

ISSN: 1139-613X

13

LAS TICS Y EL ENTORNO VIRTUAL PARA LA TUTORÍA UNIVERSITARIA

(ICTS AND VIRTUAL ENVIRONMENTS FOR UNIVERSITY TUTORING)

Pilar Martínez Clares
Javier Pérez Cusó
Mirian Martínez Juárez
Universidad de Murcia
DOI: 10.5944/educXX1.13942

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Martínez Clares, P.; Pérez Cusó, J. y Martínez Juárez, M. (2016). Las TICS y el entorno virtual para la tutoría universitaria. *Educación XXI*, 19(1), 287-310, doi:10.5944/educXX1.13942

Martínez Clares, P.; Pérez Cusó, J. & Martínez Juárez, M. (2016). Las TICS y el entorno virtual para la tutoría universitaria. [ICTS and virtual environments for university tutoring]. *Educación XXI*, 19(1), 287-310, doi:10.5944/educXX1.13942

RESUMEN

La universidad del siglo XXI considera las TICs y la tutoría universitaria como factores de calidad y contempla ambos elementos en sus sistemas de garantía interna. En la necesidad de flexibilización de la Educación Superior, es importante retomar la tutoría universitaria como complementaria de la función docente en sus distintas modalidades (personal, grupal y virtual) y con un carácter anticipador, integral y comprensivo. El propósito de este trabajo es triple: analizarla percepción de utilidad que los estudiantes universitarios le conceden a la tutoría virtual frente a las otras modalidades; determinar la frecuencia de uso y finalidad con la que se recurre a ella, y conocer qué herramientas del entorno virtual se emplean más en relación a la tutoría universitaria. La recogida de información se realiza a través de un cuestionario diseñado ad hoc a una muestra representativa y estratificada de estudiantes, concretamente a 976 alumnos/as de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Se realiza un análisis no experimental, descriptivo

y transversal, tipo encuesta. Los resultados informan que la tutoría virtual es la más empleada pese a ser la menos valorada, bien por desconocimiento o por considerar la relación directa y personal más valiosa para el desarrollo académico. Igualmente, las herramientas virtuales más utilizadas son las relacionadas con proporcionar información y permitir a los estudiantes estar al día en relación a una asignatura. Los resultados invitan a pensar que la tutoría virtual debe aprovechar mejor todas las posibilidades de las TICs como herramientas de apoyo al desarrollo integral de los estudiantes, siempre que se optimicen y rentabilicen las plataformas creadas al efecto, y dejar de considerarla como una acción puntual y reactiva.

PALABRAS CLAVE

Tutoría; Orientación; Enseñanza Superior; Tecnologías de la Información y la Comunicación.

ABSTRACT

The twenty first century university considers the use of both ICT for education and tutoring as quality factors and considers them in the internal quality assurance system. The necessity for flexibility in higher education requires the promotion of tutoring in its various forms such as individual, virtual or group tutoring. Furthermore, tutoring must be complementary to the teaching with an integral and comprehensive character. In this paper we analyze the use of the virtual modality of tutoring students versus individual and group tutoring and the most used kinds of virtual tools. In order to achieve these goals, a questionnaire designed ad hoc was filled in by a representative and stratified sample of students, specifically 976 students from the Faculty of Education at the University of Murcia, employing a non-experimental, descriptive and cross-sectional survey. The results highlight that virtual tutoring is the most used modality despite being the least valued, either due to a lack of knowledge among students or because they believe that a direct and personal relationship is more valuable for academic development. Moreover, the most used virtual tools are those that allow students to obtain information and to keep up to date with their subjects. The results from the survey lead us to consider that virtual tutoring should take better advantage of all the possibilities ICT offers as a tool to help and support the comprehensive development of students. University tutoring tools should be optimized and made profitable, and should no longer be considered as an isolated and responsive action.

KEY WORDS

Tutoring; Guidance; Higher Education; Web 2.0 Technologies.

INTRODUCCIÓN

No se puede negar el enorme impacto de la información y de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) en los diferentes contextos sociales y en la vida de las personas. La Sociedad de la Información y del Conocimiento (SIC) actual nace de la combinación de cuatro elementos: la generación de conocimiento científico; su transmisión mediante la educación y la formación; su difusión, a la que contribuyen en buena medida las TICs, y su explotación a través de la innovación tecnológica (De Pablos, 2005).

La SIC impone transformaciones e innovaciones, muchas de ellas derivadas de la presencia de las TICs. El contexto educativo no se queda al margen y, como motor de cambio de la sociedad, no solo debe introducirlas, sino también promoverlas. En este sentido, la Educación Superior, y concretamente la convergencia europea, introduce un cambio de enfoque formativo que demanda nuevos métodos de enseñar y nuevas formas de aprender, por lo que se hace necesaria una renovada forma de tutorizar y orientar. Estas demandas se condensan en la evaluación de aprendizajes, el desarrollo de nuevas herramientas para enseñar-aprender, la utilización de las TICs, la gestión de aprendizajes, la tutoría y la atención a la diversidad (García Aretio, 2012).

Las potencialidades de las TICs deben aprovecharse como una herramienta de ayuda dentro del proceso educativo y orientador, ya que posibilitan llegar a un número mayor de personas y permiten la optimización de nuevas posibilidades comunicativas y formativas como, por ejemplo, proporcionar una atención más personalizada, eliminar la clase magistral como única fuente de información y contacto, la incorporación de otros procedimientos de acceso a la información o la integración de nuevos contextos de aprendizaje que facilitan la flexibilización de la Educación Superior, adaptándose a las características y necesidades de los estudiantes para responder a algunos requerimientos de la convergencia europea, como son el aprendizaje autónomo y la gestión del tiempo (Perea y Cubo, 2010; Sánchez, Boix, y Jurado, 2009).

Todas estas razones y posibilidades que ofrecen las TICs a la hora de flexibilizar los contextos de actuación (Prendes, 2009) hacen que estas se complementen con la orientación y tutoría y ambos elementos sean considerados como factores de calidad en la Educación Superior, integrándolos en los sistemas de garantía interna de calidad de las universidades, en línea con otros estudios como los de Álvarez Pérez (2012), Rodríguez Espinar (2008) o Sanz Oro (2009).

