente, que contrastan con la disponibilidad asincrónica.

Sobre acompañamiento tutorial personalizado (López & González, 2018), el docente otorga relevancia a la atención consciente y reflexiva del estudiante sobre sus propias narrativas personales. La dimensión personal del estudiante define su proyección e identidad vinculada a su titulación (Figuera & Álvarez, 2014), de modo que trabajar desde estas experiencias permite al docente la incorporación significativa de competencias vinculadas a sus asignaturas (transversales o específicas). Se considera que el trabajo desde las narrativas personales implica una introspección del alumno que alimenta su autoconocimiento, asimismo, se sabe que este proceso puede favorecer su regulación en prospectiva (Gallegos, Flores & Velázquez, 2020). Sobre el docente, además de las habilidades sociales adecuadas y cualidades para la cordialidad y el buen entendimiento -que se definen como claves bien valoradas por el estudiantado (Romera, et al., 2020)-, se demanda una sensibilidad para el cuidado de las trayectorias académicas del estudiante, desde la empatía y el interés.

En este aspecto, la asimetría en la relación educativa aflora, ya que el tutor se erige como un conocedor de los entresijos del sistema académico y profesional sobre el que se está -generalmente- iniciando el estudiante. Esto supone cierta función, desde el acompañamiento, como guía que desvela las posibilidades del sistema. El riesgo del paternalismo se explica como atajo por anticipar directivamente situaciones profesionales y vitales significativas para el tutor. Esta circunstancia se considera consustancial a la naturaleza humana del tutor, pero amenaza la promoción de la autonomía y de la responsabilidad y puede promover la dependencia del estudiante de la retroalimentación docente (Merino et al., 2021).

Asimismo, el paternalismo satisface la asimetría que el tutor precisa para el establecimiento de límites en la relación. Los resultados subrayan la idea de que debería haber límites para no perder el rol de docente, aunque se evidencian dudas sobre cómo expresarlo; si bien, como apuntan López y González (2018), mantiene arraigo en la tradición del docente como transmisor de conocimiento.

Conclusión

La brecha generacional resulta inherente a la acción tutorial universitaria. Si bien, sobre la percepción de esta situación como un obstáculo, la comunicación efectiva con el estudiante y el apoyo con otros docentes pueden aportar una regulación y operativización de la tutoría convenida y constructiva. En este escenario, la comprensión de la clave situada del estudiante y su multirreferencialidad resulta prioritario para facilitar canales de comunicación útiles, lo que puede implicar atender a su cotidianidad y dedicar espacios para conocer sus narrativas e intereses personales.

En definitiva, la tutoría universitaria requiere una organización para regular el equilibrio de los diferentes momentos de aprendizaje. La relación educativa cordial de acogida puede combinarse con espacios asincrónicos y de aprendizaje entre pares, derivados de la institucionalización de nuevas tecnologías a la marcha corriente universitaria. El uso de las tecnologías de la comunicación puede facilitar la disposición y atención al estudiante, además de alimentar el crédito y participación activa del estudiante en su proceso de acción tutorial. De hecho, este artículo abre una prospectiva de interés para profundizar en el potencial de espacios de aprendizaje híbridos (que incorpore sincronía, asincronía, virtualidad y presencialidad) en la optimización de la construcción de una relación educativa orientada al aprendizaje.

Financiación

Esta investigación no tiene financiación externa.

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no tienen conflicto de intereses.

Contribución de los autores

Diseño de la investigación, Abel, Javier y Sara; Análisis de datos, Abel, Javier y Sara; metodología, Abel y Sara; revisión del manuscrito, Abel, Javier y Sara. Todos los autores han leído y aprobado la versión enviada a la revista.

Referencias

- Alonso, M. (2021). Desinformación y coronavirus: el origen de las fake news en tiempos de pandemia. *Revista de Ciencias de la Comunicación e Información*, 26, 1-25. <http://doi.org/10.35742/rcci.2021.26.e139>
- Barrón, M. C. (2020). La educación en línea. Transiciones y disrupciones. En Casanova, H. (coord.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 66-74). Ciudad de México, México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM.
- Callejo, J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación. *Revista española de salud pública*, 76, 409-422.
- Cathala, X., Ocho, O.N., Mcintosh, N., Watts, P. N., & Moorley, C. (2022). An exploration of social participation in Caribbean student nurses' use of social media in their learning journey. *Journal of Advanced Nursing*, 78, 1-11. <https://doi.org/10.1111/jan.15499>

