

¿CÓMO AVANZAR EN LA TUTORÍA UNIVERSITARIA? ESTRATEGIAS DE ACCIÓN: LOS ESTUDIANTES TIENEN LA PALABRA

HOW TO ADVANCE IN THE UNIVERSITY TUTORING? ACTION STRATEGIES: STUDENTS HAVE THE WORD

Pilar **Martínez Clares**¹
Mirian **Martínez Juárez**²
Javier **Pérez Cusó**³

Universidad de Murcia.
Murcia, España

RESUMEN

La normativa actual de la universidad regula el derecho del alumnado a recibir orientación a lo largo de su proceso formativo con la finalidad de contribuir a su desarrollo integral. La tutoría se convierte así en una exigencia para la comunidad universitaria, aunque esto no sea garantía de un adecuado desarrollo. Desde este trabajo se pretende indagar en su puesta en marcha a partir de la percepción de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, profundizando para ello en las fortalezas y debilidades que éstos asocian a la tutoría, así como en las propuestas que plantean para su mejora. Para analizar estos y otros aspectos, ya que este estudio pertenece a una investigación más amplia, se diseña un cuestionario ad hoc, denominado Cuestionario de Utilización y Satisfacción sobre Tutoría Universitaria (CUSTU), aplicado a 976 estudiantes a lo largo del curso 2010/2011. Los resultados reconocen como fortaleza más destacada que la tutoría favorece la personalización del proceso formativo y como principal debilidad su escaso desarrollo, como consecuencia de esta última la propuesta de mejora más expresada es incrementar las tutorías presenciales. Estos y otros aspectos corroboran los resultados de otros estudios y matizan el hecho de que la tutoría sin compromiso, planificación, coordinación, formación, recursos y reconocimiento siempre será una meta institucional por alcanzar y una falsa quimera.

¹ *Correspondencia:* Pilar Martínez Clares: Facultad de Educación. Campus Universitario de Espinardo. 30100 Murcia. Correo-e: pmclares@um.es

² *Correspondencia:* Mirian Martínez Juárez: Facultad de Educación. Campus Universitario de Espinardo. 30100 Murcia. Correo-e: mmartinez@um.es

³ *Correspondencia:* Javier Pérez Cusó: Facultad de Educación. Campus Universitario de Espinardo. 30100 Murcia. Correo-e: javierperezcusos@um.es

Palabras clave: Tutoría universitaria, fortalezas, debilidades, propuestas de mejora, estrategias de acción.

ABSTRACT

University current regulations organize students' right to receive orientation during their learning process in order to contribute their integral development. Therefore tutoring becomes a requirement to university community, although this is no guarantee of a right development. This paper is meant to deepen in its implementation from the perception of Murcia University's Education students, and analyzing strengths and weakness associated to that process. An ad hoc questionnaire is designed: Using and Satisfaction on University Tutoring (Cuestionario de Utilización y Satisfacción sobre Tutoría Universitaria- CUSTU), applied to 976 students during the year 2010/2011. The results recognise as the leading strength the fact that tutoring improves the personalization of the learning process and as key weakness its meagre development, as a consequence of this. The improvement proposal most issued is to increase face-to-face tutoring. This and other issues verify the results of other analyses and qualify the fact that tutoring without commitment, planification, coordination, training, resources and acknowledgment will always be an institutional objective to reach and a false chimera.

Key Words: University tutoring, strengths, weaknesses, improvement proposals, action strategies.

Introducción

La misión de la Educación Superior debe ir más allá de las tradicionales y clásicas funciones de creación y transmisión de cultura y capacitación de profesionales, para reflexionar y dar respuesta al principal objetivo de la universidad: la formación integral de los estudiantes. Este fin como señala Fernández-Saliner (2014), permite la necesidad de formar a personas capaces de desempeñar no sólo un rol profesional, sino también un rol en la sociedad en la que se desenvuelven y conviven.

En este tiempo de cambios y reformulaciones, uno de los tópicos en el escenario de la innovación educativa en el contexto universitario es la tutoría (Muñoz y Gairín, 2013). Su protagonismo reside tanto en el importante papel que desempeña en la formación integral de los estudiantes como en el rol que juega como uno de los ejes articuladores del nuevo enfoque educativo centrado en los alumnos y su aprendizaje.

La tutoría universitaria se considera hoy en día como un elemento de calidad, prueba de ello es su consideración en los procesos de evaluación dentro de los sistemas de gestión interna de calidad (SGIC) de las universidades (Álvarez Pérez, 2013) o su inclusión como criterio de verificación de títulos (Torrecilla, Rodríguez, Herrera y Martín, 2013). Pero, como bien señalan Gil-Albarova, Martínez, Tunnicliffe y Miguel (2013), hasta la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la tutoría en las universidades españolas estaba enfocada a la resolución de dudas puntuales en relación a las distintas asignaturas, atendiendo meramente a aspectos burocráticos o funcionales (Lázaro, 1997). Se hace necesario pasar de la tutoría de asignatura a la tutoría para la carrera (Rodríguez Moreno, 2002), lo que implica un nuevo papel para el profesorado, un cambio en el enfoque de las actividades educativas y en los métodos

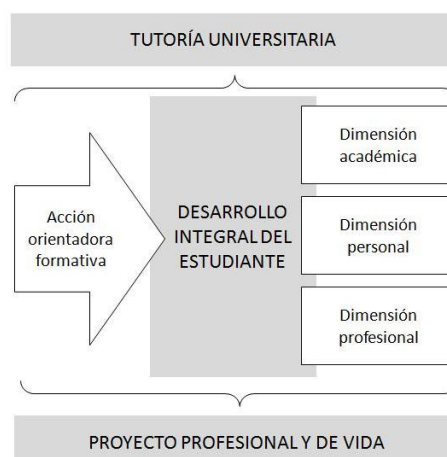
docentes y centrar la atención en los resultados de aprendizaje. La tutoría se convierte así en un medio para transformar y mejorar la calidad de la enseñanza universitaria, entendida como excelencia docente (Lázaro, 2008).

En la realidad universitaria actual, la tutoría debe entenderse con una finalidad muy concreta, la de facilitar al alumnado todas las herramientas y ayudas necesarias para que puedan cubrir con éxito sus metas personales, académicas y profesionales, a través de la personalización e individualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, concibiéndose como un proceso de acompañamiento a lo largo de su tránsito por la universidad.

