

El acompañamiento para la proyección académico-profesional desde la tutoría universitaria: un análisis cualitativo desde la mirada docente.

Abel Merino Orozco¹ 

Universidad de Burgos

Alfredo Berbegal Vázquez² 

Universidad de Zaragoza

Sara Saez Velasco³ 

Universidad de Burgos

Javier González García⁴ 

Universidad de Burgos

The accompaniment for the academic-professional projection from the university tutoring: a qualitative analysis from the teaching experiences.

¹ Dr. Abel Merino Orozco es Doctor en Educación por la Universidad de Zaragoza, graduado en psicología, licenciado en psicopedagogía y maestro en educación primaria. Trabaja en la Universidad de Burgos a tiempo completo en el área de Psicología Evolutiva y de la Educación en el Departamento de Ciencias de la Educación. Coordina el Grupo de Innovación Docente de la Universidad de Burgos Docencia, Acompañamiento y Tutoría y es miembro del grupo de investigación ETNOEDU. Sus principales líneas de investigación incluyen el asesoramiento educativo y tutoría académica. Sus intereses docentes profundizan en la relación educativa, el asesoramiento educativo, la psicología del desarrollo y la educación, la evaluación y el análisis de tareas. Paralelamente, ha participado regularmente en proyectos de innovación educativa sobre tutoría académica y, en particular, docencia universitaria, así como en la elaboración de diversos artículos y ponencias en congresos.

² Dr. Alfredo Berbegal Vázquez es Doctor en Ciencias de la Educación, licenciado en Psicopedagogía, Profesor Titulado en la especialidad de Educación Musical y Máster en Filosofía. Es Associate Professor de la Universidad de Zaragoza en el área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación del Departamento de Ciencias de la Educación, y miembro del grupo de investigación ETNOEDU. Sus principales líneas de investigación incluyen: epistemología de la complejidad, educación, bienestar y calidad de vida y asesoramiento educativo. Sus contribuciones más recientes se centran en el asesoramiento en educación superior, a través del prisma del aprendizaje permanente. La innovación educativa, en cuanto a sus implicaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje a nivel universitario, es una línea permanente de su trabajo, que complementa con otras actividades de divulgación. La calidad de la formación de los profesionales de la educación constituye el eje vertebrador de su investigación.

³ Dra. Sara Saez Velasco es licenciada en Psicología (Universidad de Salamanca) y doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Burgos. Desde 2019, profesora asociada del área de Psicología Evolutiva y de la Educación de la UBU. Master en Intervenciones en Psicoterapia Universidad de Salamanca y Experta en Atención temprana (Universidad Autónoma de Madrid). Entre las principales líneas de investigación se encuentra el autoconcepto y su relación con la calidad de vida relacionada con la salud en población infanto-juvenil, así como los Tics (trastornos del movimiento y su relación con el rendimiento académico).

⁴ Dr. Javier González García estudió Psicología en Deusto, Sexualidad en Salamanca, Comunicación y Educación en Barcelona y Ciencias de la Educación en Burgos. Profesor e investigador en las universidades de Burgos, UNIR, Tamaulipas, Pedagógica Nacional, Isabel I y Guanajuato. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores desde 2006 a la actualidad * (SNI, México). Las líneas de investigación a las que dedica su tiempo son: La construcción de significados a través de las narraciones; Educación Emocional y Artística; El desarrollo cognitivo en los procesos de creación, Imaginación creativa como punto de cohesión entre ciencias y artes. Estas líneas han producido más de 60 artículos de investigación, 10 capítulos y 15 libros.

Recibido: Febrero 2023 / Aceptado: Julio 2023 / Publicado: Agosto 2023

Resumen

La tutoría universitaria atiende las necesidades académicas, sociales y personales de los estudiantes. La situación de pandemia ha desencadenado un apoyo sobre las herramientas virtuales para optimizar el acompañamiento al estudiantado. La vuelta a un escenario normalizado nos interroga sobre la utilidad de las estrategias docentes implementadas para el desarrollo de su proyección académica y profesional. El objetivo es conocer el potencial de la tutoría universitaria en la adherencia y acompañamiento del estudiante a lo largo del plan de estudios. Se desarrolla un estudio cualitativo en el que se llevan a cabo dos grupos de discusión con 11 docentes universitarios (siete mujeres y cuatro hombres) y una sesión de restitución para la consolidación de la categorización de datos. Los resultados presentan cuatro categorías emergentes: la acogida, emprendida desde las expectativas iniciales; la determinación de momentos críticos, que requieren la atención tutorial intensificada y emergencia del fraude y el rumor; la proyección académico-profesional, que se consolida desde la identificación del estudiante con un ideal profesionalizador, y la toma de decisiones, que considera determinadamente las posibilidades del entorno. La brecha digital se erige como uno de los riesgos a amortiguar.

PALABRAS CLAVE: tutoría, acompañamiento, orientación académica-profesional, toma de decisiones, relación educativa.

Abstract

University tutoring attends to the academic, social, and personal needs of students. The pandemic situation has triggered interest in virtual tools to optimize student support. Currently, the new normalized framework questions us about the usefulness of the teaching strategies implemented for the development of the student's academic and professional projection. The objective of this study is to know the potential of university tutoring in the adherence and accompaniment of the student throughout the study plan. A qualitative study is carried out in which two discussion groups are carried out with 11 university professors (seven women and four men) and a restitution session to consolidate the results. The results present four emerging categories: the reception, which is undertaken from the initial expectations; the identification of critical moments, which require intensified tutorial attention and the emergence of fraud and rumor; the academic-professional projection, which is consolidated from the identification of the student with a professionalizing ideal, and decision-making, which decisively considers the possibilities of the environment. The digital gap stands as one of the risks to consider.

KEYWORDS: tutoring, accompaniment, academic-professional guidance, decision-making, educational relationship.

