

Resignificando la tutoría universitaria como interacción formativa. Freire y las cartas a Guinea-Bissau como anclaje¹

Resignifying university tutoring as formative interaction. Freire and the letters to Guinea-Bissau as anchorage

David Pastor Andrés

e-mail: david.pastor@ehu.eus

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea. España

Iñigo Rodríguez Torre

e-mail: inigo.rodruiguez@ehu.eus

Universidad Pública Vasca / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). España

Unai Vázquez Puente

e-mail: unai.vazquez@ehu.eus

Universidad Pública Vasca / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). España

Recibido / Received: 28/11/2022

Aceptado / Accepted: 06/03/2024

Resumen: La fuerza de las ideas de Paulo Freire no pierde actualidad siendo éstas más necesarias que nunca, en estos tiempos complejos, inciertos y líquidos. Recuperando su obra *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso* por el carácter de propuesta-trabajo práctico sobre una realidad dada, trasladamos el pensamiento freiriano recogido en ésta como base para reubicarlo en nuestra realidad educativa más cercana. Así, sus propuestas pedagógicas, pero también socio-políticas, nos sirven para reconsiderar la cuestión de la tutoría universitaria en nuestra Facultad de Educación de Bilbao de la Universidad del País vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (FEB/BHF-UPV/EHU) y replantearla para llegar a la Interacción Tutorial (IT) como un espacio-intervención formativo que, consideramos, acerca el objetivo de desarrollo integral discente desde una práctica más crítica. Entre nuestras conclusiones subrayamos la necesidad de recuperar planteamientos pedagógicos bien definidos en todas sus categorías, incluida la política, entendiendo que Freire nos proporciona las claves necesarias para poner en marcha una intervención de estas características, tanto desde planteamientos curriculares como organizativos, y acorde a nuestro posicionamiento pedagógico. En definitiva, que el conocimiento generado sobre la interacción formativa consolida la propia práctica y aporta a toda la comunidad y ello incluye superar dinámicas y relaciones construidas que son parte de la propia cultura y estructura.

Palabras clave: Paulo Freire; tutoría; Educación Superior; desarrollo integral; interacción.

Abstract: The impact of Paulo Freire's ideas is still relevant today, and they are more necessary than ever in these complex, uncertain and liquid times. Recovering his work *Letters to Guinea-Bissau. Notes from a pedagogical experience in progress*, due to its nature as a practical work-proposal on a given reality, we have taken Freire's thinking gathered in it as a basis for relocating it to our own educational reality. Thus, his pedagogical proposals, but also socio-political, help us to reconsider the issue of university tutoring in our Faculty of Education in Bilbao (FEB/BHF-UPV/EHU) and rethink it in order to arrive at Tutorial Interaction (TI) as a formative space-intervention which, we believe, achieves the objective of comprehensive student development from a more critical practice. Among our conclusions, we underline the need to recover well-defined pedagogical approaches in all their categories, including politics, understanding that Freire provides

¹ Parte de este trabajo está elaborado a partir de la tesis no publicada Pastor Andrés, D. (2022). *Interacción tutorial (IT) en la Facultad de Educación de Bilbao* (Tesis inédita de doctorado). Universidad del País Vasco.

us with the necessary keys to implement an intervention of these characteristics, both from curricular and organisational approaches, and in accordance with our pedagogical positioning.

Keywords: Paulo Freire; tutoring; Higher Education; integral development; interaction.

1. Acompañamiento en la etapa universitaria. La interacción tutorial (IT)²

Hablar de acompañamiento en la etapa universitaria, no es habitual. Podemos encontrar más referencias si planteamos la cuestión desde la óptica de la orientación. Sin embargo, en este caso, suele encontrarse delimitada a una visión más técnica, relacionada con los servicios de orientación propios de cada universidad (SOU) y centrada en la inserción laboral. Cabe señalar que, el tránsito hacia el mundo laboral no es la única preocupación que tiene este alumnado universitario durante su formación y que, desde su ingreso cuestiones como ingresar en una cultura académica, saber responder a ésta tanto académicamente como social y personalmente (Domínguez-Urdanivia & Rojas-Valladares, 2021; Gómez & Álzate, 2010; Soler, 2014; Wilcox et al., 2005) o la adaptación a todos estos cambios, que algunos trabajos la sitúan al final del segundo año (Rodríguez et al., 2004) son unas constantes en las que el acompañamiento también es necesario.

Entendemos que la (inter)acción tutorial (IT) es herramienta-espacio que contribuye al desarrollo integral del alumnado, proporcionando un acompañamiento adecuado ante las diversas casuísticas que surgen en este espacio-tiempo formativo. Asimismo, sabemos, que el propio concepto de IT que proponemos no es habitual, en una institución en el que, en el mejor de los casos, habla de tutoría. De esta manera, nuestro planteamiento de IT pretende ir más allá del posicionamiento clásico e institucionalizado-burocratizado, presentando un modelo de intervención que nos define y posiciona tanto desde planteamientos pedagógicos como simbólicos e ideológicos críticos ante el fenómeno educativo.

2. IT, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la función docente

El término *tutoría* en la Educación Superior (ES) resulta falto de concreción en la literatura científica (Álvarez & González, 2010; Anderson & Shannon, 1988; De la Cruz et al., 2011; Lázaro, 1997; 2008; Lyons et al., 1990; Maela, 2009). Es algo que varía según universidades, disciplinas, objetivos, sociedades o edades del/a educando/a. Como señala De la Cruz et al (2011) existe confusión respecto al concepto y desacuerdos en las definiciones operacionales.

Como indica Lázaro (2008), no hay muchas referencias a la tutoría en las diferentes normativas y estatutos existentes hasta hace pocas décadas, se intuye, pero no se especifica ni se concreta. Si nos centramos en la universidad española su aparición es escasa (García, 2008; González & Velasco, 2013; Lázaro, 2008; López et al., 2013; Rodríguez et al., 2012). Se reconoce en normativas, reglamentos, leyes... pero no se desarrolla (Pastor & Gezuraga, 2019). Como señala Jiménez (2010), no se le ha concedido la suficiente importancia.

El concepto de mentoría, pieza clave en todo esto, nos lleva a los inicios de la cuestión, situándolos en *La Odisea* de Homero, y el personaje de Mentor (Anderson

² Hablamos y escribimos de IT, aunque en las referencias encontradas y utilizadas en este artículo, este término no aparece, sino que se habla de tutorización u otros similares.

& Shannon, 1988; De la Cruz et al., 2011; García, 2008; González-Benito & Vélaz de Medrano, 2014; Lázaro, 2010; Lyons et al., 1990). Mentor, ejercerá la función de asesor-guía-consejero-tutor de Telémaco, hijo de Penélope y Ulises. Lyons et al. (1990) nos indican que no será hasta finales la década de los 70 del pasado siglo, cuando la tutoría aparezca como cuestión de interés e importancia en la Educación Superior y Levison et al. (1978) nos presentan el concepto de mentoring como intervención adecuada para acompañar la entrada en el mundo adulto (Levison et al., 1978, citado por Anderson & Shannon, 1988).