La tutoría debe potenciar el desarrollo integral del estudiante y favorecer la definición del proyecto profesional y de vida, por lo que se trata de una acción orientadora y formativa que colabora en el desarrollo armónico de los mismos, facilitando la gestión de dicho proyecto, en el cual el tutor es el mediador en relación al mismo (figura 1). Rodríguez Espinar (2008) la considera como la acción nuclear del conjunto de acciones impulsadas en todas las universidades para ayudar a resolver las encrucijadas entre la cantidad y la calidad, la masificación y la personalización, la gestión del profesorado y la gestión del alumnado y el énfasis por el resultado y el proceso.

La nueva tutoría se replantea y redefine como un proceso de atención a los estudiantes cuya misión es proporcionarles información, formación y orientación a lo largo de su desarrollo, no sólo académico, sino también profesional y personal. Para Martínez Muñoz (2009) son numerosos los beneficios que ésta puede reportar a los estudiantes como ayudarles a comprender la oferta formativa (perfiles e itinerarios) y madurar su opción o elección vocacional, propiciar una inserción eficaz en la vida universitaria, facilitar una participación activa en la universidad, procurar una comprensión de su perfil y su relación con el título que se cursa, promover el desarrollo de competencias académicas y profesionales, conocer el entorno formativo y laboral relacionado con su perfil profesional, clarificar su itinerario formativo y preparar la transición desde su formación inicial.

FIGURA 1. Conceptualización de la tutoría universitaria



Fuente: Elaboración propia

Todas sus bondades justifican que la tutoría sea valiosa en la educación universitaria, pero se da una dificultad. Apodaca y Lobato (1997) o Álvarez y Lázaro (2002) advierten que en la

universidad española la orientación es una asignatura pendiente y no existe tradición de tutoría. Castillo (2008) señala que ni el profesorado ni el alumnado están acostumbrados al nuevo enfoque centrado en este último.

Desde hace unos años, el Estatuto del Estudiante Universitario (Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre) establece como derecho el recibir orientación y tutoría personalizada para facilitar la incorporación laboral, el desarrollo profesional y la continuidad, en su caso, de la formación universitaria (artículo 8.e). De forma que, si la tutoría es un derecho del alumnado, ésta se debe asumir como exigencia para la institución universitaria y un valor obligado. No obstante, este hecho no garantiza que se desarrolle de la manera más adecuada, por lo que es importante indagar en relación a su puesta en práctica y contribuir a clarificar si la tutoría es realmente una función inherente al quehacer docente o una meta institucional por conquistar (Gaitán, 2013).

El propósito de este trabajo es contribuir a esta intención a partir de las creencias y apreciaciones del alumnado de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia (UMU). La finalidad es acceder a un conocimiento más profundo e *in situ* que permita ahondar en los significados que los estudiantes le atribuyen a la tutoría y de las acciones que esta debe ocuparse. Como ponen de relieve otros trabajos (Calvo y Susinos, 2010; Cook-Shater, 2012; Fielding, 2004; Haya, Calvo y Rodríguez-Hoyos, 2013; Hayes y Ljungberg, 2011; Seale, 2010), es importante la voz del alumnado en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y revalorizar la necesidad de incorporar su punto de vista en los debates en torno a la mejora de la misma. De esta forma, los objetivos para este trabajo son los siguientes: 1) conocer las fortalezas y debilidades de la tutoría universitaria desde la perspectiva de los estudiantes, 2) analizar las propuestas de mejora que estos realizan para la misma y 3) identificar diferentes líneas de acción estratégica para su adecuado desarrollo. En definitiva, se pretende realizar un análisis estratégico de la Tutoría Universitaria a través de sus protagonistas: los estudiantes.

Método

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 UMU. El enfoque metodológico del estudio es cuantitativo-cualitativo, con un diseño no experimental, descriptivo y transversal, tipo encuesta o survey.

Muestra

Los participantes en este estudio componen una muestra representativa de estudiantes pertenecientes a los títulos de Grado de la Facultad de Educación de la UMU, seleccionados a través de un muestreo de tipo incidental. Para realizar el cálculo del tamaño muestral se considera que el tamaño de la población objeto de estudio es de 3200 estudiantes y, estimando un nivel de confianza del 95%, $Z=1.96$, no deseando un error mayor del 4%, tenemos que $e=0.03$. Se considera p y $q=0.05$, por lo que el tamaño de la muestra a obtener es de 801 estudiantes (1).

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

(1)

Debido a la alta participación del alumnado invitado, la muestra final se compone de 976 estudiantes, cuya distribución se muestra en la tabla 1⁴.

TABLA 1. Distribución de los participantes por Grado, curso y sexo (%)

GRADO	CURSO			SEXO	
	1º	2º	3º	HOMBRE	MUJER
Infantil	29.2	39.3	17.1	2.2	97.8
Primaria	42.2	33.7	40.9	28	72
Educación Social	15.6	15.5	16.2	23.5	76.5
Pedagogía	13	11.5	25.8	15.1	84.9

Fuente: Elaboración propia

El mayor número de participantes pertenece al Grado en Educación Primaria, debido a que se trata del título con más estudiantes. La distribución por sexo es mayoritariamente femenino (82.1%), tendencia normal en estas titulaciones; la edad media de los participantes es de 22.1 años (d.t.=5.21).

Instrumento

Para la recogida de información se administra el Cuestionario de Utilización y Satisfacción sobre Tutoría Universitaria (CUSTU), diseñado al efecto, aunque basado en un trabajo previo (Martínez, Martínez y Pérez, 2012). Este instrumento se somete a un proceso de validación de contenido a través de juicio de expertos, en el que participan seis profesores universitarios con experiencia tanto en investigación educativa como en tutoría universitaria. El cuestionario se compone de 13 preguntas cerradas con respuesta tipo Likert de cinco puntos (1= Nada; 5= Mucho), agrupadas en diferentes escalas (información sobre tutoría [3] y utilización de la misma [6], demandas realizadas a la tutoría [2], competencias exigidas al tutor [1] y satisfacción con la tutoría [1]) en las que se obtienen adecuados niveles de fiabilidad (*alfa de Cronbach* superior a .880 en todos los casos). Cada escala se somete también a un análisis factorial para mostrar la validez de constructo.