Introducción

La tutoría universitaria se define asociada a las respuestas que ofrece a las necesidades académicas, sociales y personales de los estudiantes a lo largo de su formación superior (Arraiz, Berbegal & Sabirón, 2018). Su organización es desigual entre las instituciones, pues su reconocimiento y la disposición de recursos resulta variable: desde planes de tutorización sistematizados con unidades específicas a espacios etéreos que vuelcan la tutoría sobre las responsabilidades docentes sin una formación específica (Yale, 2019), aunque en la universidad española abunda un enfoque parcial, que reposa sobre la docencia universitaria y que,

colateralmente, demanda un mayor reconocimiento (Castaño, Blanco & Asensio, 2012; Del Rincón & González, 2010; Arraiz, Berbegal & Sabirón, 2018). La tutoría universitaria se asocia a un aumento del rendimiento y el aprendizaje del estudiante, así como con la reducción del abandono universitario (Clerici & Da Re, 2019) y resulta pertinente a las demandas del Espacio Europeo de la Educación Superior, pues subraya el interés en la promoción de la autonomía y la responsabilidad (Pascual, 2016), privilegiando una tutoría formativa con transcendencia en la carrera del estudiante (Fernández, 2015).

En este sentido, la tutoría ha evidenciado su potencial en la vertebración de los planes de estudios desde la responsabilidad del estudiante, en tanto que requiere capitalizar un plan de estudios fragmentado entre asignaturas, prácticas, experiencias vinculadas a la experiencia universitaria, vivencias personales y flirteos con la investigación (Bringas, Pérez & Vázquez, 2015; Pascual, 2016). Esta aspiración integradora supone una tutoría intrínseca a los procesos de enseñanza y a la capitalización de las competencias transversales que se demandan en los planes de estudios y contrasta con un enfoque fragmentado y restringido en el tiempo, como puede ser una asignatura descontextualizada (Beregal, Merino, Arraiz, & Sabirón, 2021; Merino, Berbegal, Arraiz, & Sabirón, 2021). Pese a ello, Yale (2019) distingue que el estudiantado habitualmente puede demandar necesidades prioritarias de acuerdo con el momento específico de su carrera académica, pudiendo anticipar escenarios probables de acompañamiento. El vínculo entre docente y estudiante constituye la relación educativa que acompaña en la construcción de la identidad en la formación inicial universitaria (Lázaro, 1997); de hecho, el estudiante valora esta disposición, aunque la tutoría continúa entendiéndose subsidiaria de la docencia (Rincón & González, 2010). La tutoría se emprende desde las expectativas del estudiante de nuevo ingreso, que puede perpetuar la caracterización de un docente universitario de difícil acceso, ocupado por otras acciones preferentes a la tutoría, o con resistencias a ella, derivado de las dudas sobre el interés de una interacción activa con el estudiante, de las ratios, las dificultades de comunicación, la identificación de funciones o la priorización de otras tareas (Castaño, Blanco & Asensio, 2012; Yale, 2020).

El estudiante de nuevo ingreso se enfrenta a una nueva realidad vital y formativa. Requiere afrontar una cultura universitaria y, en ocasiones, un estilo de vida en una nueva localidad. En esta situación, una relación positiva y genuina con el tutor personal amortigua algunos de los desafíos iniciales y contribuye al sentido de pertenencia a la institución, mientras que la experiencia de una tutoría personal deficiente llega a ser peor que no recibirla, en tanto que puede llegar a desencadenar emociones negativas que disponen su desencanto de la universidad y de la carrera (Yale, 2020). La incorporación de herramientas virtuales a los procesos de tutorización, cuyo uso se animó institucionalmente en periodo de pandemia (Díaz, 2021), tiene potencial para atender la cotidianidad del estudiante en su adaptación, además de favorecer su conciliación horaria y deslocalización (Merino, Berbegal, Arraiz & Sabirón, 2021), pues el recién llegado se expone a una saturación de información de difícil asimilación (Yale, 2020). Las cualidades del tutor que son valoradas por los estudiantes se vinculan al despliegue de sus habilidades sociales, destacando la cordialidad, la cercanía y la disposición (Delgado, Conde & Boza, 2020; Romera, Aguayo & Vallejo, 2020). Asimismo, se han descrito algunos periodos críticos en los que el estudiante requiere un acompañamiento más exhaustivo, que puede formularse como una demanda explícita, aunque en otras ocasiones pueden permanecer silentes por cuestiones vinculadas a la autonomía atribuida al estudiante. En este sentido, el estudiante puede tender a pensar que la formulación de una consulta de tutoría implica la formalización de un problema o crisis (Yale, 2020). Desde la perspectiva docente, puede resultar rentable la anticipación de estas situaciones mediante el despliegue de una tutoría híbrida y la proactividad por naturalizar la tutoría universitaria (Romera, Aguayo & Vallejo, 2020; Merino, Berbegal, Arraiz & Sabirón, 2021). De modo genuino, y agravado por las redes sociales digitales y la sociedad del aquí y el ahora (Alonso, 2021), una comunicación ineficaz con el estudiantado puede desencadenar episodios

de rumores que escapan a la intervención presencial de aula. Asimismo, se ha descrito cómo la sofisticación tecnológica acompaña intentos de vulneración a la integridad académica que pueden demandar una mayor atención al docente (Hill, Mason & Dunn, 2021). La relación entre estudiante y tutor aspira a la neutralización de estos fenómenos mediante la construcción de la reciprocidad (Yale, 2020), con énfasis en los procesos autorregulatorios y la responsabilidad consciente del estudiante de sus procesos evaluativos (Arraiz, Berbegal & Sabirón, 2018).

El plan de estudios universitario se proyecta hacia la emancipación personal y profesional del estudiante desde las competencias promovidas (Merino, Berbegal, Arraiz & Sabirón, 2021). La construcción de la identidad del estudiante supone piedra angular en este sentido y requiere su compromiso personal con su proyecto de vida desde la reflexividad y el acompañamiento del tutor (Lobato & Invelto, 2013). La construcción de un proyecto, desde su propia etimología, requiere la reflexión constante de uno mismo para esbozarse una trayectoria en prospectiva. Por ello, todos los ámbitos de la persona han de confluir sinérgicamente, lo que implica un enfoque multidimensional y a lo largo de la vida. El proyecto recoge las intenciones de actuación sobre la realidad situada de la persona (Sánchez & Suárez, 2018). En el acompañamiento tutorial, la internalización y la autorregulación proveen claves de interés para adaptar los cambios y reorientaciones en la toma de decisiones (Stassen, 2006; Tetering et al., 2020) e, inexorablemente, se han de considerar las posibilidades académicas y profesionales del entorno, pues sitúan el potencial para desarrollar la carrera desde los intereses personales y profesionales: el oportunismo vocacional (Romero, 2004).