La UNESCO (1998), sin nombrar la tutoría, propone diversas acciones prioritarias en la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior*, entre las que señala la orientación, el acompañamiento entre tránsitos, el asesoramiento o el fomento de la autonomía y el pensamiento crítico. Todas ellas, en la literatura científica, aparece relacionadas con la IT (Álvarez & González, 2010; García Nieto, 2008; Lázaro 1997; Lobato & Guerra, 2016; Rodríguez et al., 2012). Asimismo, la Comisión Europea (European Commission, 2013) realizó un informe sobre la mejora de la calidad en la ES, indicando que, orientación y asesoramiento, deben contribuir a la graduación, a la vez que deben ayudar al desarrollo de las competencias.

En la Educación Superior nos encontramos en el marco del EEES. Este, supuestamente, implicaba un cambio paradigmático en el ámbito universitario (Rodríguez et al., 2012), empero, a parte de sus líneas generales, tuvo una falta de concreción sobre las medidas a tomar para llevar adelante este proceso (Díaz & Pons, 2011). Su objetivo principal, generar recursos humanos (Rué, 2004), quedando el resto de dimensiones formativas relegadas. En este modelo, la tutoría, debe adquirir un peso fundamental (Jiménez, 2010), y el alumnado debe tener un papel activo respecto a su proceso de aprendizaje, implicando así, una mayor autonomía de éste (Álvarez & González, 2010; Caballero, 2007; De Juanas & Beltrán, 2014). Por ello el papel docente, estaría centrado en los procesos de orientación y acompañamiento, en ser facilitador de procesos de Enseñanza-Aprendizaje (E-A), y crear situaciones de aprendizaje que movilicen los recursos del alumnado para el logro competencial. Siendo estos no sólo cambios metodológicos, sino también curriculares y organizativos, que deberían acompañar el modelo. De esta manera, la IT debe adquirir un papel más relevante en este proceso formativo por su valor en la acción (Fernández-Salineró, 2014; García Nieto, 2008; Rodríguez et al., 2012), y una orientación adaptada a estos nuevos requerimientos. No podemos olvidar que, la orientación y la IT forma parte de la función docente (Álvarez & González, 2008, 2010; Fernández-Salineró, 2014; García, 2008; Granja, 2015) en unos tiempos en los que ciertas funciones profesionales parecen relegadas frente a otras en el desarrollo y la carrera profesional docente. De esta manera, el acompañamiento y la IT (funciones docentes), no adquiere presencia por su falta de reconocimiento profesional (acreditaciones) en un sistema que, entre otras cuestiones, premia más, por ejemplo, la faceta de investigación (Pastor y González-Benito, 2023) que la función formativa, primera esencia de una institución creada para ello.

3. Finalidad de la IT. El objetivo del desarrollo integral

Cuando planteamos la IT, realizamos una lectura crítica sobre lo que conocemos como acción tutorial. Desde esa mirada clásica, pero todavía presente, la función o

el objeto de ésta se centra en el plano académico. Sin embargo, no podemos obviar que, al expresarlo de esta manera, estamos realizando una lectura reduccionista (seguramente, interesada) de lo que la dimensión académica implica. En este sentido, por norma, el término se centra en elementos concernientes a las asignaturas, focalizándose en una orientación-tutorización respecto a cuestiones relacionadas con la materia que se imparte en el aula, trabajos que se realizan en esta o cuestiones relacionadas con la evaluación. Sin embargo, hablar de aprendizaje, en todas las etapas, implica tener en cuenta todas las dimensiones del alumnado -ámbito personal, como el académico, social y cívico- (Ceballos, 2017; Domínguez-Urdanivia & Rojas-Valladares, 2021), así que debemos centrar y especificar ese concepto académico, y entender que hace referencia a ese desarrollo integral (Martínez-Clares et al., 2020).

Las funciones y finalidad de la IT dependen de la etapa educativa (Álvarez, 2008; García, 2008; García Nieto, 2008; Lázaro, 1997), sin olvidar que cada universidad responde a la sociedad en que se encuentra, y que ésta es un producto histórico (Rué, 2004). Intentando clarificar estas cuestiones en la ES, diremos que la IT es estrategia y asesoramiento (Lobato & Celia, 2013), herramienta y proceso que busca personalizar los aprendizajes. Para Fernández-Salinero (2014) debe adaptarse tanto a las condiciones como a los diversos estilos de aprendizaje. La IT es espacio para el aprendizaje, que debe incluir como objetivo responder y acompañar el proceso de madurez integral, materializado en el proyecto vital del alumnado (Álvarez & González, 2010). Ceballos (2017) señala como ámbitos de intervención, aparte del académico, el personal, el social y el cívico, presentándola como estrategia formativa, actuaciones y proceso. Lázaro (2008) subraya la importancia del proceso en la IT, entendiéndolo como el mismo producto formativo. López-Gómez (2016) pone el foco en la relación educativa, desde un planteamiento de acompañamiento no-directivo con objeto de potenciar la autonomía del alumnado y la toma de decisiones respecto al proyecto de vida. Podemos sintetizar en lo que Lyons et al. (1990) señalan, emplazando a responder a todas esas dimensiones (académicas, cognitivas, personales, sociales y profesionales), siendo función de quien tutoriza, la de acompañar este proceso.

4. El dilema: pasar de la tutorización a la IT

Ya se ha indicado la falta de claridad del término tutoría, por lo que para llegar a la IT se hace necesario un mínimo de concreción. Los trabajos de Lázaro (1997) y de Álvarez y González (2008) nos aportan pistas recogiendo diversas definiciones sobre la cuestión. En el primero, las definiciones, como dice el autor, toman en cuenta dos ámbitos: el afectivo y el intelectual, ambos fundamentales desde la perspectiva educativa. En estas definiciones, palabras como tutela, guía, asesoramiento, orientación, ayuda o atención integral, se repiten. En el segundo caso, Álvarez y González (2010) recogen definiciones específicas de la ES. Las palabras acción, intervención, guía, seguimiento, desarrollo integral, acompañamiento, encuentro, espacio común, recursos, personalizado o desarrollo competencial, están presentes. De esta manera, con todos estos conceptos podemos hablar de una acción formativa que incide en los procesos de aprendizaje con el objeto del desarrollo integral del alumnado. Un marco de tutoría-orientación que, a nuestro entender, se enmarca dentro de parámetros institucionales clásicos, aun cuando se plantea desde el objeto del desarrollo integral.

Teniendo en cuenta lo anterior, buscamos otra serie de elementos significativos en nuestra concepción de la IT. Ésta debe constituir un proceso sistemático, continua e intencional (Ceballos, 2017; Jiménez, 2010; Lobato & Guerra, 2014; 2016), donde el acompañamiento se presenta como elemento significativo (Anderson & Shannon, 1988; López, 2016; Maela, 2009). Para Rodríguez et al. (2012) el/la docente debe ser facilitador/a, mentor/a y orientador/a de los aprendizajes autónomos y Maela (2009) señala que las funciones deben centrarse en la capacitación para el aprendizaje/estudio y la preparación para el mundo laboral. Asimismo, subraya la importancia del proceso y de la relación y, además, plantea que la capacitación profesional, debe llevarse a cabo bajo una perspectiva reflexiva, que tiene su base en la problematización con el objeto de llevar a cabo un proceso en un marco de aprendizaje crítico. Lyons et al. (1990) ponen también el foco en la capacitación para la reflexión como objeto de la mentoría. Centrándonos en formaciones del ámbito educativo, Gallagher et al. (2009), señalan que este alumnado requiere apoyo-guía para llevar a cabo reflexiones que obliguen a la revisión de sus propias creencias sobre la enseñanza con el fin de generar nuevos significados y replantear modelos y visiones que les permitan mejorar su práctica profesional.