Se incluyen además tres preguntas abiertas, objeto de este trabajo, con una doble finalidad: que los estudiantes reflexionen sobre las fortalezas y debilidades de la tutoría y que propongan acciones de mejora para su óptimo desarrollo. Con el fin de obtener una información válida a partir de estas cuestiones se emplea un lenguaje más directo y común a todos los participantes, preguntándoles por lo que más les gusta de la tutoría universitaria (Fortalezas), lo que no les gusta (Debilidades) y lo que cambiarían (Acciones de mejora).

⁴ En el momento de la administración del instrumento de recogida de información, sólo se encontraba implantado hasta el tercer curso de los distintos estudios de Grado (curso 2010-2011).

Procedimiento

El proceso de realización de este estudio pasa por diferentes fases. Tras la búsqueda bibliográfica inicial y la concreción de los objetivos de investigación, se diseña el instrumento ya descrito, apoyado en un trabajo anterior, asegurando su adecuación a través de una profunda revisión de la literatura científica sobre la temática en cuestión, la realización de un juicio de expertos y los posteriores análisis de fiabilidad y análisis factorial de las escalas que lo componen. Paralelamente, se organiza y planifica la recogida de información, solicitando el permiso de los tutores de cada grupo-clase. El equipo de investigación es el encargado de administrar el cuestionario, tras una breve explicación de sus objetivos y contenido, especificando el carácter voluntario y anónimo del mismo. El tiempo estimado de aplicación es de unos 35 minutos. Seguidamente, se realiza el análisis de los datos cuantitativos (SPSS v.19) y cualitativos (ATLAS.ti 7). Finalmente se procede a la interpretación de la información y redacción del informe de resultados.

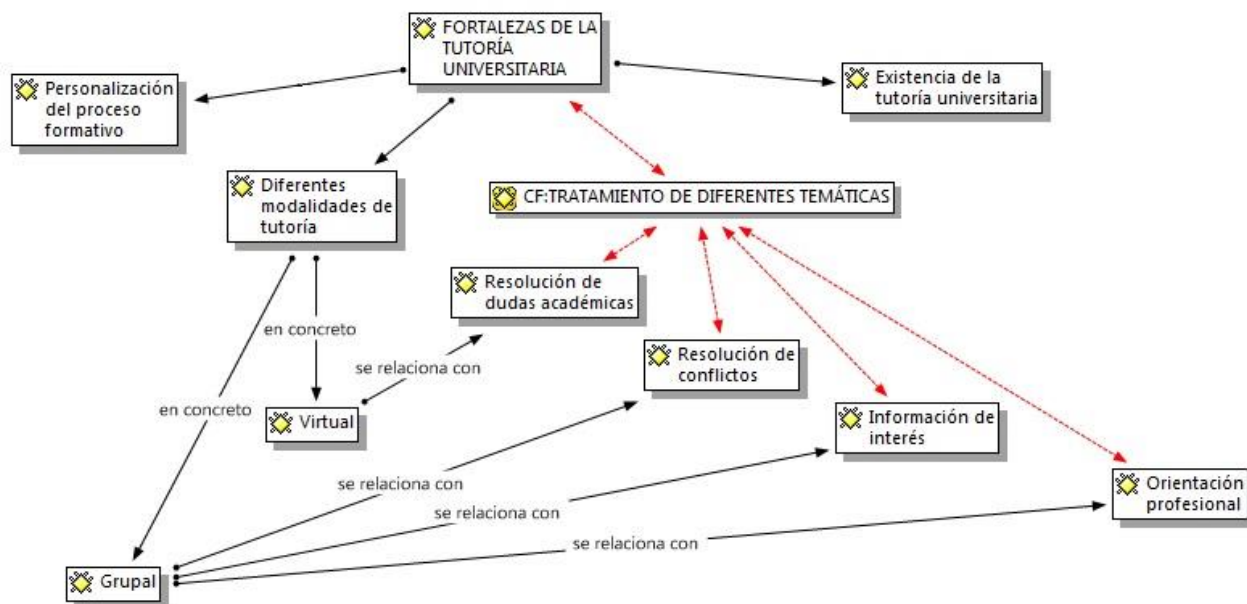
En este trabajo se exponen los resultados obtenidos a partir del análisis cualitativo de la información recogida, a través de ATLAS.ti, programa que facilita la organización, manejo e interpretación de grandes cantidades de datos textuales. El proceso seguido en el análisis se resume en (adaptación de Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2006; Serrano, 1999): a) organizar los datos atendiendo a diferentes criterios, en este caso, por grupos de participantes (según título, curso y grupo-clase) y temática (fortalezas, debilidades y propuestas de mejora), b) segmentar la información en elementos de significado relevantes o unidades de análisis, c) establecer el sistema de códigos y categorías de forma inductiva, a partir de la interacción con el texto y/o relato, d) asignar las unidades de análisis a los códigos y categorías establecidos (codificación y categorización), e) agrupar los códigos y categorías en familias o metacategorías y f) reducir a una red de contenidos o significados interrelacionados los datos textuales (network).

Resultados

Los resultados que se presentan responden a los objetivos de investigación y se plantean de forma genérica para una visión más amplia e integral.

Desde esta perspectiva general, y a través de la cuantificación de las respuestas, un 60.14% de los estudiantes responde a la cuestión abierta relacionada con las fortalezas, un 51.33% a la de las debilidades y un 56.56% del alumnado establece propuestas de mejora para la tutoría universitaria. En la figura 2 se representa, en relación a las fortalezas, la red de contenido o el resultado del proceso de análisis, llevado a cabo en dos niveles (textual y conceptual). La figura ilustra las distintas relaciones establecidas entre las categorías, a partir de las respuestas de los participantes.