El regreso de los estudiantes a la presencialidad normalizada incorporando la experiencia del acompañamiento virtualizado, derivado de la situación de pandemia, nos interroga sobre las posibilidades de optimización del acompañamiento al estudiante para adherencia, la internalización y la proyección de su carrera académico-profesional. Este estudio tiene por objetivo conocer la utilidad y potencial de la tutoría universitaria en la práctica docente concurrente, acotando el interés específico por perfilar la necesidad de acompañamiento a lo largo de su estancia universitaria y su proyección académico-profesional posterior.

Método

El trabajo de investigación se concreta en un estudio de caso (Sabirón, 2006), que atiende cualitativamente la emergencia del uso e interés de la tutoría universitaria en la proyección académico-profesional de los estudiantes universitarios. El diseño se operativiza con el desarrollo de dos grupos de discusión como estrategia metodológica (Pérez-Sánchez & Viquez-Calderón, 2010) en los que participan 11 docentes universitarios.

El investigador adquiere un rol como dinamizador de las interacciones en el grupo para estimular la reflexión sobre los núcleos de interés (Barbour, 2013), que vertebran las cuestiones abiertas y desde la práctica profesional que motivan que el nativo desarrolle su punto de vista sobre situaciones con cierta profundidad y de modo extenso (Spradley, 1969). Se subraya la relevancia de la recreación de la anécdota como herramienta del grupo de discusión, que invita a la intervención de los informantes de forma natural y distendida, así como la importancia de las “segundas preguntas” (Kvale, 2011: 91), como producto de la escucha activa.

Los núcleos de interés se presentan en una reunión inicial a los informantes, concretando una fase inicial de rapport, como estrategia para conocer las contingencias diarias que el tema de investigación les puede implicar (Jachyra, Atkinson & Washiya, 2015). Los núcleos de interés se concretan en el sentido y significado de la tutoría universitaria, la identificación de momentos de intensificación temática de la tutoría, la utilidad en la construcción de la identidad del estudiante en vinculación con la titulación y las estrategias de acción tutorial emprendidas.

Participantes

El estudio lo componen 11 docentes universitarios de la facultad de educación de la universidad de XXXXXX (cuatro hombres y siete mujeres), 10 pertenecientes al área de psicología evolutiva y de la educación y 1 del área de personalidad, evaluación y tratamiento psicológico. Todos comparten formación y docencia vinculada al acompañamiento personal, académico o profesional. En la tabla 1 se presentan los perfiles específicos de los participantes en los dos grupos de discusión (primer grupo de 5 personas y segundo de 6 personas).

Tabla 1.

Perfil docente de informantes.

	Categoría contractual	Años de experiencia	Cargo
M1	Profesora contratada doctora	Más de 10	Coordinadora grado educación
M2	Profesora contratada doctora	Más de 10	
M3	Profesora contratada doctora	Más de 10	Coordinadora grado educación
H1	Profesor ayudante doctor	Más de 7	Coordinador grado educación
M4	Profesora asociada	Más de 20	
M5	Profesora titular	Más de 20	Coordinadora de curso educación
M6	Profesora asociada	Más de 3	
M7	Profesora asociada	Más de 2	
H2	Profesor ayudante doctor	Más de 15	
H3	Profesor asociado	Más de 20	
H4	Profesor asociado	Más de 20	

Procedimiento y análisis de los datos

Se celebra una reunión inicial con todos los informantes que no queda registrada. En ella se concreta el deseo personal de participar en el grupo de discusión y se convienen generalidades sobre la concreción de la tutoría universitaria, los perfiles y funciones, así como las cualidades y competencias que demanda, tomando como referencia las publicaciones de Castaño, Blanco y Asensio (2012) y Delgado-García, Conde y Boza (2020). En esta reunión inicial se presentan y perfilan los núcleos de interés. Los grupos de discusión se dividen en dos sesiones, una matutina y otra vespertina, en la que voluntariamente se implican cinco y seis participantes respectivamente.

Se registra el audio de ambas sesiones, incluyendo una fase inicial de acuerdo de participación y sentido de los objetivos. La sesión de la mañana tiene una duración de 91 minutos y 15 segundos, mientras que la de la tarde dura 72 minutos y 24 segundos. Los grupos de discusión se transcriben en el programa Word, desde donde se facilita la incipiente precategorización a través de procesos de reflexividad (Flick, 2007). El análisis narrativo facilitado por el programa Atlas.ti 9 media en la construcción de las precategorías, atendiendo el método comparativo constante (Glaser & Strauss, 1967), donde prima la reflexividad y el contraste (Miles & Huberman, 2003). Los resultados parciales se contrastan en una sesión de restitución al campo (Sabirón, 2006), que no se registra, pero confluye en la consolidación de las categorías y las relaciones categoriales bajo el criterio de credibilidad (Bouvet, 2000; Sabirón, 2006).

Resultados

Emergen cuatro categorías de análisis, que incluyen once subcategorías, vinculadas entre sí (como se presenta gráficamente en la figura 1) a la tutoría universitaria en la institucionalización del estudiante. Las propiedades se incluyen en las definiciones de las categorías y subcategorías presentadas. Desde las expectativas iniciales, se emprende una fase de acogida, donde se destaca la información al estudiante. Se describen unos momentos críticos en los que la tutoría adquiere un significado en sí misma, destacando la demanda específica del estudiante, la atención al rumor y al fraude. La proyección académico-profesional se esboza como aspiración de la tutoría orientada a la identificación profesional del estudiante y, consecuente, toma de decisiones.

Tabla 2.

Categorías emergentes.