De este modo, la IT promovería aprendizaje autónomo, juicio crítico y desarrollo personal; una interacción formativa que favorece procesos de reflexión continua sobre el propio quehacer, siendo así un proceso, también, autoevaluativo (Gallagher et al., 2009; Jiménez, 2010; Lyons et al., 1990; Maela, 2009; Rodríguez et al., 2012). No sólo se trata de evitar el fracaso académico, sino de dar respuesta formativa más completa a aprendizajes presentes y necesarios, más complejos, desde la perspectiva del desarrollo integral (Martínez-Clares et al., 2020). Debe así, responder tanto a la dimensión académica como a la personal (Fernández-Saliner, 2014). El personalizar la interacción formativa, implica que ésta se debe operativizar, centrándose en la construcción del proyecto vital discente que, en esta etapa, se está construyendo de manera dinámica mientras se da respuesta a múltiples retos que van surgiendo (Fernández-Saliner, 2014; Álvarez-Pérez y González-Afonso, 2010; Lobato & Celia, 2013). Todo esto, exige un compromiso por todas las partes implicadas, en el que la comunicación y la confianza son fundamentales (López-Gómez, 2016). Así, la interacción es entendida como una relación más horizontal, que posibilita la comunicación (Olea, 2017), algo imprescindible en los procesos formativos.

Todas estas cuestiones, realmente significativas desde el plano de la interacción educativa, plantean nuevos elementos respecto a la anterior definición planteada, pasando de una acción-intervención puntual, a una interacción formativa, donde el acompañamiento, cómo se entienda y desarrolle este, la relación generada entre participantes, los modelos comunicativos-relacionales, adquieren un mayor protagonismo. De esta manera, se mantiene el foco en el desarrollo integral discente, desde una lectura multidimensional en el que la dimensión académica incluye, también, aspectos personales, sociales y del desarrollo. Todo ello, en la construcción de vida que está aconteciendo en estos momentos y que incide directamente en el proceso formativo y en el desarrollo competencial. Se define así la IT, tanto desde la operatividad, como desde la propia concepción del espacio y de la interrelación que en este se genera desde una lectura crítica. Una visión multidireccional aparece en la comprensión-definición del fenómeno educativo que nos sitúa y nos posiciona profesional e ideológicamente. Implica entender y trabajar en el espacio formativo más horizontalmente, entendiendo que, las interacciones son parte fundamental de

nuestra vivencia profesional, que se generan entre todas/os las personas participantes independientemente de su rol y que entre todas se re-construye el espacio formativo y lo que en este se genera siguiendo la siguiente premisa: «La politicidad de la educación exige que el profesor se reconozca, al favor de alguien o en contra de alguien, a favor de algún sueño y, por lo tanto, contra cierto esquema de sociedad, cierto proyecto de sociedad» (Freire, 2014, p. 39).

Así, tanto la función docente, adquiere otra dimensión, así como la actuación con el alumnado. En nuestro caso, en una Facultad de Educación, el fenómeno educativo es algo siempre presente, que se despliega multidireccionalmente en nuestros modos de hacer y de interactuar en una dualidad de encuentro-desencuentro educativo. Pero como (inter)acción-espacio-momento formativo que es, debería obligar a la reflexión permanente y posibilitar (re)construir o transformar desde esa misma realidad en la que se actúa y se es. Consideramos, por tanto, que la IT ofrece la oportunidad para ello.

Asimismo, son necesarios nuevos modelos de IT, entendidos como intervención integral (Jiménez, 2010), pero todo ello implica cambiar la mirada del profesorado universitario respecto al fenómeno educativo y su complejidad. Los instrumentos y metodologías de trabajo no son suficientes si no se proporciona una perspectiva más global de lo que esto supone (Narro & Arredondo, 2008), realizando una reflexión crítica sobre su quehacer formativo. Además del conocimiento sobre la materia, se hace necesario otro tipo de saber que profundice en los procesos formativos, en el acompañamiento y la orientación de estos, dando paso así a un profesorado-educador frente al profesorado-instructor (Rodríguez, 1990, citado por Álvarez & González, 2010). Todo esto, implica que el alumnado pueda replantearse este espacio y entenderlo como interacción formativa, lo que conllevaría también, un cambio sobre sus propias concepciones sobre ésta, un nuevo cambio cultural en su mirada-vivencia, una reconceptualización de ésta, y un asumir su responsabilidad, más claramente, ante su propio proceso formativo. Desde aquí, la reflexión crítica sobre nuestra labor, y sobre el espacio en el que se desarrolla, es una obligación. Tal y como plantea Freire (2013, p. 79): «No podemos dejar de lado, despreciado como inservible, lo que los educandos traen consigo una comprensión del mundo, en las más variadas dimensiones de su práctica dentro de la práctica social de la que forman parte.»

5. Propuestas y modelos de IT

Encontramos una gran diversidad de propuestas y modelos. Ante esta diversidad tampoco la diferente terminología facilita la clarificación (Álvarez & González, 2008). Los diferentes trabajos y sus clasificaciones acaban mezclando el quién con el cómo o el qué, recayendo, según la propuesta, la importancia de la IT sobre un elemento diferente. De esta manera, cuando ponemos el foco en el desarrollo integral, sólo podemos señalar que este sólo parece factible, en la mayoría de los casos, desde la integración de diferentes propuestas. Tomando diferentes trabajos en consideración (Álvarez & González, 2014; Álvarez & González, 2010; Arbizu et al., 2005; Caldera et al., 2015; Gallego, 2007; García Nieto, 2008; Giner et al., 2013; Lázaro, 1997; 2008; Perea & Cubo, 2010; Rodríguez Espinar, 2004; Rodríguez et al., 2012) podemos sintetizar que la IT: según el ámbito de actuación será académica, burocrática, profesional o de desarrollo personal; si nos centramos en el quién, encontramos la tutoría entre iguales; y si ponemos el foco en el medio y la organización: virtual u on-line e individual o grupal.

Si hemos de recoger alguna, nos centramos en dos, por la importancia de los elementos en que se centran. Una relacionado con el papel de las TIC (IT virtual), y otra, por su valor y potencial desde el modelo organizativo que implica (IT entre iguales).

5.1. *IT virtual*

Las TIC han implicado cambios significativos en la propia concepción de los procesos de E-A, obligando a replantear tanto estrategias como modelos didácticos (García, 2014; Giner et al., 2013; Martínez et al., 2016; Mayorga & Madrid, 2010). Así, la relación-gestión entre lo presencial y lo virtual, se convierte en espacio formativo que involucra a la función docente. Bernardo et al. (2017) señalan que la orientación no puede quedar al margen de todo esto, por lo que, como indican Martínez et al. (2016), implica nuevos modelos de orientación-tutoría que respondan a este cambio de los modelos comunicativos. Luis y Toledano (2003) consideran el correo electrónico útil como apoyo, pero no eficiente para lograr una comunicación adecuada. Giner et al. (2013), consideran que foros virtuales fomentan la iniciativa, el contraste de opiniones, y el desarrollo de otras competencias transversales (liderazgo, resolución de conflictos...). Saorín y Gutiérrez (2018), subrayan la preferencia del alumnado para comunicarse con sus pares mediante redes sociales; Fernández de la Iglesia et al., (2020) presentan en su trabajo que, el 77,5% del alumnado usa las redes para resolver cuestiones del aula y que, un 89,4% busca información sobre temas relacionados con los estudios.