FIGURA 2. Fortalezas de la tutoría universitaria



Fuente: Elaboración propia

Las fortalezas son entendidas como aquellos aspectos positivos con los que cuenta la tutoría universitaria para su desarrollo. Las respuestas de los 587 estudiantes que contestan a esta cuestión se agrupan en cuatro categorías que vienen a describir diferentes potencialidades, detallándose en:

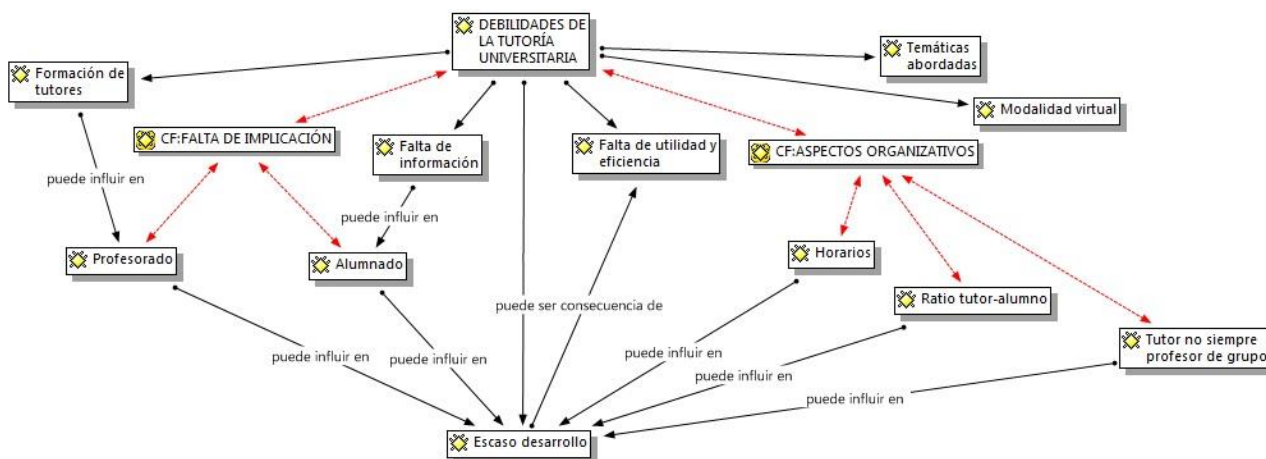
- F1. Personalización del proceso formativo. Para un 35.95% la tutoría es una manera de individualizar la atención al estudiante y de acercar posiciones entre docentes y alumnado. Textualmente expresan: "De la tutoría me gusta que trates personalmente los problemas con el tutor y que esta persona intente ayudarte" (Estudiante nº 827).
- F2. Diferentes modalidades de tutoría. Un grupo de estudiantes valora la variedad de formas de acceso, permitiendo diferentes vías de comunicación con el tutor y trabajar diferentes temáticas, destacan dos modalidades:
 - Virtual. El 9.71% subraya las posibilidades de las herramientas virtuales para comunicarse con sus tutores y valora la ruptura de las barreras de espacio y tiempo, aunque se sigue utilizando con un carácter remedial, para resolver dudas sobre contenidos de las asignaturas: "Poder establecer contacto con los docentes por la vía de internet sin necesidad de desplazarme a la universidad" (Estudiante nº 160), "Las tutorías virtuales permiten solventar dudas y problemas de manera individual que en clase, por cuestión de tiempo y de no interrumpir, no se solucionan" (Estudiante nº 48).
 - Grupal. Otros (1.02%) señalan la modalidad grupal como una de sus fortalezas, pues permite no sólo el contacto directo del tutor con la totalidad del grupo y una mayor eficiencia en la utilización del tiempo, sino que genera una dinámica beneficiosa para toda la clase: "El hecho de que tengamos la oportunidad de poder expresarnos todos juntos conociendo así lo que piensan el resto de compañeros" (Estudiante nº 552).

- F3. Tratamiento de diferentes temáticas. Bajo esta familia de categorías se engloba la diversidad de temas o tópicos a tratar que pueden revertir en diferentes beneficios.
 - Resolución de dudas académicas. Un 18.23% resalta su eficacia en resolver dudas, normalmente relacionadas con temas académicos: "Aclarar preguntas y cosas que no se han entendido en la hora de clase" (Estudiante nº 637).
 - Resolución de conflictos. El 13.29% valora esta categoría, entendida como la mediación con otros profesores del grupo: "Aclaración de dudas con respecto al funcionamiento dentro de la comunidad educativa y la resolución de cualquier problema" (Estudiante nº 195).
 - Información de interés. Integra aspectos genéricos (7.67%) relativos a trabajar contenidos que en otro espacio no tienen ocasión: "La información dada ya que se dieron cosas que desconocíamos por completo" (Estudiante nº 54).
 - Orientación profesional. Contiene respuestas que valoran la potencialidad para tratar aspectos relacionados con el desarrollo profesional, la inserción laboral y las salidas profesionales de la titulación (3.24%): "Poder recibir información laboral para un futuro y las salidas profesionales" (Estudiante nº 67). Además de estas respuestas muy centradas en la información, se encuentran otras más relacionadas con el proceso de orientación profesional: "Puede servir para orientar e integrarnos en el mundo sociolaboral satisfactoriamente" (Estudiante nº 861).
- F4. Existencia de la tutoría universitaria. Algunas respuestas (3.58%) aprecian su propia existencia: "Su existencia y ayuda en determinados aspectos" (Estudiante nº 85). Otros resaltan el hecho de poder contar con un tutor como figura de referencia: "...tener a alguien experto que me aconseja y ayuda con los problemas o dudas que tengo y me informa de aspectos que no conozco y son de mi interés" (Estudiante nº 566).

Seguidamente, en el análisis de las debilidades (figura 3), se ilustran las diferentes categorías establecidas y las relaciones entre las mismas. Las debilidades son concebidas como aquellas carencias o aspectos que dificultan el desarrollo de la tutoría. En el análisis llevado a cabo, se concretan 8 categorías que agrupan un total de 501 respuestas relativas a:

- D1. La formación de los tutores. El 2.20% señala una falta de formación e información en los tutores para cumplir con su función: "La tutoría no sirve de nada, además el tutor no tiene la información que el estudiante solicita" (Estudiante nº 194).