De esta forma la orientación en general, y la tutoría en particular, se convierten no ya en necesidades, sino en una exigencia de la enseñanza universitaria en el escenario de la convergencia europea y en un derecho de los estudiantes, tal y como se pone de manifiesto en el artículo 46 de la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, de Universidades y en el artículo 8 del R. D. 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. En palabras de Cano (2009, p. 192), «la tutoría universitaria se perfila como uno de los factores necesarios de apoyo y asesoramiento didáctico-curricular y psicopedagógico que favorece la calidad e innovación del aprendizaje, potencia el desarrollo formativo y profesional de los estudiantes y mejora las relaciones y acciones de acogida, bienestar académico y social entre estos, los profesores y la propia institución». El propósito de la tutoría es, por lo tanto, el de acompañar y asesorar en el desarrollo académico, personal y profesional y preparar para la inserción a la vida activa a través de una relación directa o de los medios y recursos virtuales al servicio de la institución universitaria. Sin embargo, tras una mirada retrospectiva, se evidencia cómo, por tradición, en la universidad española la orientación y la tutoría son procesos poco considerados e infrautilizados (Perandones y Lledó, 2009) y, en el mejor de los casos, de forma reactiva, ya que actúan normalmente como respuesta a una demanda concreta de un estudiante a modo de consulta, para resolver dudas puntuales, sobre todo, en relación a las diferentes asignaturas (Lapeña, Saulea, y Martínez, 2011; Michavila, 2003).

En la universidad del siglo XXI, inmersa en la sociedad digital, el modo en que la acción tutorial se inserta dentro de las posibilidades que ofrecen las TICs define el marco de las tutorías virtuales, objeto principal de este trabajo. Desde un enfoque sistémico de la Educación Superior, la tutoría contribuye de manera efectiva a la calidad de la educación universitaria, pero para ello debe concebirse como un proceso orientador de carácter proactivo que favorece el desarrollo integral y que trata de acompañar al estudiante a lo largo de su aprendizaje con la intención de favorecer su proyecto profesional y vital, por lo que es una función que debe coexistir ligada a la práctica docente, con un carácter anticipador, integral y comprensivo. Ferrer (2003) define la tutoría como un proceso de carácter formativo que incide en distintas dimensiones del desarrollo del estudiante: intelectual, académica, profesional, social y personal. Este proceso trata de favorecer una maduración constante y permanente con el fin de que el estudiante gane información sobre sí mismo y su entorno, que le ayude en la toma de decisiones intencionada y razonada, y así integrar el conjunto de factores que configuran su mundo en su proyecto profesional y de vida.

Este proceso de acompañamiento se puede plantear de diferentes maneras, pero, independientemente del contenido o del responsable de llevarla

a cabo, el modo de organizarlo juega un papel relevante en el establecimiento de una buena relación entre tutor y estudiante, que ha de caracterizarse por la colaboración, participación, comunicación, comprensión, sensibilidad, compromiso, ayuda y respeto mutuo (Álvarez y Álvarez, 2015). Actualmente se distinguen tres modalidades complementarias, y no excluyentes, de tutoría universitaria: la tutoría individual o personal, la grupal y, la más novedosa y joven en el tiempo, la virtual.

Esta última, la tutoría virtual, surge de la unión de dos elementos esenciales para ofrecer una formación flexible, abierta y de calidad: la orientación y las TICs. No consiste simplemente en la utilización puntual y aislada de alguna herramienta concreta, sino que precisa del empleo de una variedad de recursos/entornos virtuales de comunicación a través de los cuales pueda enriquecerse el intercambio comunicativo y la propia función tutorial. Las potencialidades de esta tutoría son muchas, por ejemplo, facilita una mayor rapidez en la comunicación, posibilita un mayor intercambio de información, rompe las barreras relacionadas con el tiempo y el espacio, también ayuda a vencer otras barreras de tipo comunicativo, relacionadas con la diferencia de edad y posición entre profesorado y estudiantes, además de permitir un registro sencillo de lo tratado y de los acuerdos alcanzados (Bierema y Merriam, 2002; García Valcárcel, 2008; Giner, Muriel, y Tolledano, 2013; Montserrat, Gisbert, e Isus, 2007).

Para Bosco (2005) el nuevo enfoque de enseñanza-aprendizaje imperante en las universidades españolas, que sigue las directrices marcadas por la convergencia europea, se apoya en la idea de que las TICs pueden jugar un papel fundamental, siempre y cuando se consideren sus posibilidades para flexibilizar diferentes tipos de actuaciones emprendidas y su poder para adaptarse a las nuevas características del contexto universitario (diversidad del alumnado, prioridad del aprendizaje sobre la enseñanza, nuevo papel del profesorado, diversificación de la oferta universitaria, aumento de la autonomía del estudiante, etc.). Ante dichas características, las TICs y los procesos de orientación y tutoría pueden constituir un buen tándem con el que dar respuesta a las necesidades que surgen en la universidad del siglo XXI (Arnaiz, López, y Prendes, 2012), pero, ¿cómo valora el alumnado la tutoría virtual?, ¿la utiliza convenientemente?, ¿disfruta de los beneficios que aporta tanto la tutoría como las TICs? Ante estas preguntas de investigación, y partiendo del hecho de que la utilización de diferentes modalidades de tutoría surge a partir de las necesidades de orientación que plantean los estudiantes y de las posibilidades reales de la institución (Castillo et al., 2005), los objetivos de este trabajo son los siguientes: (1) Conocer la utilidad percibida por el alumnado de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia en relación a la tutoría virtual frente a la personal y la grupal; (2) Analizar la frecuencia de uso que el alumnado hace de la tutoría vir-

tual frente a la personal y la grupal; (3) Comparar la utilidad percibida en relación a las tres modalidades de tutoría con la frecuencia de uso de las mismas; (4) Determinar la finalidad con la que el alumnado utiliza la tutoría virtual frente a la individual y la grupal y (5) Discriminar las herramientas virtuales que más emplea el alumnado a través del campus virtual de la Universidad de Murcia. Se analizan los resultados de los objetivos propuestos en relación a distintas variables, tales como curso, titulación o edad del alumnado, y otras variantes como alumnos con necesidades de apoyo educativo, mayores de 25 años, entre otros aspectos, lo que permite valorar la aproximación de algunos perfiles específicos de estudiantes a la tutoría universitaria, redundando en clarificar oportunidades de mejora.

MATERIAL Y MÉTODO

Enfoque metodológico y diseño de la investigación

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia, dirigida a conocer la percepción, valoración y satisfacción del alumnado en relación al desarrollo de la tutoría universitaria en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. El enfoque metodológico del estudio es cuantitativo, con un diseño no experimental, descriptivo y transversal, tipo encuesta o survey.

Participantes

La población de estudio se trata de una muestra representativa y estratificada de estudiantes de los títulos de Grado de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social y Pedagogía. Para realizar el cálculo del tamaño muestral se considera: el tipo de muestreo, el parámetro a estimar, el error muestral admisible, la varianza poblacional y el nivel de confianza.