Sin embargo, el espacio virtual también plantea dificultades y contradicciones. Aguaded y Monescillo (2013) indican que, este tipo de comunicación con el alumnado no es suficiente para dar respuesta adecuada a sus necesidades, genera mayores malentendidos y no satisface completamente al alumnado. El alumnado la prefiere por su rapidez. Martínez et al. (2016) señalan que, el colectivo discente, valora peor esa IT virtual, prefiriendo la presencial, aunque, paradójicamente, hacen menor uso de la IT presencial. Por su parte, el profesorado, relata sentirse siempre conectado, desde un espacio que parece siempre accesible, y que conllevaba la obligación de responder en cualquier momento (Aguaded & Monescillo 2013). Desde una pequeña lectura, los elementos a considerar en la IT virtual son significativos y no conllevan respuestas fáciles a los dilemas que presentan.

5.2. *IT entre iguales*

En la actualidad, los programas de tutoría entre iguales se presentan como factor de calidad de las universidades, por la relación que se establece entre estos y la mejora de los resultados. Alumnado de los últimos cursos, acompaña al alumnado de nuevo ingreso y asesora en cuestiones académicas, informativas o de desarrollo personal. Su objetivo se relaciona con la retención del alumnado, la finalización de los estudios, creación de nuevos espacios de aprendizaje y la mejora formativa (Lázaro, 1997) tornándose fundamental, dado el alto índice de fracaso y abandono que se da en algunas titulaciones (Casado & Ruiz, 2009; Valverde et al., 2003; Villar & García, 2006).

Para González-Benito y Vélaz de Medrano (2014) hablar de mentoría es sinónimo de IT entre iguales, una relación más simétrica entre las partes, y menos estructurada

y programada. Valverde et al. (2003) la presentan como proceso en el que todas las partes construyen y se benefician. Igualmente, para diferentes autoras/es, este tipo de IT logra resultados más efectivos tanto en lo académico como en lo personal y profesional.

Si lo planteamos en titulaciones del ámbito educativo, se puede entender como una práctica del área de desarrollo de la competencia profesional, a la vez que se desarrollan otra serie de aprendizajes-competencias tanto cognitivas, como sociales e interpersonales (Arbizu et al., 2005; Gil, 2009). En ambos perfiles participantes, se acrecientan los niveles formativos, de colaboración y autoestima; además, entre quienes ejercen de mentor/a, también se incrementaría el rendimiento académico (Lázaro, 1997). Arco et al. (2011) recogen múltiples experiencias relacionadas con el aprendizaje activo de mentores/as, la autonomía, participación e identificación de necesidades propias. Sin embargo, no encuentran mejoras significativas en el rendimiento, aunque sí en la mejora de las habilidades sociales; y, en ambos colectivos, en el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas que, como indican, contribuyen a la mejora del éxito académico. Se presenta así la IT entre iguales, como una respuesta organizativa más horizontal a tener en consideración en una universidad masificada y muy diversa.

6. Llegar a la IT. Relectura de la acción tutorial universitaria tomando como referencia las Cartas a Guinea-Bissau de Paulo Freire.

6.1. Contextualizando un texto y la IT

Recurrimos a esta obra de Paulo Freire (Freire, 1977) relativa a su experiencia pedagógica en Guinea-Bissau, por su carácter experiencial, de análisis y como propuesta de intervención sobre una realidad en transformación. Un trabajo realizado sobre una experiencia concreta que aúna muchos de los elementos propios del pensamiento-acción de Freire y que, a su vez, como nos va señalando en su introducción, sirve para indagar sobre los problemas teóricos que su desarrollo suscita. Todos estos factores, exponen la razón fundamental para poder plantear nuestra relectura de la tutoría desde este trabajo de Freire, con el fin de replantearla-resignificarla como interacción tutorial (IT).

La intención de las cartas de Freire (1977), es la de llevar, por medio del acto de escritura y lectura, a un proceso reflexivo crítico, tanto sobre sus aportes, como sobre lo que está aconteciendo en ese espacio de cambio y transformación (p. 134, p. 171)³. Sin embargo, sus palabras nunca tienen un valor prescriptivo, sino que han de entenderse desde la visión de quién quiere aportar a un proceso que le es ajeno, pero con el que comparte la visión militante, simbólica, política y cultural, de muchos de sus elementos en un proceso siempre dinámico (p. 54), predispuesto al cambio y la mejora. Es así, también, un proceso de acompañamiento.

Desde nuestra perspectiva, y en nuestro intento de definir la IT, planteamos una re-conceptualización de términos claves de la literatura de Freire, que nos permitan justificar y releer de nuevo su obra, desde una visión pragmática para nuestro quehacer en la ES. De esta manera, en este trabajo, recogemos entre otros, dos

³ Las numeraciones hacen referencia a las páginas de la obra citada, no utilizando ninguna otra referencia para este apartado.

conceptos clave de Freire: *Alfabetización* y *Postalfabetización*. En este sentido, presentamos y replanteamos la Alfabetización como el proceso formativo que lleva a la acreditación profesional en la etapa universitaria. La Postalfabetización, en este caso, se corresponde con el periodo de tránsito al mundo profesional. Como Freire señala, no son dos constructos que deban entenderse separados (p. 123), sino que son como dos momentos del mismo «proceso social de formación» (p. 135). De este modo, en la teoría del conocimiento, implícita y explícita, que se da en la alfabetización y su práctica (qué conocer, cómo, para qué...), se forma el poso fundamental de quien se encuentra en proceso formativo. Todo esto, tendrá una gran importancia en la manera desde la que luego se verá y leerá el mundo (profesional y no), en la postalfabetización. Una relectura de la «realidad social» que se producirá, en ese momento, «asociada a un saber especializado» (p. 123). De ahí la importancia de todo nuestro proceso formativo profesionalizante. Respecto a otros conceptos de esta obra tomamos, también, la sociedad de la que habla Freire, como símil de la universidad, o de una Facultad, y la *práctica social* freireana, como esa serie de prácticas (también culturales y simbólicas), inmersas y propias de una institución con fines formativos, en el que incluimos nuestro concepto de IT.

En relación con este elemento cultural, el proyecto pedagógico puesto en marcha en el proceso descolonizador de Guinea-Bissau, como señala Freire, no partía de cero, sino de toda una cultura e historia enraizada, pretérita a la colonización y que pervivía. Freire se centra en lo cultural y lo que forma parte de la esencia misma de la que, a veces, no somos conscientes. En nuestro caso, algo así pasa con la tutoría universitaria, aunque esa parte que es parte de nuestra cultura institucional (una concepción de tutoría académica), se convierta, en este caso, en elemento obstaculizador. Partimos de una cultura institucional, arraigada, que nunca ha considerado la tutoría como algo (espacio-herramienta-intervención) significativo; no ha reflexionado sobre ésta, no ha problematizado sobre su esencia y sus posibilidades, convirtiéndola en obligación burocratizada carente de sentido formativo. Con una realidad dada con estas características, difícilmente puede plantearse ese giro copernicano que exige pasar a la IT. Si reflexionar sobre el fenómeno educativo, y su complejidad (algo que debiera ser un continuo en nuestra práctica), no ocupa mucho espacio en nuestro quehacer habitual, hacerlo sobre cuestiones generalmente ignoradas es una quimera. Empero, como en toda propuesta pedagógica, el contexto inicial es la base desde la que partir y desde dónde empezar a trabajar; y ante propuestas de cambio, siempre suelen aparecer hostilidades. La realidad es cambiante, siempre dinámica (p. 54) y esto nos permite considerar viable, también, una propuesta de IT.