FIGURA 3. Debilidades de la tutoría universitaria



Fuente: Elaboración propia

- D2. Falta de implicación de sus protagonistas. Familia de categorías relativa al nivel de compromiso de los implicados directos en este proceso.
 - Profesorado. El 17.36% manifiesta la falta de compromiso de los tutores, expresan que debido a este desinterés apenas se establece contacto con ellos: "Este año casi no hemos conocido a nuestra tutora" (Estudiante nº 355). Otros estudiantes hacen referencia a problemas en la relación con los tutores y el clima generado por éstos: "No me gustan las tutorías porque no creo que tengamos suficiente confianza con los tutores" (Estudiante nº 837).
 - Alumnado. Algunos participantes son conscientes que el adecuado desarrollo de la tutoría depende de todos los agentes implicados, no únicamente del tutor (2.20%), argumentando la falta de implicación de los propios estudiantes: "Pecamos de poca participación para hacer las tutorías más dinámicas, igual que ocurre en clase" (Estudiante nº 552).
- D3. Falta de información. Se integran aquellas respuestas (13.26%) que señalan la necesidad de una mayor información acerca de la tutoría: "No hay demasiada información sobre en qué consiste o su finalidad" (Estudiante nº516). Otros ahondan en el desconocimiento acerca de la misma y señalan que, dependiendo del tutor asignado, los estudiantes conocen mejor o peor la tutoría universitaria: "No se conoce bien. Depende de la actitud en gran medida del profesional que actúe como tutor" (Estudiante nº388).
- D4. Escaso desarrollo. Un 27.15% afirma que se desarrolla con poca frecuencia y reclaman contactos más frecuentes con el tutor: "La escasez de las tutorías, son poco frecuentes" (Estudiante nº 507), "Deberían haber más a lo largo del curso y así habría más confianza entre alumnos y tutores" (Estudiante nº549).
- D5. Falta de utilidad y eficiencia. Se aglutinan aquellos textos relativos a que la tutoría no ha dado respuesta a sus demandas o necesidades (4.59%): "En realidad no ha sabido adaptarse a mis necesidades" (Estudiante nº 897), "No se suele solucionar nada y en la

mayoría de ocasiones no se favorecen las pretensiones de los alumnos y sí las de los profesores" (Estudiante nº 197).

- D6. Aspectos organizativos. Bajo esta familia se agrupan distintos aspectos que obstaculizan el desarrollo de la tutoría:
 - Horarios. Hace referencia al incumplimiento del horario de tutoría, horarios reducidos o coincidentes con los horarios de clase (21.36%): "En algunos casos, vas en el horario establecido y no se encuentra en el despacho" (Estudiante nº 60), "Las horas puestas de tutoría se solapan en horas de clase y es imposible acceder a ellas" (Estudiante nº 643).
 - Ratio tutor-alumno. Algunos son conscientes que el número por alumno asignado a cada tutor es excesivo para que pueda desarrollarse adecuadamente (3.39%): "Un tutor para una clase numerosa no puede prestar suficiente atención a cada uno de los estudiantes. El seguimiento individual es difícil por no decir imposible" (Estudiante nº 512).
 - El tutor no es siempre profesor del grupo. Se aglomeran una serie de respuestas que, sin ser muy numerosas (2%), señalan una problemática común, el hecho de que en ocasiones el tutor de un grupo no es profesor de asignatura, lo que comporta mayores dificultades en la comunicación: "El tutor no nos da clase durante todo el curso, ahí la dificultad de estar en contacto" (Estudiante nº 902).
- D7. Modalidad virtual. El 9.38% relata que la tutoría virtual no se emplea del modo más adecuado, como es el caso de la tardanza en contestar a los mensajes o la falta de respuesta: "En ocasiones algunos profesores se retrasan mucho a la hora de contestar a las tutorías virtuales" (Estudiante nº 733), y que el profesorado no está sensibilizado con las potencialidades de esta modalidad: "Los profesores no están concienciados con este recurso virtual" (Estudiante nº 899), expresando otros la frialdad de este medio: "Que sea virtual, no se puede hablar de lo mismo cara a cara que por el ordenador" (Estudiante nº 619).
- D8. Temáticas abordadas. Un 4.59% declara que la tutoría universitaria no aborda determinadas temáticas: "Más información en general del ámbito profesional a la hora de salidas laborales" (Estudiante nº 443), "Todavía no tengo suficiente información sobre las salidas que puede tener el grado que estoy estudiando" (Estudiante nº 333).

Desde las debilidades de la tutoría, se considera que la escasa formación del profesorado para desempeñar su papel como tutor puede repercutir directamente en su implicación, igualmente la falta de información sobre tutoría puede revertir negativamente sobre el alumnado. Estas dificultades y carencias pueden traer como consecuencia un escaso desarrollo de la tutoría unido a unas condiciones organizativas no favorables. Por estos motivos, no es de extrañar que el alumnado perciba a la misma como poco útil.

Al igual que se hizo anteriormente, se ilustran (figura 4) las propuestas de mejora especificadas por los participantes, así como las relaciones establecidas entre las mismas.

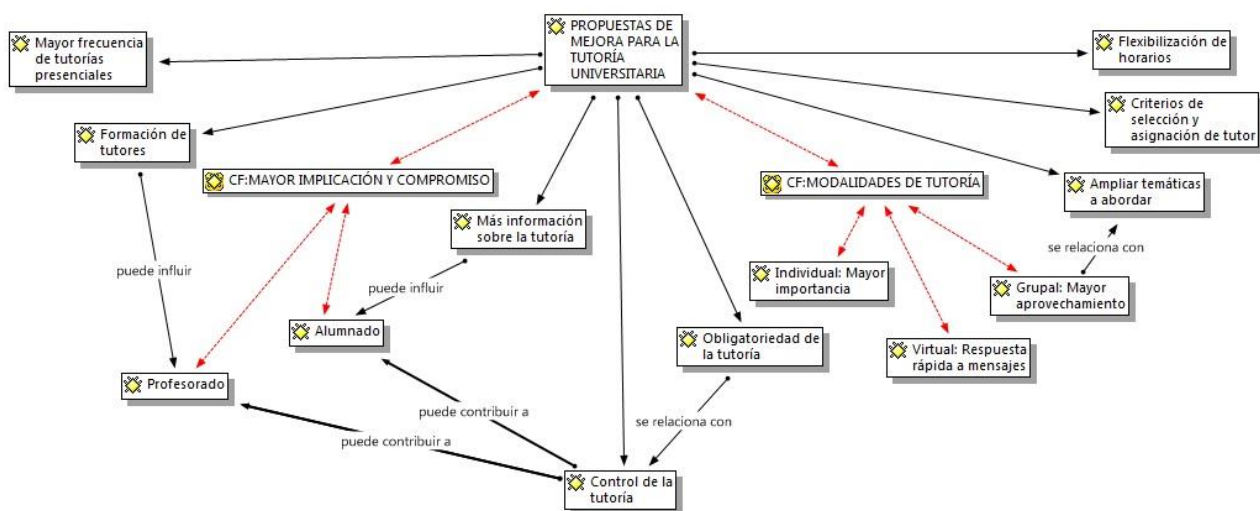
Estas propuestas se detallan en 11 acciones de mejora a partir de 551 respuestas, relativas a:

- PM1. Mayor frecuencia de tutorías presenciales. El 30.43% relata que una acción de mejora sería mantener una mayor periodicidad en los contactos con el tutor, independientemente de la modalidad: "Hacerlas más periódicas de manera individual,

prestando más atención a las necesidades y problemas de los alumnos" (Estudiante nº 814).

- PM2. Formación inicial y continua de los tutores. Se incluyen las propuestas, relacionadas con dotar al tutor no sólo de las competencias necesarias, sino también de los recursos óptimos que le permitan cumplir con su función (2.72%): "La persona que ejerza de tutor sea una persona preparada para ello" (Estudiante nº 194), "Los profesores que se encarguen de ello sepan cómo hacerlo y que los sintamos cercanos para que nos den confianza" (Estudiante nº 826).

FIGURA 4. Propuestas de mejora para la tutoría universitaria



Fuente: Elaboración propia

- PM3. Mayor implicación y compromiso por parte de sus protagonistas. Esta metacategoría alude a lo importante que es la actitud de los implicados en el proceso de tutoría.
 - Profesorado. Proponen aumentar el compromiso e implicación y la actitud de cercanía de los tutores (17.97%): "Con algunos tutores no existe suficiente confianza por lo que sería bueno un trato más cercano y agradable" (Estudiante nº 427). Incluso manifiestan la necesidad de que no sólo sea el tutor quien esté motivado o implicado sino también el resto de docentes y los órganos gestores del centro: "Mas implicación por parte de los órganos superiores (departamento, decanato,..)" (Estudiante nº 197).
 - Alumnado. Engloba las respuestas relativas con la implicación de los estudiantes (1.45%): "Mayor participación por parte de los alumnos" (Estudiante nº 537), "Que tanto el profesor como nosotros pongamos de nuestra parte para mejorar" (Estudiante nº 722).
- PM4. Más información sobre tutoría universitaria. En un 9.07% se aglomera aquellas propuestas referentes a una mayor difusión de la tutoría: "Sé que tenemos un tutor, pero

no sé para qué sirve. Podría informarse más a los alumnos al inicio del curso para qué se puede usarse" (Estudiante nº 970)

- PM5. Control de la tutoría. Otras propuestas se relacionan con el establecimiento de sistemas de control de la actividad de los tutores: "Que se tenga un control sobre los profesores a que estén en su despacho en las horas, puesto que son remuneradas" (Estudiante nº 168), "Hacer tutorías obligatorias. Mayor control al profesorado. Que los profesores presten más atención a las verdaderas necesidades" (Estudiante nº 199).
- PM6. Modalidades de tutoría. Bajo esta familia de categorías, se concentran las distintas modalidades de la tutoría para su desarrollo. Para cada una de ellas, resaltan un matiz concreto.
 - Individual. Un reducido grupo (2%) proponen potenciar esta modalidad, para ellos es importante el contacto directo con el tutor: "Personalmente, las tutorías personalizadas en los despachos de los profesores, las considero necesarias. Ayudan más que la comunicación a través del ordenador" (Estudiante nº 358).
 - Grupal. El 2.18% hace referencia a procurar un mayor aprovechamiento y frecuencia de esta modalidad, pues permite compartir información, dudas e intereses con los compañeros: "Realizar más tutorías grupales y así poder conocer otros aspectos o dudas de los compañeros y solucionar las nuestras" (Estudiante nº 67).
 - Virtual. El 6% plantea la necesidad de que los tutores respondan más rápido a los mensajes que les envían los estudiantes o que simplemente contesten: "Que los tutores tuviesen la obligación de contestar las tutorías en un tiempo máximo determinado como podría ser 48 horas" (Estudiante nº 412), "Un mayor compromiso por parte de la comunidad docente a la hora de contestar a las tutorías virtuales con rapidez" (Estudiante nº 733).
- PM7. Ampliar temáticas. El 7.62% formula establecer mayor diversidad en el abanico de temáticas que pueden tratarse en el seno de la tutoría: "Más información sobre el proyecto fin de grado, las becas, los créditos CRAU. Información sobre máster que cursa la UMU" (Estudiante nº 421), o aspectos relacionados con su desarrollo profesional y futura inserción laboral: "Aportar información sobre posibles salidas profesionales" (Estudiante nº 529), "Más información acerca del mundo laboral además de información académica" (Estudiante nº 299).
- PM8. Criterios de selección y asignación de tutores. Las mejoras guardan relación con acciones relativas a la figura del tutor universitario, en relación a su selección y asignación al grupo-clase (4.70%): "Que se contraten profesionales relacionados verdaderamente con mi titulación. Y que esto no sea por excelentísima titulación sino por trayectoria laboral" (Estudiante nº 492), "Asignar un tutor fijo durante los cuatro años del grado y que este permanezca en continuo contacto con los estudiantes" (Estudiante nº 675).
- PM9. Obligatoriedad de la tutoría. El 1.45% de los participantes no duda en plantearlo como una propuesta de mejora: "Que se realicen de forma obligatoria dentro del horario semanal de las clases, ya sean una vez a la semana o cada 15 días" (Estudiante nº 586), "Tener una sesión de tutoría obligatoria cada alumno con el profesor" (Estudiante nº 647).