La población total objeto de estudio es de 3200 estudiantes, por lo que se estima un nivel de confianza del 95%, $Z=1.96$, y se pretende un error no superior al 4%. Se obtiene que $e=0.03$ y, a falta de mayores datos, se considera que p y $q = 0.05$. Por tanto:

$$n = \frac{3200}{1 + \frac{0.03^2(3200 - 1)}{1.96^2 \cdot 0.25}} = 801$$

Debido a la alta participación de los estudiantes invitados, la muestra final se compone de un total de 976 alumnos/as, que se distribuyen del modo en que se muestra a continuación (tabla 1)¹.

Tabla 1
Distribución de los participantes por Grado y curso

GRADO	CURSO							
	1.º		2.º		3.º		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Infantil	90	29.2	127	39.3	59	17.1	276	28.3
Primaria	130	42.2	109	33.7	141	40.9	380	38.9
Educación Social	48	15.6	50	15.5	56	16.2	154	15.8
Pedagogía	40	13	37	11.5	89	25.8	166	17
Total	308	100	323	100	345	100	976	100

El mayor número de participantes pertenece al Grado en Educación Primaria, debido a que se trata del título con más estudiantes, compuesto por un total de 7 grupos. En cuanto a la distribución de los estudiantes por sexo, el 82,1% son mujeres y el 17,9%, hombres (tabla 2).

Tabla 2
Distribución de los participantes por sexo y Grado

GRADO	SEXO	
	HOMBRE	MUJER
Infantil	2,2%	97,8%
Primaria	28%	72%
Educación Social	23,5%	76,5%
Pedagogía	15,1%	84,9%

Respecto a la edad de los participantes (tabla 3), estos se encuentran en su mayoría entre los 18 y los 21 años (64.6%).

Tabla 3
Distribución de participantes por grupos de edad

RANGOS DE EDAD	N	%
18-21	541	64.6
22-25	178	21.2
26-30	59	7.1
31-39	38	4.5
>40	22	2.6

Instrumento

El instrumento de recogida de información es un cuestionario diseñado ad hoc para la investigación originaria, denominado *Cuestionario de Utilización y Satisfacción sobre Tutoría Universitaria* (CUSTU). Está compuesto por distintos bloques de preguntas y escalas que pretenden recoger la opinión del alumnado en relación a diferentes aspectos de la tutoría universitaria y del aula virtual de la Universidad de Murcia (información de la que disponen sobre la tutoría, modalidad más utilizada, demandas que realizan, competencias exigidas al tutor, satisfacción, etc.). La validez de contenido de este instrumento se asegura mediante una profunda revisión de la literatura científica y la valoración por un grupo de expertos.

Este trabajo se centra en analizar las respuestas de los participantes dadas a aquellos ítems relacionados con: la percepción de utilidad en cuanto a las tres modalidades de tutoría y la frecuencia de uso de las mismas, la finalidad para la que utilizan cada una de las modalidades (información, seguimiento académico, orientación en el itinerario formativo-laboral, orientación sobre la inserción socio-laboral, orientación personal, resolución de conflictos, toma de decisiones, ayuda en las transiciones y atención a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo) y las diferentes herramientas del aula virtual de la Universidad de Murcia que emplean para la tutoría.

En el instrumento todos estos ítems se responden en una escala tipo Likert de cinco puntos (1= Nada - 5= Mucho). Las escalas referidas a la finalidad para la que utilizan las diferentes modalidades de tutoría obtienen coeficientes de consistencia interna muy altos, con un *alfa de Cronbach* del .903 en el caso de la tutoría personal, del .909 para la modalidad grupal y del .900 en el caso de la virtual (Pérez Cusó, 2013).

Procedimiento

El proceso seguido se detalla en las siguientes fases: 1) revisión de la literatura científica del ámbito de estudio, 2) definición de los objetivos de investigación, 3) toma de decisiones acerca del tipo de investigación, la muestra participante e instrumento de recogida de información, 4) diseño del cuestionario, proceso de validación de contenido de tipo cualitativo por un grupo de expertos y reformulación del instrumento, 5) recogida de información, 6) análisis de la información e interpretación de resultados, a través de SPSS v.19 y 7) redacción del informe de resultados.

Análisis y resultados

En el primer objetivo de este trabajo se plantea conocer la percepción de utilidad que el alumnado tiene sobre la tutoría virtual frente a las modalidades personal/individual y grupal. Se estima que la tutoría virtual es la menos valorada en cuanto a su utilidad, con una media de 3.48, frente a la modalidad personal que es a la que le conceden más valor. Estas diferencias son estadísticamente significativas según la prueba de Friedman ($p=.000$).

En un análisis pormenorizado por curso, a través de la prueba H de Kruskal Wallis, se encuentran diferencias significativas únicamente en el caso de la tutoría virtual ($p=.000$). Son los estudiantes de tercer curso los que la perciben más útil, con una media de 3.67, mientras que los de segundo obtienen una media de 3.52 y los de primero de 3.22, esto indica que la utilidad es considerada en un término medio o regular. Igualmente, se hallan diferencias significativas entre las tres modalidades de tutoría según el título de los participantes (prueba H de *Kruskal Wallis*) en todos los casos. En general, la modalidad de tutoría más valorada por nuestros participantes es la personal, con un nivel de significación de $p=.003$, seguida de la grupal ($p=.001$) y en último lugar la virtual ($p=.000$), con medias en todos los casos superiores a 3 (Figura 1).

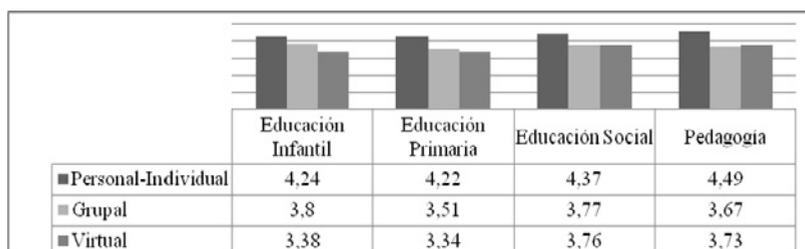


Figura 1. Medias de la percepción de utilidad de las modalidades de tutoría por título de Grado

Además de conocer la utilidad que los estudiantes le otorgan a la tutoría virtual en relación a las otras dos modalidades, también resulta interesante conocer la frecuencia con la que las usan, lo que constituye el segundo objetivo de este trabajo. En este caso, y en términos generales, es la tutoría virtual la más empleada, con una media de 2.96, seguida de la grupal ($\bar{x}=2.48$) y de la personal ($\bar{x}=2.47$), aunque, según la escala de medida utilizada, independientemente de las puntuaciones obtenidas, estas medias nos indican un uso escaso de la tutoría. La prueba de Friedman permite comprobar que existen diferencias significativas en la frecuencia de utilización de estos tres tipos de tutoría, con un índice de significación de $p=.000$.