Una IT con la mirada en el desarrollo integral; que permita la confrontación crítica entre la propia práctica y la teoría y que incida en la identidad pre-profesional del alumnado. El acto formativo, de conocer, con todo su potencial creador, debe ser estimulado, debe prender la curiosidad (p. 19) anulando cualquier actitud pasiva. Desde nuestro lugar profesional, debemos plantear el desafío, propuestas que tengan como centro la problematización de las cuestiones que conciernen a este espacio formativo (p. 104) y que acerquen a una mayor comprensión de la realidad desde un posicionamiento crítico (p. 66). Esto implica un esfuerzo del profesional en la práctica que llevará al alumnado, también mediante su esfuerzo y búsqueda, al acto

de conocer. Una práctica, que permita tener una visión más amplia y profunda del fenómeno educativo, una lectura que no se les presenta como una realidad a la que se tendrán que adaptar (p. 35), sino como un espacio-posibilidad de transformación. Siendo tan válido para el alumnado como para el profesorado. Se trata, en definitiva, de hacer valer uno de los principios de la Educación popular: «la apuesta por la democratización de todas las relaciones de poder en todos los espacios» (Holliday, 2020, p. 233).

Todo esto exige un análisis de nuestro propio contexto, un re-conocimiento de toda la cultura institucional que se encuentra detrás; de su simbólica, de sus formas de hacer, de sus modos de reflexión, interpretación y comprensión de su quehacer educativo, para poder entender el porqué de lo que hacemos y entender el lugar en el que estamos. De esta manera, podremos profundizar en los objetivos, tanto los explícitos-marcados, como los que se encuentran implícitos-tácitos, en un sistema altamente institucionalizado, burocratizado y tecnificado, para poder realizar propuestas de transformación. Así, en todo este espectro, el objeto de la IT debe explicitarse, aclarando así la propia alfabetización (p. 107) de la cual es parte, entendiendo que, el objeto de ésta debe poner el foco en el desarrollo integral del alumnado, y la IT como interacción-espacio debe plantearse-operativizarse, también, desde un planteamiento holístico.

Qué mejor lugar para ello que una Facultad de Educación, donde las dinámicas se dan en el mismo lugar en el que se está llevando a cabo la formación de las futuras/os profesionales (p. 177) del ámbito educativo. Es, de esta manera un espacio singular perfecto entre lo teórico y la práctica de las diferentes experiencias y propuestas formativas, que permiten analizar y repensar la práctica presente y la futura que se dará en ese futuro espacio profesional en toda su amplitud.

6.2. Una IT que parta de su ecosistema

El proyecto debe partir del propio entorno-contexto, no puede pensarse desde fuera y trasladarse (p. 104), sino que debe tomar como referencia la propia práctica del lugar (p. 15). Todo esto implica partir del propio proyecto general (de sociedad para Freire, de Facultad para nosotras/os, una Facultad de Educación), clarificando el qué, para qué, cómo (conlleva la clarificación de relaciones sociales y el papel que desempeñan) y el para quién (p. 144).

Un proyecto, a la vez, debe partir de un contexto dialogado entre las partes implicadas respecto a esa realidad que comparten, a las necesidades que detectan y la búsqueda de las posibilidades (p. 21). Exige llevar a cabo un proceso de reflexión crítica sobre sus prácticas y sus finalidades. Busca llegar a una aprehensión de estos y explicarlos sin reducirlos a una mera opinión (p. 37). Pretende reconvertir esa cultura, reinventarla. Debe considerar, también, aquello que Freire define como condiciones objetivas, que pueden darse o encontrarse sólo en áreas concretas y no en la totalidad. Siendo esto así, donde las encontremos se deben plantear los cambios. Invertir esfuerzos cuando no se dan, será baldío (pp. 91-92). Todo esto, conlleva investigar y repensar, a la par, lo que se ha hecho en otros espacios sobre la misma cuestión, tomando en cuenta el contexto propio, repensar éstas y replantearlas adecuándolas a la realidad concreta (p. 120).

6.3. La IT desde su práctica

La IT, implica entender el proceso formativo que lleva adelante el alumnado, pero también el que corresponde al profesorado. Un aprendizaje permanente (desarrollo formativo profesional) al que debe estar sujeta la práctica de ambos colectivos. En este encuentro formativo, se da una comprensión del proceso de E-A, en la que todas las partes deben aprender para enseñar y poder seguir aprendiendo (p. 16), y desde un planteamiento de IT, esto, no es sólo posible, sino que es imprescindible. Así, en la IT, entendida como proceso, el desarrollo profesional queda entroncado desde el propio modo de hacer. Sólo, desde un planteamiento acorde a esto, será posible, superar dinámicas propias de esa cultura y replantear el tipo de relaciones e interacciones que en esos espacios se generan, analizando el aporte de éstas. Sólo así, es posible darle la vuelta a esa serie de constructos culturales «intocables» que conforman el espacio (p. 82), pudiendo tomar distancia y ampliar la mirada y las propuestas, hacia planteamientos más ligados a procesos de aprendizaje realmente integrales.

Si entendemos la Alfabetización como el proceso formativo de nuestro alumnado, debemos considerar de qué manera se produce este en nuestro entorno, entendiendo que no puede reducirse a esa mera repetición de contenidos (menos en un modelo basado en competencias). Así que, preguntarnos de qué manera seguimos alfabetizando-formando, se torna pertinente, llevándonos a un análisis de los procesos de E-A que seguimos realizando-reproduciendo (pp. 101-102). El proceso formativo, debe estar unido a la propia cultura, a las actividades que en ella se llevan a cabo, a los objetivos (explícitos e implícitos) y a las personas que lo integran. Debe estar clarificado desde la propia práctica, y no sólo quedar recogido en una norma que pretenda, estandarizar la realidad, aunque este fuera de ésta. La IT, debe vincularse en esa cultura, debe analizarse la práctica que se lleva a cabo relacionada con ésta; una lectura en su propio contexto, llevándonos, desde su lectura, a la reflexión crítica que permitirá replantearla desde la necesidad y el conocimiento propio- compartido. El proceso formativo, debe contar con las personas implicadas, no puede estar al margen de éstas, del espacio que se comparte en el proceso y de la complejidad de todo este constructo de relaciones (p. 105) que se dan en muy diversos planos y prácticas, y que conllevan objetivos convergentes y divergentes en el mismo sistema (p. 102). Debe constituirse tomando como punto de referencia qué tipo de educadoras/es queremos formar y, desde ahí, ubicar y llevar a cabo un proyecto formativo respondiendo a esa globalidad compuesta de sus diferentes parcialidades. De esta manera, este análisis, se configura también como espacio formativo, entendiendo esta práctica como parte fundamental de este constructo y en el que la IT encuentra-dibuja su espacio.