	Acogida	Momentos críticos	Proyección académico-profesional	Toma de decisiones
Categorías	Incorporación estudiantil: Intención bilateral de armonizar para el desarrollo.	Intensificación de la relación educativa para abordar situaciones definidas	Significación del plan de estudios en el acompañamiento tutorial estudiantil	Estándares y elección personal desde el plan de estudios y posibilidades de desarrollo
Subcategorías	Expectativas	Consulta	Complicidad	Oportunismo vocacional
	Construcción social del sentido de formación universitaria	Demandas de tutorización: énfasis en evaluaciones y consulta virtual.	Habilidades comunicativas para la personalización	Reflexión sobre posibilidades profesionales desde formación inicial
	(Sobre)información	Rumor	Conocimiento del entorno	Nichos de empleo
	Presentación abundante de información frente autonomía y potencial digital.	Desafío docente para aclarar malentendidos no contrastados.	Contexto social para ajuste de posibilidades y expectativas académico-profesionales	Desvelamiento y prospectiva de las posibilidades profesionales
	Adaptación	Fraude	Identificación profesional	
	Asimilación de dinámicas y brecha digital	Monitorización de tareas: retos y posibles vulneraciones.	Proyección con el futuro profesional desde imaginario vocacional	

1. Acogida

La incorporación a una nueva institución implica una intención bilateral por armonizar la entrada. Los estudiantes depositan ilusiones y expectativas por afrontar una nueva etapa mientras el centro universitario trata de desvelar sus dinámicas para facilitar que se puedan focalizar en el desarrollo de su carrera. La universidad suele promover planes de acogida del estudiante donde los profesores implicados asumen el rol de tutor, que suele confluir con la tutoría emprendida por los docentes de las primeras asignaturas del plan de estudios.

1.1 Expectativas

Antes, incluso, del inicio de la docencia universitaria, el estudiante ha podido emprender sus redes sociales, generalmente digitales. Estos espacios, junto al imaginario sobre la carrera construido, desemboca en unas creencias iniciales sobre lo que se van a encontrar.

M1: Mi hija, en junio, ya antes de la carrera, tenía grupos de WhatsApp de toda la gente que iba a hacer Tecnología de los alimentos, con gente de varios puntos de España. Incluso quedaron por las zonas de salir de fiesta. ¡Que nos llevan la delantera muchísimo!

Se perciben ciertos cambios en las tendencias estudiantiles, en tanto que la presencialidad para las tutorías iniciales respondía a cierta movilización del estudiante y resultaba parte de las dinámicas de acogida. Sin embargo, ahora se demanda cierta significación en el contenido de la tutoría.

M2: Yo los conocía en una reunión inicial. Ahora, sólo me ha quedado decirles por mail 'Mirad, soy vuestra coordinadora del plan de acción tutorial, si queréis estoy aquí a vuestra disposición': y no hay respuesta.

M1: Antes venían todos es verdad antes venían

M3: En primero siguen viniendo muy *pinines*. Si les convocas y eres una profe, entiendo que sí que continúen viniendo. Otra cosa es que les sea útil y vayan a continuar viniendo...

1.2 (Sobre)información

En las reuniones informativas iniciales los estudiantes reciben gran cantidad de información, que es difícil de capitalizar. El contenido se suele centrar en la organización física, virtual y servicios del centro formativo. La digitalización de la información facilita que las dudas sobre el funcionamiento institucional puedan resolverse autónomamente.

H1: Muchos estudiantes vienen de fuera y el primer impacto es recibir toda la información. Y de todos los grados de golpe.

Mucha información del contexto y de formación de golpe, por eso digo que, a lo mejor infografías o algo les facilita el acceso, les podría venir bien.

O simplemente espaciarlo en tres momentos diferentes.

1.3 Adaptación

La capitalización de la cultura universitaria implica una asimilación de las dinámicas académicas y la relación con sus participantes, donde los pares adquieren una relevancia singular desde las plataformas virtuales.

M1: La integración es muchísimo mejor a los que tienen esos grupos de redes virtuales, eh. Lo

tienen más fácil porque van con otra con otra disposición y hacen mucho grupo, quedando por su parte y hablando de sus problemas.

M2: También hablan de estudios y cómo organizarse.

M1: A eso me refiero, que también tienen otra disposición al estudio porque se van regulando

M3: O relajando...

Este escenario de eminencia virtual amplía la brecha digital de quien no participa en estos grupos.

M3: crean perfiles por Instagram (en los que yo estoy para fisgar y están más de 1000 seguidores) y publicarán alumnos de “promoción primer curso que va a estar en X lugar...”

M1: ¿Están todo o quedan algunos fuera?

M3: Muchos quedan fuera, por supuesto.

M4: No, no, quedan muchos fuera, hay que estar muy activo... y tienes que tener un papel muy proactivo de buscar, de búsqueda de la carrera, de no sé qué y tal.

2. Momentos críticos

Tras la acogida, la acción tutorial se concentra en momentos específicos que demandan intensificar la comunicación estudiante-tutor para resolver situaciones que resulta complicadas de abordar autónomamente.

2.1 Consulta

La demanda de tutorización más recurrentemente percibida por el tutor orbita sobre las pruebas evaluativas, tanto en la preparación, como especialmente en la revisión. Si bien, se percibe un desplazamiento de las tutorías presenciales en los despachos a espacios que no suponen un viaje único a este propósito: gana espacio la consulta virtual.

M2: ahora vienen a los exámenes a ver los exámenes sólo...

Ahora, cuando tienen una duda, se quedó planteada solamente en los pasillos o en clase. Entonces me suelo esperar un poco al final de las clases por si acaso... Al final, las dudas se resuelven cuando estás presente y compartiendo espacio. Que me parece también bien cómo se organizan, me parece fenomenal... pero si me mandan un mail nunca es la misma explicación.

M3: Yo la tutoría virtual la veo bien cuando eso... Me enchufo a Teams y hablamos como cuando venían al despacho.

2.2 Rumor

En ocasiones, las conversaciones entre estudiantes, sin contrastar información, genera situaciones en las que la realidad explicitada en el aula no corresponde con las conclusiones a las que han llegado. Este suele implicar una acción docente emergente para neutralizar esta falta de entendimiento.

H1: Yo he tenido que iniciar clases abriendo comunicación con el grupo entero. Sabes que se han generado paranoias, también un poco delirantes, porque entre los que han asistido a clase y los que se han enterado por algún canal informal, empiezan a llegarte de repente varios correos electrónicos con bolas absurdas. O sea, que supongo que sale algo del grupo de estudiantes y recibimos diecisiete correos electrónicos sobre lo mismo. De esto se han montado una película como el copón bendito. Que tienes que dedicar un tiempo a desmontar bulos. Si no se monitoriza eso pues... pues claro... así nos va.