En cuanto a la frecuencia de uso atendiendo al curso de los participantes, la prueba H de *Kruskal Wallis* muestra que no existen diferencias significativas. No obstante, esta misma prueba sí determina diferencias en la frecuencia de uso de las distintas modalidades de tutoría según el título de Grado (Figura 2), siendo el Grado en Pedagogía el que obtiene las medias más altas en relación al Grado en Educación Primaria que, por el contrario, tiene las medias más bajas en las tres modalidades: personal ($p=.021$), grupal ($p=.003$) y virtual ($p=.000$).

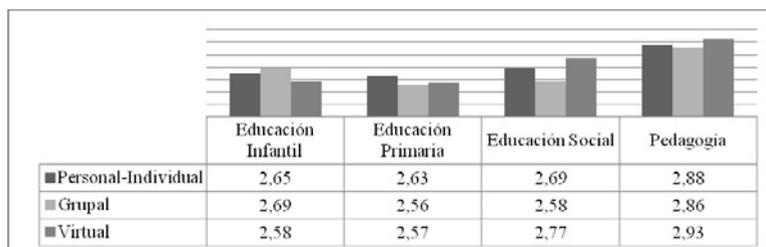


Figura 2. Medias de la frecuencia de uso de las diferentes modalidades de tutoría por título de Grado

En un análisis más detallado, es interesante conocer la frecuencia de uso según la edad, ya que, por la situación económica actual, los estudiantes mayores de 25 años constituyen un grupo cada vez más numeroso (en este estudio supone un 12.19%) y la literatura especializada manifiesta que este colectivo presenta necesidades de orientación y tutoría más específicas. La prueba U de Mann Whitney revela diferencias significativas ($p\leq.05$) en el uso de las tres modalidades: personal ($p=.002$), grupal ($p=.000$) y virtual ($p=.000$). Es importante subrayar cómo en los tres casos son los estudiantes mayores de 25 años quienes menos emplean la tutoría y, de recurrir a ella, prefieren la personal ($\bar{x}=2.4$) sobre la virtual ($\bar{x}=2.3$) y esta sobre la grupal ($\bar{x}=2.1$), con escasas variaciones.

Ahondando en este análisis pormenorizado, se comprueba la relación en la utilización de las mismas, es decir, se verifica si los estudiantes usan todas las modalidades de tutoría o se decantan en especial por alguna de

ellas. A través del coeficiente de correlación de Rho de Spearman (tabla 4), se hallan para las tres relaciones índices de correlación significativa, con una correlación positiva que se entiende como moderada o alta, según el caso.

Tabla 4
Correlación en la utilización de las diferentes modalidades de tutoría (Prueba de Rho de Spearman)

		PERSONAL	GRUPAL	VIRTUAL
PERSONAL	Coeficiente de correlación	1.000		
	Sig. (bilateral)	.		
GRUPAL	Coeficiente de correlación	.698	1.000	
	Sig. (bilateral)	.000	.	
VIRTUAL	Coeficiente de correlación	.613	.595	1.000
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.

Estas correlaciones indican que no existen unas preferencias personales absolutas por una modalidad u otra de tutoría, sino que los estudiantes que usan con más frecuencia un tipo de tutoría también se sirven de las otras dos.

Para cumplir con el tercer objetivo de este estudio se profundiza en comprobar las diferencias entre la utilidad percibida en relación a cada uno de los tipos de tutoría y el uso efectivo que hacen de estos, a través de la prueba de Wilcoxon, para cada uno de los pares de ítems referidos a cada modalidad de tutoría (utilidad percibida y frecuencia de utilización), obteniéndose un nivel de significación para cada uno de los casos de $p=.000$. En la figura 3 se aprecian de forma global las diferencias entre los tres tipos en cuanto a la utilidad percibida por el alumnado y su frecuencia de uso. La tutoría personal es en la que se encuentran mayores diferencias, es decir, los estudiantes la perciben como útil, pero no la usan más por ello, lo contrario a la tutoría virtual, no se percibe como más útil, pero es la más utilizada.

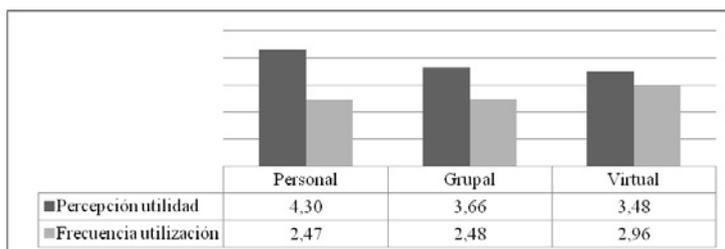


Figura 3. *Medias de la percepción de utilidad y frecuencia de uso de los diferentes tipos de tutoría*

También es interesante considerar los índices de utilidad y uso en los estudiantes con necesidades de apoyo educativo y realizar una comparación con el resto de participantes. Mediante la prueba U de Mann Whitney se encuentran diferencias significativas en cuanto a la percepción de utilidad de la tutoría personal, mientras que en relación al uso solo se observan diferencias en la tutoría virtual (tabla 5).

Tabla 5

Percepción de utilidad y uso de modalidades de tutoría según necesidades de apoyo educativo del alumnado (Prueba U de Mann Whitney)

	¿NECESIDAD DE APOYO?	N	RANGO PROMEDIO	SUMA DE RANGOS	U MANN WHITNEY (Z) Sig.
Percepción utilidad: Tutoría personal	Sí	13	615.58	8002.50	3892.500
	No	908	458.79	416578.50	(-2.315)
					.021
Utilización tutoría virtual	Sí	12	626.00	7512.00	3426.000
	No	905	456.79	413391.00	(-2.249)
					.024

Los resultados muestran una mayor percepción de utilidad por parte de los estudiantes con necesidades de apoyo educativo de la tutoría personal y una mayor utilización de la tutoría virtual, al igual que ocurría con los resultados de carácter más general vistos anteriormente.

Más allá de estudiar la frecuencia con la que el alumnado emplea las diferentes modalidades de tutoría, es importante determinar la finalidad con que utilizan las diferentes modalidades de tutoría, tal y como se define en el cuarto objetivo y cuyos resultados quedan representados en la figura 4.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Personal	3,36	3,08	2,74	2,55	2,81	2,62	2,60	2,17	2,04
Grupal	3,41	2,97	2,60	2,44	2,47	2,84	2,76	2,44	1,99
Virtual	3,78	3,31	2,58	2,29	2,77	2,56	2,56	2,31	1,85

1. Información.	6. Resolución de conflictos.
2. Seguimiento académico.	7. Toma de decisiones.
3. Orientación en el itinerario formativo-profesional.	8. Ayuda en las transiciones.
4. Orientación sobre la inserción socio-laboral.	9. Atención a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo
5. Orientación personal.	