Desde una visión-perspectiva del proceso de E-A, más horizontal, fuera de lógicas dominadoras de producción-trasmisión del conocimiento (p. 16), quién enseña, también aprende, y quien aprende, está enseñando desde su experiencia-conocimiento. De esta manera, se entiende la importancia y comprensión de la ayuda mutua en el proceso, seña indispensable de este cambio, siendo un modelo en la que todas las partes se ayudan simultáneamente (p. 15). No se expresa como una ayuda que implica dominio-poder, distorsionando el propio acto y su fin (p. 15), sino como ayuda auténtica, en la que todas las personas implicadas colaboran y se ayudan entre sí. El trabajo en común es, también, indispensable dentro del proceso educativo (p. 195), un trabajo que se base en la ayuda mutua (p. 178), donde todos

los papeles se acaban intercambiando y que, además, estimula la creatividad (p. 131). El conocimiento sobre esa realidad compartida, su comprensión y sus ganas de transformarla, encuentran en un modelo participativo de IT su razón de ser.

El objeto no es solo un análisis sobre la práctica en la que se encuentran, sino convertir este en «objeto de conocimiento cada vez más riguroso» (p. 181). Un conocimiento que deja fuera una vivencia de práctica utilitaria, sino que permite una comprensión crítica de ésta y posibilita su transformación. Todo este proceso, exige también por parte del profesorado, una confianza plena en la capacidad de conocimiento del alumnado, entendiéndolo que no existen cuestiones relacionadas que queden fuera de su análisis, comprensión, lectura crítica y capacidad para proponer e implementar cambios (p. 156). De este modo la coherencia planteada entre los modos de hacer y el objetivo (p. 138) nos parece clara.

6.4. *Un bosquejo de proyecto inicial para llegar a la IT*

Un proyecto de IT, centrado en pensar esta práctica y todos los elementos que la conforman, es como señala Freire, el modo de «pensar acertadamente» (p. 198). Su pretensión: una reflexión crítica continua y continuada (p. 178) sobre una interacción formativa; una clarificación constante que permite, desde esa profundización, su mejora, tomando conciencia de ésta y de una/o misma/o en y respecto a ésta, de su papel, de sus posibilidades, de lo que aporta en cada espacio. Es así, un «objeto de conocimiento cada vez más riguroso» (p. 180) que mejora la propia práctica.

Freire, nos proporciona un ejemplo (pp. 155-156) sobre cómo puede transcurrir ésta dinámica introductoria, y porque caminos puede avanzar-evolucionar desde una propuesta-dinámica basada en «palabras generadoras» y en una pedagogía de la pregunta. En nuestro caso, planteando como objetivo llegar a la IT, el análisis crítico inicial, un primer mapeo, puede discurrir empezando por el propio concepto de *tutoría*. Este primer análisis general, en el que se desgranaría la realidad-vivencia concreta del profesorado y alumnado, nos puede/debe abrir la puerta a la *cultura del centro* (Freire señala la cultura como una de las unidades de análisis). En ésta se plantearía el análisis de la *identidad* (profesional en nuestro caso). En este proceso, emergerán elementos positivos (fortalezas) y negativos (debilidades), planteando así, lo hay que mantener y mejorar, y lo que hay que transformar. Así, nuevas cuestiones-elementos seguirán aflorando. Se debe comprender, y potenciar, que los temas pueden ser propuestos por todas las/os participantes (p. 157), pues de lo que se trata es de que emerjan el mayor número de cuestiones-temas posibles, siendo estos, reflejo de las inquietudes que existen en esta comunidad. Nos encontramos, por tanto, con una espiral de conocimiento que lleva a la reflexión, aunque esto no implica que las cuestiones tratadas no vuelvan a reaparecer en cualquier otro momento del proceso.

Este proceso de análisis implica tanto codificar como descodificar esta realidad. A la hora de realizar el análisis, la codificación (nunca acción neutra) será la forma en que mediamos entre este y la teoría (p. 122), buscando que las categorías expresen-recojan la realidad. Para Freire, la codificación es también mediación entre educandos/as y educadores/as a la vez que objeto de conocimiento (desafío) (p. 124). De este modo, un análisis de la IT permitiría profundizar en los elementos fundamentales del fenómeno educativo, lo cual resulta imprescindible en una Facultad de Educación como la nuestra y, a la vez, nos presenta su potencialidad. Así, la lectura que exige la codificación contiene dos niveles, uno de superficie (estructura de superficie) y otro profundo (estructura profunda)

(p. 125), y es realizada por y entre todas las personas participantes (p. 55), permitiendo llevar un proceso de aprendizaje significativo por medio de este proceso compartido.

Planificar todo este boceto es imprescindible. Se deben establecer tiempos para ello, con participación igualitaria, donde se discuten ideas, se da forma a otras, se diseñan líneas de trabajo y de intervención, etc., retroalimentándose por medio de la evaluación continua de ésta (p. 83). Se deben realizar propuestas desde lo concreto, reconstruir y, siempre que sea posible, tomar decisiones sin necesidad de votar, desde el acuerdo mutuo y compartirse con otros grupos implicados (aunque no lo estén directamente), enriqueciendo las aportaciones iniciales (p. 84). Espacios mutuos donde se enseña y se aprende multidireccionalmente (pp. 112-113), ya que entender este espacio de capacitación de esta manera, permite liberarlo de posicionamientos ideológicos claves en esa construcción del conocimiento compartida. Un ciclo de análisis, síntesis y recapitulación, en el que se avanza hacia la mejora (p. 56) como organismo que se retroalimenta continuamente. Aprendizaje en movimiento continuo que se construye y dirime desde las diversas culturas que componen nuestro entorno.

Como Freire plantea, es esta práctica la que permite sentir/descubrir la necesidad que hasta ese momento no está identificada, pero ahora se muestra claramente, convirtiéndose de esta manera en desafío propio inherente a su realidad, lo que, a su vez, refuerza la implicación en el propio proyecto (pp. 218-220) y es, en esta parte del proceso, cuando se empieza a re-escribir su realidad.

Para llevar a cabo esto, no debe olvidarse la importancia de la formación, que debe ser considerada tanto para el profesorado como para el alumnado participante, y que también permite reflexionar sobre lo teórico y la práctica que se están llevando a cabo (p. 112). Puede materializarse mediante seminarios, de encuentros, tertulias, etc. permitiendo indagar y profundizar en la práctica y en la validez de su capacidad transformadora (p. 78).

Este proceso de E-A, en la IT en el mismo espacio de trabajo compartido, posibilitaría llegar a un aprendizaje profundo, dejando atrás retóricas y discursos exclusivamente expositivos, en los que la acción docente (también dentro de la acción tutorial clásica) acaba convirtiéndose en monólogo excluyente. Se trata de una reflexión crítica sobre la práctica diaria, entendiendo que está posibilita la comprensión teórica, de manera que, esto conllevará un nuevo replanteamiento sobre ésta (p. 167). No se trabaja sobre opiniones, sino que se fomenta, desde diferentes ángulos y actividades, una comprensión crítica de estos procesos formativos (p. 81). Se trata de un modelo cíclico que abarcaría más espacios de aprendizaje de los previstos inicialmente y que se transforma en un desafío constante de aprendizaje compartido.

El trabajo en común entre ambos colectivos en la IT, definido por su propia práctica conjunta, es el que cambia la visión sobre su propio proceso formativo (p. 213). Parte del Centro, pero se lleva a cabo, se construye y constituye desde su participación, dándole su más completo sentido, ampliando, así, el sentimiento de pertenencia a la comunidad educativa, de la que ahora son parte activa. El sentido de comunidad es ahora patente, tanto desde lo individual como desde lo común, y el trabajo que se realiza individualmente, enriquece al colectivo también (p. 220). La implicación en el proyecto, tanto de alumnado como de profesorado, y como estas personas se involucran y trasladen su quehacer, deberá atraer, con el tiempo, a más personas (p. 218), siendo fundamental para mostrar así la vitalidad y fortaleza (o no) del propio proyecto (p. 41). De esta manera permitirá llevar a cabo una transformación que parte de esta práctica.