2.3 Fraude

Ciertos docentes monitorizan las creaciones grupales e individuales de los estudiantes durante las prácticas. La coyuntura abierta en la pandemia puede facilitar que algunos estudiantes queden diluidos en este acompañamiento, lo que, en ocasiones, es percibido como una potencial vulneración de la integridad en la originalidad y dedicación al trabajo.

M5: Aprovecho para hacer tutorías grupales cuando están trabajando grupos reducidos en prácticas. Bien, estoy trabajando y me acerco para conocer cómo van avanzando, pero también si surgen problemas o cuando ves, oye, que hay grupos en los que suele faltar gente y no te están explicando nada. Ahí, me anticipo a los problemas que ya conozco, ¿hay irresponsabilidad de alguien? ¿Estáis trabajando con esta persona? ¿Os conviene decirle algo...? Les digo porque... flaco favor. Yo se lo planteé así. El que firme un trabajo una alumna que no lo ha estado haciendo es grave. Y que, aunque esté en casa por motivo justificado ahora, supone que no pueda monitorizar qué trabajo es original suyo.

3. Proyección académica-profesional

La significación del plan de estudios para la prospectiva del estudiante resulta inexorable en el acompañamiento tutorial, en tanto que la enseñanza universitaria supone, para bastantes, el mayor grado de especialización o, al menos, una formación inicial para el desempeño de una carrera profesional a lo largo de la vida. La acción tutorial se emprende desde la relación educativa con el estudiante, la comprensión de sus particularidades o inquietudes y su proyección con las posibilidades del entorno.

H3: Se tiene que hacer, no voy a decir todos los días, pero sí hago continuas alusiones a profesiones y la aplicabilidad de los contenidos que enseño en mi asignatura. Y creo que eso sí se lleva gente. Y eso sí que me lo llevo a la tutoría porque cada vez se me discute una cosa y podemos seguir construyendo el aprendizaje y sus perfiles. En el mundo real... que yo reconozco porque yo vengo de las trincheras. Igual, a mí me cuesta menos.

H4: Claro, es nuestro papel, ¿no?

3.1 Complicidad

La acción tutorial, de eminencia académico-profesional, se acompaña desde las circunstancias del estudiante. Eso implica una comunicación para comprender sus inquietudes, particularidades e intereses, lo que demanda el despliegue de habilidades comunicativas por parte del tutor, que se vincula a que el estudiante se sepa escuchado y entendido para significar su tutoría.

H2: Yo he estudiado psicología y teatro y no sé cuál me ha permitido conocerme más. Con las estudiantes he tratado de mostrarles mis dudas y mis vulnerabilidades a lo largo de mi carrera profesional. Me sigue sorprendiendo lo poco que leen. No quieren leer y, si no lees, ¿cómo vas a escribir después? Bien, pues creo que sólo me queda adaptarme, conocer al grupo y saber dónde puedo acompañar. Lo que hago al hablar con ellas es hacer un ejercicio previo de poner en práctica la empatía y, sobre todo, la escucha activa.

3.2 Conocimiento del entorno

Las circunstancias y estructuras sociales condicionan la prospectiva de los estudiantes. La responsabilidad por situar las posibilidades profesionales del estudiante permanece difusa a

lo largo del plan de estudios. Si bien, en la construcción de tareas estudiantiles con intención de utilidad en una actividad profesional emergen referentes contextuales que perfilan las propuestas. En este escenario, la tutoría acompaña en el reajuste de expectativas profesionales inherentes a la delimitación del oficio.

H1: Me pasa mucho que me presentan ideas de trabajo que tienen que ver con otros ámbitos en el trabajo. Ahí les digo que es verdad que tendrán que coordinarse con el médico o con un psicólogo o nutricionista... pero que la asignatura está en pedagogía, que el trabajo pierde potencial si hacemos, por ejemplo, el estudio clínico de una enfermedad. No quieres quitar ilusiones, ni aprendizaje, pero...

Además, la optimización de posibilidades de acceso laboral marca una línea a considerar en el ajuste de los itinerarios formativos y de empleo, valorando que la inversión de esfuerzos redunde en un rédito curricular.

H3: Entiendo yo que el acceso al mundo laboral entonces eso forma parte de la tutoría de los alumnos. ¡Cómo no vamos a hablar de para qué estudia esto o lo otro! Que un tío salga de la universidad y no sepa qué puede hacer...mal asunto

3.3 Identificación profesional

El estudiante construye una identificación con el profesional que le gustaría ser de las experiencias vividas a lo largo del plan de estudios. Los esfuerzos tutoriales, mediante la comunicación directa con el estudiante, también se orientan a que se construya una ideación del estilo, de las cualidades y de las actitudes que se desplegarán.

M5: Para mí es fundamental que cuando hablo con ellos me cuenten: que no quieran solamente las asignaturas como pasar, ni aprobar el examen y tal, sino que vayan creyéndose que van a ser profesores. Para mí es crucial que no sean turistas en mis asignaturas, es crucial y por eso necesito hablar con ellos y que me cuenten, o sea, quiénes se creen así... mal vamos, que ese no es el juego porque ser profesional son también maneras de pensar, reflexionar y hacer...

El imaginario vocacional preexiste al ingreso universitario, pues se han creado expectativas sobre el ejercicio profesional, lo que implica que sea habitual trabajar desde las narrativas y experiencias personales del estudiantado.

M3: Yo les pido que escriban sus expectativas previas sobre la educación infantil, qué les gusta de la profesión... Entonces, en general, claro, se puede trabajar un poco a favor de corriente con lo que imaginan que es el trabajo...

M1: Esa es la idea que hay se trabajar. Para bien y para mal porque también le cuesta muchísimo quitarse la imagen que ellos tienen de un maestro idílico. Porque entonces son poco creativos y reproducen los roles que nos han metido en la cabeza como buenos deseos: ellos y nosotros como tutores también. Y ampliar referentes, a veces, implica diálogos personalizados.

Entre el deseo del profesional que uno idealiza ser y las posibilidades del entorno se concretan las propuestas y trabajos universitarios que tienen vocación de ser transferibles y/o aplicables al mundo laboral. El acompañamiento tutorial implica la incorporación de referentes personales y profesionales que el estudiante ha de conciliar en propuestas de trabajo viables y creíbles, que perfilan su afrontamiento a la realidad profesional.