Figura 4. *Medias de la finalidad de utilización de las diferentes modalidades de tutoría*

En el análisis general, se valora, mediante la prueba de Friedman, la diferente utilización de cada modalidad para cada uno de los ítems presentados, y se aprecian en todos ellos diferencias significativas ($p=.000$). Para el primer y segundo ítem, Información y Seguimiento Académico, los estudiantes prefieren hacer uso de la tutoría virtual, mientras que para el resto de ítems se decantan por hacer uso de la personal, exceptuando los ítems de Resolución de Conflictos y Toma de Decisiones para los que prefieren la grupal.

Por último, la modalidad virtual es la menos valorada por los estudiantes, pero la más utilizada, sobre todo, para obtener información y realizar un seguimiento de las diferentes asignaturas, por lo que con el quinto objetivo de este trabajo se busca establecer una discriminación de las herramientas virtuales que más emplea el alumnado dentro del entorno o campus virtual de la Universidad de Murcia.

La tabla 6 muestra la relación de herramientas virtuales de las que estudiantes y profesorado disponen para comunicarse y que pueden contribuir directamente al desarrollo de la tutoría. Las medias de las respuestas indican, en términos generales, que el alumnado se inclina por la utiliza-

ción de herramientas uni o bi-direccionales, preferentemente. A partir de la prueba de *Friedman* se determina que estas diferencias son significativas ($p=.000$).

Tabla 6
Utilización de herramientas virtuales (Prueba de Friedman)

HERRAMIENTAS	N	MEDIA	D.T.	RANGO PROMEDIO
Recursos	965	4.40	1.007	5.02
Anuncios	965	3.60	1.392	4.13
Mensajes privados	965	3.49	1.196	4.02
Foros	965	1.58	.845	2.02
Chat	965	1.30	.641	1.69
Correo electrónico	965	3.54	1.399	4.12
		Chi cuadrado	gl	Sig.
		2882.724	5	.000

Los estudiantes emplean en mayor medida la herramienta Recursos, en la que pueden encontrar materiales relacionados con las distintas asignaturas (guía docente, temario, prácticas...), seguidamente la de Anuncios, espacio que el profesor y/o tutor utiliza para informar de aspectos de interés relacionados con alguna asignatura en concreto o con la propia tutoría, y la de Correo Electrónico y Mensajes Privados, para una comunicación más personal. Igualmente, se evidencia que las herramientas apenas utilizadas son las que permiten una comunicación multidireccional: Foros y Chat.

Para profundizar más en este aspecto, se analizan las posibles diferencias en el uso de las distintas herramientas virtuales según el curso de los participantes, utilizando la prueba H de Kruskal Wallis, que determina que existen diferencias significativas ($p\leq.05$) en el empleo de las herramientas Recursos ($p=.013$), Anuncios ($p=.000$) y Foros ($p=.000$). Son los estudiantes de primer curso quienes afirman emplear en mayor medida estas tres herramientas virtuales, mientras que los de segundo son los que menos utilizan las herramientas Recursos y Anuncios y los de tercero usan en menor medida la herramienta Foros (figura 5).

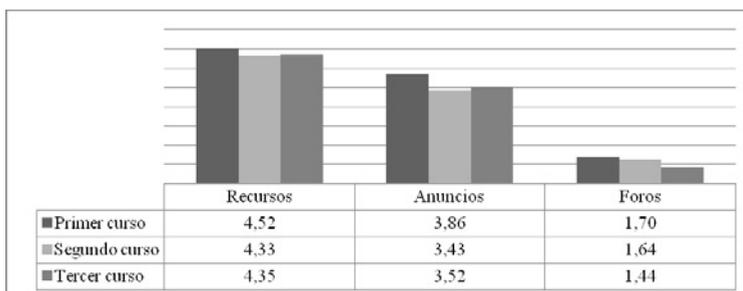


Figura 5. *Medias de la utilización de diferentes herramientas virtuales según el curso de los participantes*

Atendiendo al título de Grado de los participantes, en los análisis diferenciales a través de la prueba H de Kruskal Wallis, se encuentran diferencias significativas en la utilización de tres de las herramientas virtuales: Recursos ($p=.000$), Mensajes privados ($p=.000$) y Foros ($p=.017$). En este caso son los estudiantes de Pedagogía quienes emplean más las herramientas Recursos y Mensajes privados, mientras son los que menos hacen uso de la herramienta Foros que, en este caso, afirma utilizar más el alumnado de Educación Primaria, aunque en todos los casos estas puntuaciones son muy bajas, con una media por debajo de 2, indicativo de poca utilización (figura 6).

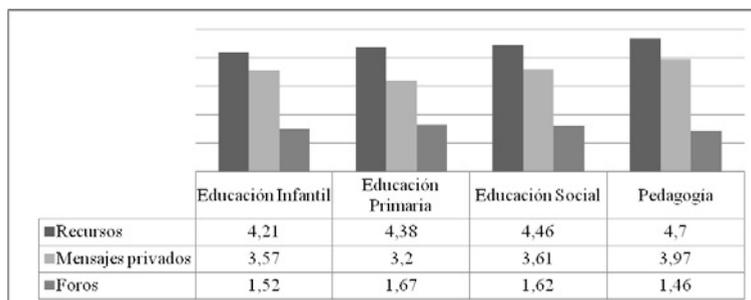


Figura 6. *Medias de la utilización de diferentes herramientas virtuales según el título de Grado de los participantes*

Resulta interesante de nuevo analizar las diferencias entre los grupos de estudiantes mayores y menores de 25 años en cuanto a la utilización de las herramientas virtuales. Con la prueba U de Mann Whitney, se encuentran diferencias significativas en dos de dichas herramientas: Recursos ($p=.000$) y Anuncios ($p=.017$). Se estima que son los estudiantes menores de 25 años quienes emplean en mayor medida ambos instrumentos.

De la misma manera que la edad del alumnado universitario va en aumento, cada día es más común los estudiantes que compatibilizan sus estudios con algún tipo de actividad laboral remunerada. En este estudio, los participantes en esta situación conforman un 24.6%. Mediante la prueba U de Mann Whitney se analiza si existen diferencias entre estos dos grupos (los que trabajan y los que no) en la utilización de las herramientas virtuales, puesto que se constituyen como una solución a ciertas dificultades que presentan los que trabajan como, por ejemplo, la falta de tiempo. Nuevamente, se encuentran diferencias significativas en el uso de dos herramientas, las mismas que en el caso anterior: Recursos ($p=.004$) y Anuncios ($p=.008$) (figura 7).