En relación con fortalezas y debilidades señalamos que son propias de los procesos de cambio. El proceso de evaluación-análisis, fruto de una observación continua sobre el trabajo llevado a cabo, sobre la práctica (p. 40), debe permitir seguir trabajando desde una mirada crítica sobre los errores que van emergiendo y los aciertos (p. 69), llevando a una discusión constructiva-creadora, desde lo concreto de estos. Es parte del proceso formativo de quien participa. Los aciertos, también deben resaltarse, compartirse y darles difusión (p. 175) en pos de que otros espacios puedan tomarlos en consideración y replantearse su propia práctica. Un proceso de cambio, que lleve poco tiempo en desarrollo debe tener claro la existencia de debilidades (p. 41) y seguirán estando presentes como proceso de transformación que tiene que ser dinámico y siempre abierto a reinvencción.

En el inicio del proceso planteamos un grupo preliminar de IT, que se organiza en equipos de trabajo compuestos de alumnado y profesorado que interactúan ayudándose en un diálogo, un análisis y una práctica común. Reuniones y encuentros caracterizados por esa curiosidad crítica, en el que el desafío es inherente a todas las personas participantes (p. 108). Una invitación a pensar que, debe ser recogida por todas las partes, y desde la que se podrá realizar una «comprensión crítica de la realidad» (p. 36), y una comprensión en profundidad de su espacio formativo, y de su futuro profesional que parte de la IT, como espacio-interacción formativa ligada al desarrollo integral discente.

El conocimiento generado sobre la interacción formativa consolida la propia práctica y aporta a toda la comunidad. Se trabaja sobre y en el elemento más cercano, donde se mueven-relacionan, y sobre el que deben reflexionar críticamente. Todo ello incluye superar dinámicas y relaciones construidas que son parte de la propia cultura y estructura. Necesita desmontar constructos que se consideran «intocables», tomando distancia del propio ser-estar y quehacer anterior, para poder ampliar la mirada más allá, llevándola a un aprendizaje que comprende las diversas subjetividades que conforman esta realidad social-formativa. De esta manera, se pueden superar los aspectos limitantes de la práctica anterior, reinterpretarlos, deconstruirlos y reinventarlos desde el objetivo común. Se pondría, asimismo, en práctica una «teórica dialéctica del conocimiento» (p. 82) que creemos indispensable, para poder llevar a cabo una IT como la planteada.

Referencias

- Aguaded, M. C. & Monescillo, M. (2013). Evaluación de la tutoría en la Universidad de Huelva desde la perspectiva del alumnado de psicopedagogía: propuesta de mejora. *Tendencias Pedagógicas*, 21, pp. 163-176.
- Álvarez, M. (2008). La tutoría académica en el Espacio Europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), pp. 71-88.
- Álvarez, M. (2014). La orientación y la tutoría universitaria en la formación de los grados y posgrados. Las transiciones académicas. In P. Figuera (Ed.). *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción* (pp. 175-203). Barcelona: Laertes.
- Álvarez-Pérez, P. R. & González-Afonso, M. C. (2010). Estrategias de intervención tutorial en la universidad: una experiencia para la formación integral del alumnado de nuevo ingreso. *Tendencias Pedagógicas*, 16, pp. 237-256.

- Anderson, E. M. & Shannon, A. L. (1988). Toward a Conceptualization of Mentoring. *Journal of Teacher Education*, 39(1), pp. 38-42.
- Arbizu, F., Lobato, C. & del Castillo, L. (2005). Algunos modelos de abordaje de la tutoría universitaria. *Revista de Psicodidáctica*, 10(1), 7-22
- Arco-Tirado, J. L., Fernández-Martín, F. D. & Fernández-Balboa, J. M. (2011). The impact of a peer-tutoring program on quality standards in higher education. *Higher Education*, 62, pp. 773-788. doi: 10.1007/s10734-011-9419-x
- Bernardo, A., Cervero, A., Esteban, M., Tuero, E., Solano, P. & Casanova, J. R. (2017). Proyecto E-Orientación, una necesidad desde el campo de la orientación educativa. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 9, pp. 81-95. doi: 10.1344/RIDU2017.9.7
- Caballero, M. A. (2007). La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior como escenario para la reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito universitario: algunas propuestas para un cambio significativo. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 18(2), pp. 167-177.
- Caldera, J. F., Carranza, M. R., Jiménez, A. A. & Pérez, I. (2015). Actitudes de los estudiantes universitarios ante la tutoría: Diseño de una escala de medición. *Revista de la Educación Superior*, 44(173), pp. 103-124.
- Casado, R. & Ruiz, M. (2009). *Programa Mentor: tutoría entre compañeros*. Comunicación presentada en *Univest09*, Girona, España. (pp. 1-17) <http://dugidoc.udg.edu/bitstream/handle/10256/1837/225.pdf?sequence=1>
- 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), pp. 86-103.
- De Juanas, Á. & Beltrán, J. A. (2014). Valoraciones de los estudiantes de ciencias de la educación sobre la calidad de la docencia universitaria. *Educación XX1*, 17(1), 59-82. doi: 10.5944/educxx1.17.1.10705
- De la Cruz, G., Chehaybar, E. & Felipe, L. (2011). Tutoría en Educación Superior: una revisión analítica de la literatura. *Revista de la Educación Superior*, XL(157), pp. 189-209.
- Díaz, A. & Pons, E. (2011). La adaptación del sistema universitario español a las nuevas demandas sociales: desde los objetivos a las reformas. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 3, pp. 86-98. doi: 10.1344/105.000001660
- Domínguez Urdanivia, Y. & Rojas Valladares, A. L. (2021). La tutoría de acompañamiento, desde un enfoque inclusivo, en la formación del profesional en la Educación Superior. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(5), pp. 223-233. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202021000500223&lng=es&tlng=pt.
- European Commission (2013). *High Level Group on the Modernisation of Higher Education. Report to the European Commission on Improving the Quality of Teaching and Learning in Europe's Higher Education Institutions*. EU Commission. <https://op.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/fbd4c2aa-aeb7-41ac-ab4c-a94f6ea9eb1f>
- Fernández de la Iglesia, J. C., Casal, L., Fernández, M. C. & Cebreiro, B. (2020).