H4: Yo rompo una lanza a favor de los estudiantes porque no les hemos enseñado a hacer una relación entre partes de la teoría con la práctica. Al menos, antes de que tengan prácticas. Claro que percibo que les costaba muchísimo ponerse en un caso teórico y que no se inventen cosas raras, sobre todo, si vienen de otras titulaciones. Ellos saben mucho de una disciplina, pero tienen que proponer cosas que se entiendan y sean estimulantes para chavales... Ahí tengo que hacer sobreesfuerzos para que ajusten y piensen de verdad.

4. Toma de decisiones

El plan de estudios prescribe ciertos estándares que los docentes atienden para el reconocimiento de las titulaciones. Si bien, se reserva un espacio para la elección personal de temas vinculados a la titulación donde se pretenden estimular afinidades y/o profundizar en ámbitos dentro del área. La responsabilidad en las decisiones supone asumir las consecuencias personales y los docentes pueden procurar un acompañamiento al estudiante.

M2: Yo tengo mis contenidos y mis prácticas de laboratorio y hasta ahí. Pero cuando puedo hago prácticas enfocadas que el alumno elige. Que necesariamente necesitas una relación personal o, al menos, comunicarte en específico con él. Igual para cuando tienen que elegir centro de prácticas externas, cuando me toca en mi asignatura.

4.1 Oportunismo vocacional

La formación inicial dispone un perfil hacia el devenir profesional del estudiante, aunque la complejidad del mercado laboral y las circunstancias personales pueden desencadenar una perspectiva poco predecible. La tutoría universitaria ofrece espacios de reflexión al estudiante sobre la amplitud de las posibilidades profesionales, más o menos estables, así como los espacios que pueden converger con las competencias e intereses personales.

M5: además, espero, tengo en mente, sobre todo, que vayan a ser maestros, pero es que hay otras salidas más y las vidas son muy largas. En ese sentido, conocemos y podemos compartir otras salidas en las que los podamos orientar y que yo lo tengo muy poquito pensado porque parece que casi siempre acaban en lo mismo.

H2: ... en ser funcionarios.

H3: Oposiciones, concertados, pero mira si hay gente que trabaja en otras cosas mientras compagina estudios, si existen voluntariados, becas, etc. Eso también tiene que ir perfilándolo uno según va viendo a dónde se orienta.

4.2 Nichos de empleo

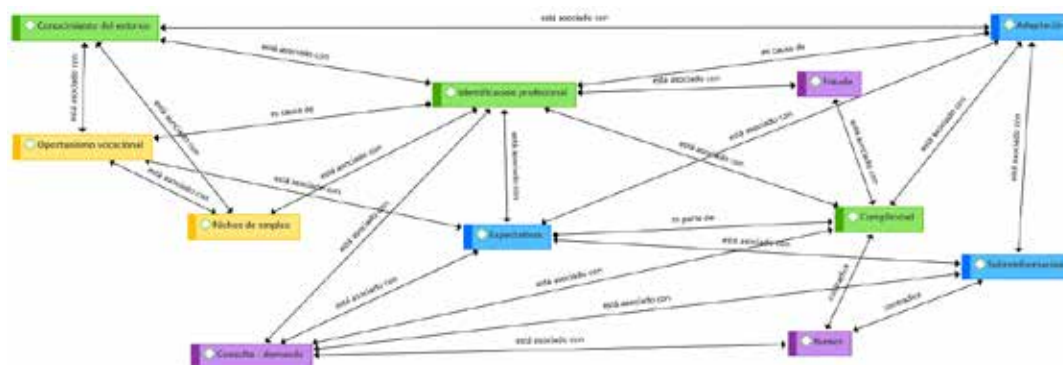
Bajo el referente del acceso a una labor retribuida, el docente universitario aporta perspectiva sobre las posibilidades del profesional en la titulación a modo de desvelamiento de la realidad profesional y/o de las estimaciones en las necesidades del sector. Además, de apoyar la docencia con profesionales en activo, existe permeabilidad para incluir espacios de interés formativo para satisfacer las demandas del sector.

M5: Aquí siempre hago la reflexión y hacemos actividades de aprendizaje y servicio. Ahí vemos que TEA tienen necesidades y buenas salidas, incluso elaborando materiales o revisando los que hay o haciendo materiales escolares...

H2: En las editoriales...

H3: Es un ejercicio (de proactividad) que también han de hacer los estudiantes y nosotros acompañamos en tutoría.

La figura 1 presenta las relaciones categoriales, donde la fase de acogida universitaria desde la tutoría se emprende desde las expectativas, que se complementan con un inicio en el que la información de un nuevo escenario socioformativo puede generar nuevas necesidades para la adaptación y desencadenar estilos de afrontamiento en momentos críticos. La tutoría universitaria vertebró la atención a las consultas, así como situaciones coyunturales de fraude y rumor, desde donde se construye la identificación profesional del estudiante, que se proyecta hacia las posibilidades que ofrece el entorno y sus nichos de empleo mediante una relación educativa y comunicativa de complicidad con el tutor universitario.



Los resultados se presentan en cuatro categorías de análisis emergente, que se emprenden desde la acogida del universitario de nuevo ingreso, en un sentido cronológico. Los resultados ponen de manifiesto que el periodo de adaptación supera la instrumentalización técnica clásica que se centra en la provisión de información (Yale, 2020) y abarca otros espacios de interés como la socialización entre pares o la construcción de una relación educativa con los docentes. Por una parte, y desde una máxima pedagógica, el compromiso por el aprendizaje se construye en convivencia con los pares y trasciende a una enseñanza técnica de las asignaturas. La relación

con el compañero supone un apoyo y genera adherencia (Aristeidou & Cross, 2021), por lo que parece de interés que se atienda desde la tutorización universitaria. Los resultados desprenden el interés por promover dinámicas que fomenten la socialización del estudiante como clave de interés, incluso, en la movilización de competencias transversales como el trabajo en grupo. La movilización de una relación educativa con el estudiantado basada en la comunicación efectiva y desde la cordialidad, cercanía y disposición (Delgado, Conde & Boza, 2020; Romera, Aguayo & Vallejo, 2020) tiene potencial para acompañar en el ajuste de las expectativas sobre la universidad, en general, y el uso de la tutoría, en particular. Se enfatiza en la idea de que las malas experiencias tutoriales pueden desencadenar actitudes de rechazo al aprendizaje promovido y/o desafección por la tutoría (Yale, 2020).