- Colomo, E., Gabarda, V., Cuevas, N., & Cívico, A. (2019). Las herramientas tecnológicas al servicio de la comunicación en las Prácticas de Magisterio: percepción de estudiantes y tutores sobre su utilidad. *Revista Practicum*, 4(2), 24-41. <https://doi.org/10.24310/Rev-Practicumrep.v4i2.7802>
- Dzib, D.L.B. (2022). La influencia del smartphone en el rendimiento académico de universitarios en la nueva normalidad: caso Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(24), <https://doi.org/10.23913/ride.v12i24.1178>
- Fernández, F.J., & Fernández, M.J. (2016). Los docentes de la generación Z y sus competencias digitales. *Comunicar. Revista científica de Comunicación y Educación*, 46, 97-105. <http://doi.org/10.3916/C46-2016-10>
- Figuera, P., & Álvarez, M. (2014). La intervención orientadora y tutorial en la adaptación y persistencia del alumnado en la universidad. *Revista de Orientación Educativa*, 28(54), 31-49
- Flick, U. (2007). *Introducción a investigación cualitativa (2ª Ed)*. Morata.
- Gallegos, R.E., Flores, J.G., & Velázquez, B. (2020). Grupos de autoconocimiento con estudiantes de Psicología. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(5), 00020. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2499>
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Publishing.
- Habermas, J. (1996). *La lógica de las ciencias sociales (3ª Ed.)*. Tecnos.
- Haya, I., Calvo, A., & Rodríguez, C. (2013). La dimensión personal de la tutoría universitaria: Una investigación cualitativa en la Universidad de Cantabria (España). *Revista Española De Orientación y Psicopedagogía*, 24(3), 98-113.
- Kuklinski, H.P., & Cobo, C. (2022). Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia. *Revista panamericana de Pedagogía*, 34, 179- 182. <https://doi.org/10.21555/rpp.vi34.2589>
- Kvale, F. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Lefoe, G.E., Hedberg, J., & Gunn, C. (2002). The changing role of tutors: Forming a community of practice in a distributed learning environment. En Kinshuk, X., Lewis, R., Akahori, K., Kemp, R., Okamoto, T., Henderson, L., & Lee, C.H. (Eds), *International Conference on computers in education* (pp 729-733). Auckland, New Zeland: Massey University.
- López, I., & González, P. (2018). La tutoría universitaria como espacio de relación personal. Un estudio de caso múltiple. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 381-399. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.291161>
- Mac an Bhaird, C., McGlinchey, A., Mulligan, P., O'Malley, J., & O'Neill, R. (2021). Student experiences of online study groups and drop-in mathematics support during COVID-19. *Teaching Mathematics and its Applications: An International Journal of the IMA*, 40(4), 356-373. <https://doi.org/10.1093/teamat/hrab010>
- Martínez, P., Pérez, J., & Martínez, M. (2014). Una (re)visión de la tutoría universitaria: la percepción de estudiantes y tutores de estudios de Grado. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 269-305. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.6425>
- Merino, A., Berbegal, A., Sierra, F., & Arraiz, A. (2021). Tutoría académica para la construcción de la identidad profesional en Educación: Optimización de un ambiente de aprendizaje híbrido. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació*, 5. <https://raco.cat/index.php/RevistaCIDUI/article/view/388158>

- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives (2ª Ed.)*. De Boeck Université.
- Ortega, D., Ruisoto, P., Díaz, F., Ramírez, M.R., & Vaca, S. (2021). Psychological (In)Flexibility Mediates the Effect of Loneliness on Psychological Stress. Evidence from a Large Sample of University Professors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(6), 2992, <https://doi.org/10.3390/ijerph18062992>
- Pérez-Sánchez, R., & Viquez-Calderón, D. (2010). Los grupos de discusión como metodología adecuada para estudiar las cogniciones sociales. *Actualidades en Psicología*, 23(110), 87-101. <https://doi.org/0.15517/AP.V23I110.12>
- Porlán, R. (2020). El cambio de la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de pandemia. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 2(1), 1502. https://10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2020.v2.i1.1502
- Richards, L. (2015). *Handling qualitative data. A practical guide*. Sage.
- Rocha, J. J. (2020). Metodologías activas, la clave para el cambio de la escuela y su aplicación en épocas de pandemia. *INNOVA Research Journal*, 5(3.2), 33-46. <https://doi.org/10.33890/innova.v5.n3.2.2020.1514>
- Romera, A. M., Aguayo, B. B., & Vallejo, A. P. (2020). Factores y elementos de calidad percibidos por el profesorado participante en el plan de acción tutorial de universidades europeas. *Educación XXI*, 23(1), 349-371. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23874>
- Sabirón, F. (2006). *Métodos de investigación etnográfica en ciencias sociales*. Mira.
- Salas, M.V. (2020). Convergencia entre nativos digitales e inmigrantes digitales. *Sinergias educativas*, 1(5). <https://doi.org/10.37954/se.v5i1.109>
- Spradley, J.P. (1979). *The ethnographic interview*. Waveland Press.
- Walter, C. (2016). What are Tutors' Experiences with Online Teaching?: A Phenomenographic Study. *International Journal of Mobile and Blended Learning*, 8(1), 18-33. <http://doi.org/10.4018/IJMBL.2016010102>
- Yusvisaret, L., Palmer, S., Medina, C.R., & López, D.A. (2021). Prevalence of depression during the COVID-19 in medicine students from a private Mexican university. *Medisan*, 25(3), 637-646.