- Actitudes y uso de Internet y redes sociales en estudiantes universitarios/as de Galicia: implicaciones personales y sociales. *Revista Prisma Social*, 28, pp. 145-160. <https://revistaprismasocial.es/article/view/3372>
- Fernández-Salineró, C. (2014). La tutoría universitaria en el escenario del Espacio Europeo de Educación Superior. Perfiles actuales. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 26(1), pp. 161-186. doi.org/10.14201/teoredu2014261161186
- Freire, P. (1978). *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2014). *El maestro sin recetas*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2013). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI Editores.
- Gallagher, T. L., Woloshyn, V. E. & Elliott, A. (2009). Exploring the salient experiences of pre-service teacher candidates who were former volunteer tutors. *Mentoring y Tutoring: Partnership in Learning*, 17(2), pp. 129-146. doi: 10.1080/13611260902860075
- Gallego, M. J. (2007). Las funciones docentes presenciales y virtuales del profesorado universitario. *Revista Electrónica Teoría de la Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8(2), pp. 137-161. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201017334009>
- García, L. (2014). *Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital*. Editorial Síntesis.
- García Nieto, N. (2008). La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), pp. 21-48.
- Gil, P. (2009 noviembre). Tutorización entre iguales para el desarrollo de competencias. Comunicación presentada en *Univest09, Congrés Internacional Claus per a la implicació de l'estudiant a la universitat*, Girona, España. <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/2001/128.pdf?sequence=1>
- Giner, Y., Muriel, M. J. & Toledano, F. J. (2013). De la tutoría presencial a la virtual: la evolución del proceso de tutorización. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), pp. 89-106.
- Gómez Mendoza, M. A. & Álzate Piedrahita, M. V. (2010). El «oficio» de estudiante universitario: Afiliación, aprendizaje y masificación de la Universidad. *Pedagogía y Saberes*, 33, pp. 85-97.
- González-Benito, A. & Vélaz de Medrano, C. (Ed.) (2014). *La acción tutorial en el sistema escolar*. UNED-Universidad de Educación a Distancia.
- Granja, C. A. (2015). *Las competencias docentes del profesorado de la Facultad de Filosofía en la Universidad Central de Ecuador y su incidencia en la calidad educativa*. [Tesis doctoral]. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea-Universidad Central de Ecuador. <http://hdl.handle.net/10810/16290>
- Holliday, O.J. (2020). *La Educación Popular latinoamericana. Historia y claves éticas, políticas y pedagógicas*. Quimantú.
- Jiménez, J. (2010). *Hacia un nuevo proyecto de tutoría universitaria en el Espacio*

- Europeo de Educación Superior. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía-REOP*, 21(1), pp. 37-44.
- Lázaro, Á. (1997). La acción tutorial de la función docente universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 8(1), pp. 233-252.
- Lázaro, Á. (2008). Diferencias cualitativas entre experiencias tutoriales para opciones de aprendizaje universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 22(1), pp. 109-137.
- Lázaro, Á. (2010). Notas para un cuento mítico sobre la tutoría. *Tendencias Pedagógicas*, 15(1), pp. 171-183.
- Lobato, C. & Celia, M. (2013). La orientación y tutoría universitaria: una aproximación actual. *REDU-Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), pp. 17-25.
- Lobato, C. & Guerra, N. (2014). Las tutorías universitarias en el contexto europeo. *Orientación y Sociedad*, 14, pp. 21-36.
- Lobato, C. & Guerra, N. (2016). La tutoría en la educación superior en Iberoamérica: avances y desafíos. *Educación*, 52(2), pp. 379-398. doi: 10.5565/rev/educar.726
- López Gómez, E. (2016). La tutoría universitaria como relación de ayuda. *Opción*, 32(9), pp. 1007-1024.
- López, I., González, P. & Velasco, P. J. (2013). Ser y ejercer de tutor en la Universidad. *REDU-Revista de Docencia Universitaria*. Número monográfico dedicado a Tutoría y Sistemas de orientación y apoyo a los estudiantes. 11(2), pp. 107-134.
- Luis, J. A. & Toledano, C. (2003). Tecnologías de la Información y Comunicación en la formación de intérpretes de conferencias: la tutoría virtual. In P. Álvarez & H. Jiménez (Coords.) *Tutoría Universitaria* (pp. 113-122). Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- Lyons, W., Scroggins, D. & Bonham, P. (1990). The mentor in graduate education. *Studies in Higher Education*, 15(3), pp. 277-285. doi: 10.1080/03075079012331377400
- Maela, P. (2009). Accompagnement. *Recherche et formation*, 62, pp. 91-108. doi: 10.4000/rechercheformation.435
- Martínez, P., Pérez, J. & Martínez, M. (2016). Las TICS y el entorno virtual para la tutoría universitaria. *Educación XX1*, 19(1), pp. 287-310. doi: 10.5944/educXX1.13942
- Martínez Clares, P., Pérez Cusó, J., González Morga, N., González Lorente, C., & Martínez Juárez, M. (2020). La Tutoría universitaria vista por sus alumnos: Propuestas de mejora. *Revista de la educación superior*, 49(195), pp. 55-72. doi: 10.36857/resu.2020.195.1251
- Mayorga, M. J. & Madrid, D. (2010). Modelos didácticos y Estrategias de enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Tendencias Pedagógicas*, 15(1), pp. 91-111.
- Narro, J. & Arrendondo, M. (2013). La tutoría. Un proceso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios. *Perfiles Educativos*, 35(141), pp. 132-151.
- Olea, E. (2017). La interacción tutorial en licenciaturas no escolarizadas. Un balance

- desbalanceado. En *Memorias del Encuentro Internacional de Educación a Distancia*. Universidad de Guadalajara. <https://tinyurl.com/y2ue3rbe>
- Pastor, D. & Gezuraga, M. (2019). La interacción tutorial en la enseñanza universitaria concepto y marco legal. In *CUICIID 2019: Congreso universitario internacional sobre la comunicación en la profesión y en la Universidad de hoy. IX: Contenidos, investigación, innovación y docencia* (pp. 315-328). Fórum XXI.
- Pastor, D. & González-Benito, A. (2023). Percepciones del profesorado universitario ante la formación en tutoría. *Revista Boletín Redipe*, 12(8), pp. 20–38. doi: 10.36260/rbr.v12i8.1987
- Perea, M. V. & Cubo, S. (2010). Plan docente y tutorial en contextos virtuales la Universidad de Extremadura. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(1), pp. 13-24.
- Rodríguez Espinar, S. (Coord.) (2004). *Manual de tutoría universitaria: recursos para la acción (2ª ed.)*. Octaedro-ICE-UB.
- Rodríguez, M. V., Pérez, B., Arenas, M., Bilbao, A. M. & Antomil, J. (2012). La acción tutorial en la Universidad en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. En *XV Jornadas de ASEPUMA y III Encuentro Internacional*.
- Rodríguez, S., Fita, E. y Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición Secundaria-Universidad. *Revista de Educación*, 334, pp. 391-414.
- Rué, J. (2004). La convergencia europea: entre decir e intentar hacer. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), pp. 39-59.
- Saorín, F. L. & Gutiérrez, I. (2018). La identidad digital del alumnado universitario: estudio descriptivo en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. *RIITE-Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 4, pp. 82-93. doi:10.6018/riite/2018/30001
- Soler Julve, I. (2014). Una tipología de la población estudiantil universitario. *Rase-Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7(1), pp. 104-122.
- UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior*. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, 9 de octubre 1998. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171>
- Valverde, A., Ruiz de Miguel, C., García, E., & Romero, S. (2003-2004). Innovación en la orientación universitaria. La mentoría como respuesta. *Contextos Educativos. Revista de educación*, 6-7, pp. 87-112.
- Villar, A. & García, E. (2006). Perderse en la Universidad: ausencias en las evaluaciones de primer curso en la Universitat de València. In *La escuela del siglo XXI. La educación en un tiempo de cambio social acelerado: XII Conferencia de Sociología de la Educación*. Logroño.
- Wilcox, P., Winn, S. & Fyvie-Gauld, M. (2005) 'It was nothing to do with the university, it was just the people': the role of social support in the first-year experience of higher education, *Studies in Higher Education*, 30(6), 707-722. doi: 10.1080/03075070500340036