- PM10. Flexibilidad de horarios. Un 13.97% expresa la necesidad de ampliar los horarios de atención y adecuarlos a las posibilidades de los estudiantes, crear franjas horarias más propicias, permitiendo acudir a las tutorías sin dejar de asistir a clases: "Debería haber menos horas de clase y así dedicar más tiempo a tutorías, no puede ser que tenga que faltar a clase para ir a una tutoría" (Estudiante nº 494), "Las tutorías no coincidan con las clases y que se encuentren en el mismo horario en el que se tienen las clases" (Estudiante nº 570).

En definitiva, a la hora de plantear propuestas de mejora, los participantes reconvierten las dificultades que asocian a la misma en acciones de mejora o buenas prácticas. Para ellos es necesario mejorar la formación de los tutores y la información que se proporciona al alumnado, para conseguir una implicación mayor de ambos. Proponen establecer la obligatoriedad de la tutoría y, para asegurarla, determinan diferentes sistemas de control. También deben aprovecharse las diferentes posibilidades que ofrecen cada una de las modalidades de tutoría, sobre todo la grupal, ya que permite tratar distintos temas de interés para la mayoría de los estudiantes, con el consiguiente ahorro de tiempo.

Finalmente, con la intención de cumplir con el tercer objetivo planteado en este trabajo, se lleva a cabo una adaptación de la técnica FODA, cuyo resultado puede apreciarse en la tabla 2.

TABLA 2. Matriz FODA de la tutoría universitaria en la Facultad de Educación de la UMU

	AMENAZAS	OPORTUNIDADES
	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de recursos • Escasa integración organizativa • Carga trabajo profesorado • Reconocimiento 	<ul style="list-style-type: none"> • Nueva oportunidad con el EEES • Derecho del alumnado • Demandas sociales • Exigencias de cambio
DEBILIDADES	ESTRATEGIAS DE DEFENSIVAS	ESTRATEGIAS OFENSIVAS
<ul style="list-style-type: none"> • Formación tutores • Escasa implicación de sus protagonistas • Falta de información • Escaso desarrollo • Falta de utilidad y eficiencia • Aspectos organizativos • Modalidad virtual • Temáticas abordadas 	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer una eficaz planificación institucional que defina la relación entre los diferentes servicios y agentes de orientación. • Promover el empleo de la tutoría virtual y grupal que facilitan la atención de un mayor número de estudiantes, sin obviar la individual. • Impulsar la investigación-acción sobre tutoría para mostrar su eficacia y responder a las necesidades de ésta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar necesidades desde una visión global e integradora, velando por el desarrollo del estudiante. • Potenciar las relaciones entre los diferentes agentes implicados en la orientación y tutoría universitaria, asegurando la coordinación y aprovechando sinergias. • Generar un compromiso compartido por todos los estamentos y niveles institucionales en torno a la tutoría universitaria.
FORTALEZAS	ESTRATEGIAS DE SUPERVIVENCIA	ESTRATEGIAS DE REORIENTACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Personalización proceso e-a • Modalidades de tutoría • Temáticas abordadas • Existencia de la tutoría 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar institucionalmente una evaluación de los recursos que la tutoría universitaria demanda y necesita (espacios, horarios, ratio tutor-alumno, etc.). • Iniciar y mantener acciones dirigidas a paliar el importante desconocimiento de estudiantes e, incluso, docentes, en relación a la tutoría universitaria en cuanto a su finalidad, objetivos, potencialidades, etc., a través de la formación inicial y continua y la organización de encuentros. • Reconocer el trabajo del tutor dentro de los planes de ordenación docente y en su desarrollo profesional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Concebir el EEES como una oportunidad y un reto a través del cual la educación superior va a responder a las necesidades y demandas que le plantea la realidad social. • Aprovechar la normativa que señala la tutoría como un derecho del estudiante y un deber para la institución universitaria.

Fuente: Elaboración propia

Dicha técnica se define como un procedimiento de análisis que permite identificar los puntos fuertes y débiles de una organización, con respecto a una determinada situación o temática, en relación a un contexto. Su objetivo es ayudar a encontrar factores estratégicos críticos, para usarlos, una vez identificados, y apoyar en ellos posibles cambios. En el caso de este trabajo, se

trata de conocer la situación real de la Facultad de Educación de la UMU respecto a la tutoría, así como los riesgos y oportunidades que ofrece el contexto universitario para su desarrollo.

Las debilidades y fortalezas hacen referencia a factores internos de la tutoría en dicha institución y han sido identificadas por el alumnado participante en este trabajo y expuestas anteriormente. En cuanto a las amenazas y oportunidades se relacionan con factores externos que están presentes en el entorno que circunda a la tutoría y son analizadas por el equipo de investigación de este trabajo, a partir de la revisión de la literatura existente sobre el tema y su propia experiencia en el desarrollo de la función tutorial.

De la combinación del análisis interno y externo se definen estrategias de mejora como posibles alternativas para potenciar las fortalezas y oportunidades de las que se disponen y disminuir, a su vez, los efectos nocivos de las debilidades y amenazas sopesadas. Seguidamente se establecen una serie de estrategias de acción, enmarcadas dentro de un análisis tanto interno como externo. Para su establecimiento se han considerado los siguientes aspectos e interrogantes:

- ANÁLISIS INTERNO.
 - Estrategias Defensivas: Dan respuesta a las Amenazas a partir de las Fortalezas. Responden a: ¿cómo aprovecho las fortalezas para contrarrestar las amenazas?
 - Estrategias de Supervivencia: Responden a los problemas que pueden comportar las Amenazas y las Debilidades. Responden a: ¿cómo evitar que las debilidades favorezcan a las amenazas?
- ANÁLISIS EXTERNO.
 - Estrategias Ofensivas: Tratan de aprovechar las Oportunidades desde las propias Fortalezas. Responden a: ¿cómo me permiten las fortalezas aprovechar las oportunidades?
 - Estrategias de Reorientación: Dirigidas a aprovechar las oportunidades desde las propias Debilidades. Responden a: ¿cómo minimizar debilidades aprovechando oportunidades?