Figura 7. Medias de la utilización de diferentes herramientas virtuales según estudiantes con una actividad laboral remunerada o no

Paradójicamente, son los estudiantes que no realizan ninguna actividad laboral remunerada quienes afirman emplearlas más, al igual que ocurría con el grupo de estudiantes menores de 25 años.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en este trabajo muestran cómo el alumnado valora la tutoría virtual por debajo de la personal y la grupal, a pesar de considerarse generación tecnológica y de los beneficios que se le presuponen tanto a la tutoría como a las TICs, dadas las características del nuevo contexto universitario. No obstante, como señala Monserrat, Gisbert, e Isus (2007), no se debe centrar tanto la comparativa en los diferentes tipos de tutoría, sino en concebirlos como parte de un mismo proceso en el que priman unos u otros, dependiendo de las características y necesidades del alumnado en un momento determinado.

En este estudio el alumnado en general percibe la tutoría personal como más útil y esto puede indicar que el contacto directo es un aspecto importante para ellos; sin embargo, los estudiantes de tercer curso consideran más ventajosa la virtual, quizá la madurez y los años trascurridos

en la comunidad universitaria les hacen ver las posibilidades y fortalezas de esta. Estos datos son coincidentes con los del trabajo de Hernández y Torres (2005), que subraya que una de las necesidades de los estudiantes de primeros cursos es la de sentirse atendido de una manera personal y directa. En su trabajo, García Valcárcel (2008, p. 9) concluye que los estudiantes valoran más el contacto personal, de ahí que lo consideren más útil, pues *«ese rol afectivo del tutor se diluye entre bits»*. Por su parte, Paechter y Maier (2010) indican que el alumnado prefiere el empleo de herramientas on-line para una mayor rapidez en el intercambio de información tanto con el tutor como con los compañeros, mientras que para recibir orientación y apoyo por parte del tutor, o establecer contacto con el mismo, prefieren la interacción cara a cara. Estos resultados parecen coincidir con el hecho de que los participantes en este trabajo, no tienen unas preferencias absolutas por una modalidad de tutoría específica, sino que los estudiantes que usan con más frecuencia un tipo de tutoría también se sirven de las otras dos.

En cambio, aunque las puntuaciones no son demasiado elevadas, lo que muestra una escasa utilización de la tutoría en general, el alumnado afirma utilizar en mayor medida la tutoría virtual, produciéndose un contrasentido: los estudiantes le conceden menor utilidad a la tutoría virtual, pero es la que usan con más frecuencia. Lo mismo ocurre con la tutoría personal, es la considerada más útil de las tres modalidades, pero es la menos utilizada. Estos resultados contrastan con los de algunas investigaciones, como la de Castillo et al. (2005), Gil-Albarova, Martínez, Tunnicliffe, y Miguel (2013), López Gómez (2013) o Sanz Díaz (2012), en donde se pone de manifiesto la percepción de efectividad de la tutoría personal.

Que el alumnado utilice principalmente la tutoría virtual puede deberse a que existen diferentes barreras que limitan o dificultan el acceso del alumnado a la tutoría personal y que se pueden relacionar con los propios estudiantes, con el profesorado y con la propia institución universitaria (Castillo, 2008; García, Asensio, Carballo, García, y Guardia, 2004). En este sentido, pueden surgir dificultades para generar una adecuada relación con el tutor, bien por la falta de horarios compatibles que permitan los encuentros o por los propios miedos y timidez de los estudiantes, como reiteran los estudios de Lobato, Arbizu, y Castillo (2004) y de García Valcárcel (2008).

La tutoría virtual se convierte en una alternativa que logra vencer esas barreras, pero, paralelamente, puede darse el caso de que el alumnado no conciba la tutoría más allá de consultas puntuales que no exigen de la comunicación presencial, por lo que la utilización de esta modalidad les evita desplazamientos innecesarios (Cano, 2009).

Los resultados obtenidos permiten concluir que los estudiantes utilizan la tutoría fundamentalmente para obtener información (de tipo administrativo o de gestión) y para realizar un seguimiento de las diferentes asignaturas (consultar aspectos relacionados con los contenidos, metodología, evaluación, fechas de entrega, publicación de notas, etc.), llevándolo a cabo principalmente a través de la tutoría virtual, que es la modalidad a la que más recurren. Estos resultados coinciden con los aportados en el trabajo de Arnaiz et al. (2012). En cambio, apenas se tratan temas cruciales para que el desarrollo de la tutoría pueda considerarse más beneficioso para los estudiantes, tales como proporcionar orientación en relación al itinerario formativo-profesional o en relación a la inserción socio-laboral, lo que también queda latente en las conclusiones del estudio llevado a cabo por Lapeña et al. (2011). En este trabajo, este hecho se pone de manifiesto para los tres tipos de tutoría, por lo que no se trata tanto de la modalidad empleada, sino del planteamiento general de la orientación y la tutoría instaurado en el centro.

Igualmente, respecto a la discriminación de las herramientas virtuales que más emplean los estudiantes cuando hacen uso de la tutoría a través del entorno virtual, se concluye que los resultados obtenidos están en consonancia con la finalidad para la que el alumnado hace uso de la misma, es decir, las herramientas que más utilizan son Recursos y Anuncios, herramientas que proporcionan ante todo información y permiten a los estudiantes estar al día de las novedades que pueda avanzar el profesor en relación a una asignatura. En cambio, las herramientas menos utilizadas son Foros y Chat, aquellas que aportan más posibilidades comunicativas y formativas, una mayor interactividad y, por lo tanto, una mayor riqueza, como se muestra en el trabajo de Feliz (2012), Michavila (2003) y Rodríguez-Hoyos y Calvo (2011).

El hecho de que el alumnado utilice menos estas herramientas también puede deberse a los planteamientos del profesor, es decir, si este no hace uso de ellos, el alumnado tampoco, pues, como señala Feliz (2012), estas herramientas requieren una gran implicación docente para su desarrollo. O bien, debería tenerse en cuenta la posibilidad de una escasa formación del alumnado en relación a las herramientas virtuales para usos académicos, como sugiere el estudio de Fernández y Sanjuán (2013). Por su parte, Cabero (2010) señala que la actitud con la que afronta el alumnado algunas dinámicas relacionadas con las TICs condiciona en cierta manera el éxito o el fracaso de la acción emprendida, por lo que adoptar medidas para motivar y ayudar al alumnado son aspectos también a considerar.