La saturación de información en la acogida podría amortiguarse con una presentación más espaciada en el tiempo y el uso de las tecnologías, en espacios de tutorización híbridos, que atienden a la deslocalización, la conciliación horaria y, deseablemente, mediante el uso de redes digitales intuitivas o cotidianas para el estudiante (Merino, Berbegal, Arraiz & Sabirón, 2021). Los resultados advierten sobre el riesgo de agravar una brecha social en el acceso y uso digital. Esto concuerda con estudios que han revelado cómo algunos estudiantes quedan rezagados si la enseñanza universitaria se enfoca en espacios virtuales (Alnusairat, Al Maani & Al-Jokhardar, 2020; García, Cisneros & Whyte, 2021; Ibrahim et al., 2021; Mac an Bhaird et al., 2021). Se desprende el interés por optimizar las virtudes que las tecnologías ofrecen como complemento de los beneficios interpretativos que ofrece la presencialidad y la sincronía.

La mentorización entre pares, monitorizada por un docente-tutor, puede presentar interés en la orientación del estudiante sobre las posibilidades sociales y culturales, así como el interés específico de los recursos de la vida universitaria (Martínez, 2018). Además, la acción tutorial híbrida y efectiva tiene potencial para atender la emergencia de situaciones derivadas de una comunicación ineficaz, que parece alimentarse de la información parcial en las redes sociales de uso cotidiano para los estudiantes. La cordialidad del docente, así como su diligencia e interés por el estudiante, facilita la comunicación y la accesibilidad, de modo que puede atajar el crecimiento de la desinformación y monitorizar efectivamente los ejercicios de fraude académico. En este sentido, la tutoría universitaria se orienta hacia la autenticidad, responsabilidad y autonomía del estudiante (Arraiz, Berbegal & Sabirón, 2018), amortiguando la estereotipación de tareas técnicas y de evaluaciones virtuales descontextualizadas (Hill, Mason & Dunn, 2021). Consecuentemente, la tutoría tiene potencial para anticipar situaciones o momentos de críticos, donde la relación educativa adquiere mayor relevancia para atender las necesidades del estudiante. Esto apunta a su sostenibilidad, considerando la reivindicación de un mayor reconocimiento (Castaño, Blanco & Asensio, 2012; Del Rincón & González, 2010), en una amortización posterior en la movilización de aprendizajes deseables que pueden tener que ver con rutas específicas en saberes técnicos, en la preparación de pruebas evaluativas, en estrategias de aprendizaje o en el trabajo en equipo. Las herramientas de comunicación síncrona facilitan una respuesta efectiva a las consultas puntuales del estudiante y es congruente con la demanda del estudiante por encontrar un tutor accesible (Romera, Aguayo & Vallejo, 2020).

La proyección académico-profesional tiene como una clave de interés la reciprocidad y complicidad que se construye entre tutores y estudiantes (Yale, 2019). La complicidad se evidencia cuando el estudiante se revela a sí mismo integrando aspectos sociales, personales y académicos (Arraiz, Berbegal, Sabirón, 2018), demandando al tutor el despliegue competencias comunicativas para comprender la clave situada del estudiante, interpretar sus necesidades y, como consecuencia, personalizar su acompañamiento. Esto implica la integración de las posibilidades que ofrece el entorno académico y profesional (Romero, 2004) e, incluso, el conocimiento de la propia institución, ya que las competencias construidas han de transferirse a estos escenarios.

En este escenario, se reivindica, de nuevo, la inherencia de la tutoría en la docencia universitaria, así como el compromiso activo del estudiante (Lobato & Invelto, 2013), en tanto el

imaginario vocacional del estudiante ha de ajustarse a la realidad profesional ahora y en prospectiva, pues se trata de una formación inicial que ha de converger entre intereses personales y potencial de desarrollo (Sánchez & Suárez, 2018). La actuación docente también influye sobre la identificación profesional del estudiante, con valencia positiva o negativa de lo que desea ser. La ampliación de referentes desde su entorno media en la construcción de una proyección reflexiva y emancipada, que dispone el modo en el que se afronta la toma de decisiones. La promoción en la tutoría de competencias para la autorregulación y la internalización de la motivación puede resultar relevante (Stassen, 2006; Tetering et al., 2020). Los resultados arrojan un interés inmediato por las posibilidades profesionales del estudiante, lo que implica una atención natural a los nichos emergentes de empleo y las posibilidades de empleo. Si bien, la construcción de competencias se proyecta hacia una construcción de su identidad profesional a lo largo de la vida en contextos cambiantes (Sánchez & Suárez, 2018). Por tanto, el tutor universitario asume responsabilidad en la actualización docente de contenidos, herramientas y conocimiento del entorno de la titulación (Dulohey et al., 2021), a fin de situar la enseñanza.

En definitiva, la tutoría universitaria consolida, en un escenario de postpandemia, su utilidad para estudiantes y docentes universitarios. Estos resultados apuntan algunas líneas de interés para la construcción de una relación educativa basada en la comunicación y la clave situada del estudiante, destacando la disposición y el despliegue de habilidades comunicativas. La responsabilidad de integrar el plan de estudios y proyectarlo sobre sus posibilidades profesionales es del estudiante; si bien, la promoción de competencias transversales desde cada asignatura depura un ejercicio de tutorización desde las particularidades situadas del estudiante y, en especial, la complicidad parece emerger como un elemento nuclear para la identificación profesional del estudiante. Además, un aspecto de gran interés que se desprende de los resultados, y que convendría atender en futuros estudios, es la potencial brecha que se enfatiza con la tendencia a la virtualización de las tareas universitarias, donde la tutoría puede aportar una respuesta.

Referencias bibliográficas

- Alnusairat, S., Al Maani, D., & Al-Jokhadar, A. (2020). Architecture students' satisfaction with and perceptions of online design studios during COVID-19 lockdown: the case of Jordan universities. *International Journal of Architectural Research*, 15(1), 219-236. <https://doi.org/10.1108/ARCH-09-2020-0195>
- 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>
- Aristeidou, M., & Cross, S. (2021). Disrupted distance learning: the impact of Covid-19 on study habits of distance learning university students. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 36:3, 263-282. <https://doi.org/10.1080/02680513.2021.1973400>
- Arraiz, A., Berbegal, A., & Sabirón, F. (2018). La tutoría académica focalizada en la evaluación: análisis de necesidades desde la perspectiva de estudiantes y profesores. *Revista de Docencia Universitaria*, 16(2), 211-229. <https://doi.org/10.4995/redu.2018.5992>
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Morata.
- Berbegal, A., Merino, A., Arraiz, A., & Sabirón, F. (2021). The E-Portfolio in Higher Education: The Case of a Line of Teaching Innovation and Complex Change Management. *Tuning Journal for Higher Education*, 9(1), 29-64. [https://doi.org/10.18543/tjhe-9\(1\)-2021pp29-64](https://doi.org/10.18543/tjhe-9(1)-2021pp29-64)
- Bouvet, R.M. (2000). *Envers de savoir. (Comment l'école perturbe le travail des élèves)*. (Tesis doctoral). Université de Rennes-2, Rennes, Francia.

- Bringas, M., Pérez, J. y Vázquez, L. (2015). La investigación educativa en México. ¡Trampa mortal para las escuelas formadoras de docentes! En AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad* (pp. 199-209). Bubok.
- Castaño, E., Blanco, A., & Asensio, E. (2012). Competencias para la tutoría: experiencia de formación con profesores universitarios. *REDU*, 10(2), 193-210. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6103>
- Clerici, R. y Da Re, L. (2019). Evaluación de la eficacia de un programa de tutoría formativa. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 39-56. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.1.322331>
- Delgado-García, M., Conde, S., y Boza, Á. (2020). Perfiles y funciones del tutor universitario y sus efectos sobre las necesidades tutoriales del alumnado. *Revista Española de Pedagogía*, 78(275), 119-143. <https://doi.org/10.22550/REP78-1-2020-03>
- Del Rincón, B., & González J.L. (2010) La voz de los estudiantes en el EEES: Valoraciones sobre la implantación de los ECTS en la UCLM. *Revista Docencia e Investigación*, 20, 59-85.
- Díaz, J.L. (2021). Administración de la práctica tutorial en tiempos del COVID-19: Atendiendo las necesidades especiales de los alumnos universitarios a través de la tutoría en línea. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(spe1), 00003. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2557>
- Dulohery, K., Scully, D., Longhurst, G. J., Stone, D. M., & Campbell, T. (2021). Emerging from emergency pandemic pedagogy: A survey of anatomical educators in the United Kingdom and Ireland. *Clinical Anatomy*, 34(6), 948-960. <https://doi.org/10.1002/ca.23758>
- Fernández, A.M. (2015). Categorización de la tutoría académica en la Udelar. *Inter-Cambios*, 2(2), 111-117.
- Flick, U. (2007). *Introducción a investigación cualitativa* (2ªEd). Morata.
- García, A., Cisneros, A. I., & Whyte, J. (2021). Impacto del SARS-CoV-2 (COVID-19) en la docencia teórico-práctica de la neuroanatomía humana. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 24(5), 259-262. <https://dx.doi.org/10.33588/fem.245.1146>
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Publishing.
- Hill, G., Mason, J., & Dunn, A. (2021). Contract cheating: an increasing challenge for global academic community arising from COVID-19. *Research and practice in technology enhanced learning*, 16(1), 1-20. <https://doi.org/10.1186/s41039-021-00173-9>
- Ibrahim, N.K., Al Raddadi, R., AlDarmasi, M., Al Ghamdi, A., Gaddoury, M., AlBar, H.M., & Ramadan, I.K. (2021). Medical students' acceptance and perceptions of e-learning during the Covid-19 closure time in King Abdulaziz University, Jeddah. *Journal of infection and public health*, 14(1), 17-23. <https://doi.org/10.1016/j.jiph.2020.11.007>
- Jachyra, P., Atkinson, M., & Washiya, (2015). 'Who are you, and what are you doing here': methodological considerations in ethnographic Health and Physical Education research. *Ethnography and Education*, 10(2), 242-261. <https://doi.org/10.1080/17457823.2015.1018290>
- Kvale, F. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Lázaro, A. (1997). La función tutorial de la acción docente universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 8(1) 234-252.
- Lobato, C., & Invelto, M. (2013). La orientación y tutoría universitaria: una aproximación actual. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 17-25. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5564>
- 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, A. (2018). Los primeros tiempos como alumnado Universitario. La tutorización por pares y/o mentores. En J. Expósito (coord.). *La acción tutorial en la Universidad* (pp.61-71).
- 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.
- Pascual, H.M. (2016). *Análisis de la influencia del espacio europeo de educación superior (EEES) en el cambio y la motivación del alumnado universitario y su profesorado en la titulación de magisterio. Estudio comparado con el Reino Unido* (Tesis Doctoral). Granada: Universidad de Granada.
- 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/APV23I110.12>
- 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 XX1*, 23(1), 349-371. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23874>
- Romero, S. (2004). Aprender a construir proyectos profesionales y vitales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15 (2), 337-354.
- Sabirón, F. (2006). *Métodos de investigación etnográfica en ciencias sociales*. Mira.
- Sánchez, M.F. & Suárez, M. (2018). *Orientación para la construcción del proyecto profesional*. Universidad Nacional a Distancia.
- Spradley, J.P. (1979). *The ethnographic interview*. Waveland Press.
- Stassen, K. (2006). *Psicología del Desarrollo. Infancia y adolescencia*. Editorial Panamericana.
- Tetering, M.V., Laan, A.V.D., Kogel, C.D., Groot, R.D. & Jolles, J. (2020). Sex differences in self-regulation in early, middle and late adolescence: A large-scale cross-sectional study. *Plos one*, 15(1), <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0227607>
- Yale, A. T. (2019). The personal tutor–student relationship: student expectations and experiences of personal tutoring in higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 43(4), 533-544. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1377164>
- Yale, A. T. (2020). Quality matters: an in-depth exploration of the student–personal tutor relationship in higher education from the student perspective. *Journal of Further and Higher Education*, 43(4), 752. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1596235>