A este respecto, y como línea de investigación futura, es importante tener en cuenta también la voz del profesorado a la hora de afrontar proce-

sos de orientación y tutoría, y no solo la de los estudiantes, por lo que sería interesante poder crear grupos de discusión utilizando la plataforma virtual de las universidades.

Finalmente, llama la atención que los estudiantes mayores de 25 años utilicen poco la tutoría virtual; además, en caso de hacer uso de la tutoría, prefieren la personal. Este hecho coincide con los resultados del trabajo de García Valcárcel (2008), donde se evidencia que los estudiantes prefieren la tutoría individual/personal, incluso aquellos que trabajan, ya que la mayoría, aunque puedan utilizar diferentes herramientas virtuales de manera habitual, no las consideran tan viables, fiables y rigurosas como aquella.

En el caso de la utilización de diferentes herramientas virtuales, también el grupo de estudiantes mayores de 25 años es el que afirma emplearlas menos. Esto mismo ocurre con aquel alumnado que se encuentra desempeñando una actividad laboral remunerada, a pesar de que se le suele atribuir una mayor falta de tiempo, por lo que se considera que un mayor uso de estas herramientas puede facilitar su proceso formativo. En contraposición a esto, son los estudiantes de primer curso los que suelen utilizar más las herramientas virtuales, lo que lleva a pensar si son los estudiantes más jóvenes, los considerados nativos virtuales, los que tienen menos dificultad a la hora de utilizar las diferentes herramientas virtuales por estar más familiarizados con las TICs. Estos datos son contrarios a otras investigaciones como la de Hernández, Acosta, Rodríguez, González, y Borges (2003), en la que se concluye un mayor empleo de la tecnología por parte de estudiantes de mayor edad o cursos más avanzados e, incluso, con la opinión de algunos autores (Bosco, 2005; Arnaiz et al., 2012) que ven en las TICs una posibilidad de adaptación a la diversidad creciente del alumnado en las aulas universitarias.

La tutoría virtual y sus distintas herramientas permiten a los estudiantes con mayores dificultades acceder de modo directo al tutor, bien por una mayor posibilidad de contacto o por permitir superar las barreras espacio-temporales. Si para todos los estudiantes la tutoría virtual puede ser una opción interesante, parece que para aquellos con necesidades específicas, falta de tiempo, problemas de asistencia por incompatibilidad con otras actividades, etc., puede convertirse casi en indispensable para mantener un contacto fluido con el profesor. La evidencia demuestra que aquellos estudiantes que se ven obligados a atender y compatibilizar sus estudios con diferentes actividades suelen abandonar antes sus estudios debido a la desconexión con su proceso formativo (Yorke y Longden, 2008), convirtiéndolos campus virtuales en general, y la tutoría virtual en particular, en potentes recursos para evitar este hecho.

A modo de conclusión general, desde este trabajo se considera que la tutoría virtual puede convertirse en un doble factor de calidad en el contexto universitario, siempre y cuando la tutoría, independientemente de su modalidad, se conciba como un proceso de acompañamiento no solo al proceso de aprendizaje, sino también al desarrollo integral de los estudiantes y se concrete como tal en los planes de acción tutorial de cada universidad, facultad y título. Este hecho permitirá la implementación de acciones continuas, preventivas y verdaderamente adaptadas a las necesidades del alumnado. De esta manera, también podrán aprovecharse mejor todas las virtualidades de las TICs como herramientas de ayuda y apoyo al desarrollo de la tutoría (Ezeiza, 2007), pues esta dejará de llevarse a cabo como algo accidental y reactivo ante las demandas del alumnado, muy relacionadas con la resolución de dudas puntuales. Para ello es necesario avanzar en el estudio de la tutoría virtual, ya que es un campo todavía poco desarrollado en nuestro país (Cabero, 2010; Rodríguez-Hoyos, y Calvo, 2011) y, en esta línea, puede ser muy interesante profundizar en las aportaciones que las herramientas 2.0 (Wikis, Weblogs, etc.) pueden hacer a la tutoría y docencia universitaria, como algunos estudios ya han explorado, con resultados muy positivos, entre los que se encuentran los de Grosseck (2009), Hemmi, Bayne, y Land (2009), Kear, Woodthorpe, Robertson, y Hutchison (2011) y Lai y Ng (2011).

NOTAS

1. Destacar que en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, en el momento de la administración del instrumento de recogida de información, solo se encontraba implantado los distintos estudios de Grado hasta el tercer curso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, M. y Álvarez, J. (2015). La tutoría universitaria: Del modelo actual a un modelo integral. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 125-142.
- Álvarez Pérez, P. (2012). Los planes de tutoría de carrera: Una estrategia para la orientación al estudiante en el marco del EEES. *Educar*, 48(2), 247-266.
- Arnaiz, P., López, P., y Prendes, M.P. (2012). Tutoría electrónica en la enseñanza superior: La experiencia de uso en la Universidad de Murcia. *Revista Española de Pedagogía*, 252, 299-319.
- Bierema, L.L. & Merriam, S.B. (2002). Virtual mentoring: Using technology to enhance the mentoring process. *Innovative Higher Education*, 26(3), 211-227.
- Bosco, A. (2005). Las TICs en los procesos de convergencia europea y la innovación en la universidad: Oportunidades y limitaciones. *Aula Abierta*, 86, 3-28.
- Cabero, J. (Dir.) (2010). *Uso del e-learning en las universidades andaluzas: Estado de la situación y análisis de buenas prácticas*. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/nweb/htm/pdf/excelencia2.pdf>
- Cano, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias: ¿Cómo lograrlo? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(1), 181-204. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1240873520.pdf
- Castillo, S. (2008). Tutoría de la UNED ante los nuevos retos de la convergencia europea. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 139-164.
- Castillo, O., Contreras, A., García, E., Illana, A., Martín, R., Parrón, M., y Valenzuela, J. C. (2005). Tutorías virtuales, ¿realmente tutorías? *XIII Congreso Universitario de Innovación Educativa en las Enseñanzas Técnicas*, Maspalomas, Gran Canaria.
- De Pablos, J. (2005). El EEES y las TICs. Percepciones y demandas del profesorado. *Revista de Educación*, 337, 99-124.
- Ezeiza, A. (2007). Tutoría on-line en el entorno universitario. *Comunicar*, 15(29), 149-156.
- Feliz, T. (2012). Análisis de contenido de la comunicación asíncrona en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 358, 282-309.
- Fernández, M.D. y Sanjuán, M.M. (2013). ¿Están preparados los estudiantes para el aprendizaje en entornos virtuales en el contexto del EEES? *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 313-331.
- Ferrer, V. (2003). La acción tutorial en la universidad. En F. Michavila y J. García (Coords.), *La tutoría y los nuevos modelos de aprendizaje en la universidad* (pp. 67-84). Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Madrid/Cátedra UNESCO de Gestión Política Universitaria de la Universidad Politécnica de Madrid.
- García, N., Asensio, I., Carballo, R., García, M., y Guardia, S. (2004). *Guía para la labor tutorial en la Universidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: MECED.
- García Aretio, L. (Ed.) (2012). *Sociedad del conocimiento y educación*. Madrid:

- Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- García Valcárcel, A. (2008). La tutoría en la enseñanza universitaria y la contribución de las TIC para su mejora. *Revista Electrónica de Evaluación e Investigación Educativa*, 14(2), 1-13.
- Gil-Albarova, A., Martínez, A., Tunnicliffe, A., y Miguel, J. (2013). Estudiantes universitarios y calidad del Plan de acción tutorial. Valoraciones y mejoras. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 63-87.
- Giner, Y., Muriel, M.J., y Toledano, F.J. (2013). De la tutoría presencial a la virtual: la evolución del proceso de tutorización. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 89-106.
- Grosseck, G. (2009). To use or not to use web 2.0 in higher education? *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 478-482. doi:10.1016/j.sbspro.2009.01.087. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042809000895>
- Hemmi, A., Bayne, S., y Land, R. (2009). The appropriation and repurposing of social technologies in higher education. *Journal of Computer Assisted Learning*, 25, 19-30.
- Hernández, C., Acosta, M.C., Rodríguez, E., González, E., y Borges, M. (2003). Uso de las TICs y percepción de la teleformación en alumnado universitario: Una perspectiva diferencial en función del género y del ciclo de la carrera. *Interactive Educational Multimedia*, 3 (1), 1-19.
- Hernández, V. y Torres, J. (2005). *La acción tutorial en la universidad*. Informe Técnico. Madrid: Universidad Pontificia Comillas. Recuperado de http://www.upcomillas.es/eees/Documentos/informe_acción_tutorial.pdf
- Kear, K., Woodthorpe, J., Robertson, S., y Hutchison, M. (2010). From forums to wikis: Perspectives on tools for collaboration. *Internet and Higher Education*, 13, 218-225.
- Lai, Y.C. & Ng, E.M.W. (2011). Using wikis to develop student teachers' learning, teaching, and assessment capabilities. *Internet and Higher Education*, 14, 15-26.
- Lapeña, C., Sauleda, N., y Martínez, A. (2011). Los programas institucionales de acción tutorial: Una experiencia desarrollada en la Universidad de Alicante. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 341-361.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado* de 13 de abril de 2007, 89.
- López Gómez, E. (2012). La tutoría en la universidad: Una experiencia innovadora en el Grado de Educación Primaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 243-261.
- Michavila, F. (2003). *Potenciación de la acción tutorial basada en las tecnologías de la información*. Recuperado de <http://138.4.83.162/mec/ayudas/repositorio/20100223003503memoriafinal.pdf>
- Monserrat, S., Gisbert, M., e Isus, S. (2007). E-tutoría: Uso de las TICs para la tutoría académica universitaria. *Revista de Teoría de la Educación*, 8(2), 31-54.
- Paechter, M. & Maier, B. (2010). Online or face-to-face? Students' experiences and preferences in e-learning. *Internet and Higher Education*, 13, 292-297.
- Perandones, T.M. y Lledó, A. (2009). La función del profesorado universitario como tutor: Experiencias en el Programa de Acción Tutorial en la Universidad de

- Alicante. En R. Roig (Coord.), *Investigar desde un contexto educativo innovador* (pp. 359-368). Alicante: Marfil.
- Perea, M.V. y Cubo, S. (2010). Plan docente y tutorial en contextos virtuales en la Universidad de Extremadura. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(1), 13-24.
- Pérez Cusó, F.J. (2013). *Tutoría universitaria: ¿Un elemento de calidad? Un estudio en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia* [Tesis Doctoral]. Murcia: Universidad de Murcia.
- Prendes, M.P. (2009). *La tutoría electrónica en la Universidad de Murcia*. Murcia: Vicerrectorado de Innovación y Convergencia Europea de la Universidad de Murcia.
- Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. *Boletín Oficial del Estado* de 31 de diciembre de 2010, 318.
- Rodríguez Espinar, S. (Coord.) (2008). *Manual de Tutoría Universitaria* (2.ª ed.). Barcelona: Octaedro/ICE-UB.
- Rodríguez-Hoyos, C. y Calvo, A. (2011). La figura del tutor de e-learning. Aportaciones de una investigación con estudios de caso. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8(1), 66-79.
- Sánchez, A., Boix, J.L., y Jurado, P. (2009). La sociedad del conocimiento y las TICs: Una inmejorable oportunidad para el cambio docente. *Pixel-Bit*, 34, 179-204.
- Sanz Díaz, M.T. (2012). Estudio de la acción tutorial como paso previo a la implantación del EEES en la Licenciatura de Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de Huelva. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 145-160.
- Sanz Oro, R. (2009). *Tutoría y atención personal al estudiante en la universidad*. Madrid: Síntesis.
- Sobrado, L. (2008). Plan de acción tutorial en los centros docentes universitarios: El rol del profesor tutor. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 89-108.
- Yorke, M. & Longden, B. (2008). *The first-year experience of higher education in the UK* (Informe Final). Recuperado de <http://www.heacademy.ac.uk/>

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

Pilar Martínez Clares, Profesora Titular del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Sus líneas de investigación están relacionadas con la orientación y formación profesional, diagnóstico, desarrollo y evaluación de competencias profesionales y de la inserción socio-laboral y Tutoría Universitaria.

Javier Pérez Cusó, Profesor Asociado del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Su actividad investigadora se relaciona con la tutoría universitaria, la orientación para la inserción laboral de los titulados universitarios y la calidad en educación.

Mirian Martínez Juárez, Profesora Contratada Doctora del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Sus líneas de investigación están relacionadas con la evaluación de competencias profesionales, la tutoría universitaria y la orientación profesional.

Dirección de los Autores: Facultad de Educación de la Universidad de Murcia
Campus de Espinardo
Murcia, 30100
E-mail: pmclares@um.es
javierperezcusos@um.es
mmartinez@um.es

Fecha Recepción del Artículo: 17. Febrero. 2014

Fecha modificación Artículo: 12. Agosto. 2014

Fecha Aceptación del Artículo: 30. Enero. 2015

Fecha Revisión para Publicación: 05. Julio. 2015