Discusión y conclusiones

Los resultados expuestos permiten concluir que los estudiantes de la Facultad de Educación de la UMU no conciben la tutoría universitaria como una función inherente al quehacer docente, sino más bien como una meta por conquistar. Aún así, los participantes señalan múltiples fortalezas, entre ellas destacan la personalización del proceso formativo, en relación a la cual un gran número de analistas (Álvarez González, 2008; García y Troyano, 2009; García Nieto, 2008; Sanz Oro, 2009; Sobrado, 2008; entre otros) ponen de relieve su necesidad ante una universidad cada vez más masificada y con tendencia a la despersonalización. El estudio de Rosenthal, Folse, Alleman, Boudreaux, Soper y Von Bergen (2000) subraya la importancia de que los estudiantes mantengan una relación de cercanía con el profesorado, afirman que el hecho de que conozcan de modo cercano al menos a un profesor va a mejorar su satisfacción con la universidad e

incrementar sus expectativas en el desarrollo de los estudios. Igualmente, el estudio de Cashmore, Scott y Cane (2012) concluye que aquellos estudiantes que disponen de un profesor con quien hablar de temas, no siempre relacionados con cuestiones académicas, tienen un mayor sentido de pertenencia a la universidad y mejores expectativas y actitudes.

Otra conclusión importante es la relativa al tratamiento de diferentes temáticas, destacando la resolución de dudas académicas, seguida de la resolución de conflictos. Esto indica que los estudiantes centran las potencialidades de la tutoría, sobre todo, en el ámbito académico y para aspectos tan específicos como solventar cuestiones inmediatas y puntuales en relación a contenidos concretos de las distintas asignaturas, en lugar de utilizarla en un proceso a largo plazo que no sólo les permita profundizar y gestionar su conocimiento, sino que también les ayude en el planteamiento de su proyecto profesional y de vida, tal y como apuntan los trabajos de Álvarez González (2008) o Sanz Díaz (2012). En cuanto a la resolución de conflictos, parece que para los estudiantes resulta importante la función mediadora del tutor universitario, especialmente entre el grupo de estudiantes y el resto de profesores, función que también se destaca en otros estudios como el de Sobrado (2008) y Lázaro (2008).

Si bien los estudiantes expresan distintas fortalezas, son más numerosas las debilidades señaladas por ellos. Entre las más destacadas se encuentran el escaso desarrollo que tiene la tutoría en el centro, aspecto coincidente en el trabajo de Braine y Parnell (2011). Dentro de los distintos aspectos organizativos que manifiesta el alumnado, también se contempla como debilidad los horarios de tutoría establecidos por el profesorado. Se trata de uno de los problemas con más tradición en la relación entre profesorado y alumnado en la universidad. La pasividad de docentes y estudiantes genera en el desarrollo de la tutoría universitaria un círculo vicioso de difícil resolución, es decir, el alumnado no suele hacer uso de las tutorías y cuando lo hace no encuentra al profesorado, ya que éste, ante la falta de afluencia del alumnado, tiende a no respetar los horarios establecidos (Rodríguez Ortega, 2008). Estudios como los de Lobato, Arbizu y Castillo (2004) o García Antelo (2010) señalan la incompatibilidad de horarios como uno de los problemas que dificultan el uso de la tutoría en el alumnado universitario.

Otra conclusión es la referente a la falta de compromiso que los estudiantes consideran que tiene el profesorado en relación a la tutoría. Como afirma Campoy (2009), la función tutorial es inherente a la docente, por lo que no podemos considerar la posibilidad de que el profesorado haga dejación de sus funciones. García Nieto (2008, p. 42) afirma que el profesor universitario como tutor *“puede resistirse a admitir este rol o encarnarlo de mala gana si simplemente lo vive como una nueva exigencia más que le viene impuesta”*, por lo que se hace necesario un importante trabajo informativo y formativo con el profesorado en aras de profundizar en la motivación hacia la función tutorial.

Por otra parte, son variadas las aportaciones de los participantes a la hora de establecer propuestas y acciones de mejora. Plantean una mayor frecuencia de las tutorías presenciales o un mayor contacto entre estudiantes y tutores como medio para potenciar la acción tutorial, propuesta que se constata en el trabajo de García, Troyano y Martínez-Pecino (2011). Para ello es necesario un esfuerzo no sólo del profesorado, sino también del propio centro, que debe articular los medios necesarios para que aquél pueda disponer de tiempo y recursos para atender de modo periódico al alumnado que tiene asignado. El estudio de García Antelo (2010) reseña que hasta un 70% del profesorado universitario no accedería a ser tutor de un grupo, esgrimiendo la falta de tiempo como justificación, hecho que para Campoy (2009) es, junto a la formación del profesorado, una de las principales dificultades con las que se encuentra la tutoría en el ámbito universitario. En este sentido el alumnado manifiesta la necesidad de flexibilizar los tiempos de tutoría, contrarrestando así una de las debilidades más señaladas, los horarios de tutoría establecidos por el profesorado. Proponen establecer un diálogo entre cada grupo de estudiantes y su tutor, con el

fin de consensuar una franja horaria que permita tanto la organización del trabajo del propio profesor como la asistencia de los estudiantes sin faltar a clase.

Otra de las buenas prácticas hace referencia a aumentar el compromiso del profesorado, siendo esa falta de implicación una de las debilidades más apuntadas por el alumnado. Esta propuesta recuerda la importancia de la formación del profesorado para el cumplimiento de la función tutorial y que ésta debe asumirse desde su rol como docente y no basarse únicamente en aspectos técnicos y metodológicos, sino también en aquellas competencias personales y participativas que la tutoría reclama y entre las que García Nieto (2008, p. 45) destaca “*un alto grado de madurez, autoestima, empatía, equilibrio emocional, capacidad de relación interpersonal, etc.*” y que Campoy (2009, p. 93) sintetiza en “*tener una personalidad o perfil humano adecuado*”. En esta misma línea, Rial (2008) reflexiona sobre la base de la formación del profesorado universitario y señala como clave la adquisición y desarrollo de una serie de competencias, entre las que destaca cuatro: técnica, pedagógica, tutorial e investigadora. Para este autor la función tutorial pasa a ser tan propia del perfil profesional del docente universitario como las relacionadas con la gestión del conocimiento o con la investigación.

Las estrategias de acción propuestas para avanzar en el desarrollo de la tutoría apoyan las conclusiones de distintos autores (Gálvez y col., 2008; Sanz Oro, 2009; García Nieto, 2004) y, sólo a partir de la consideración y puesta en práctica de estos aspectos, la tutoría universitaria podrá establecerse como un proceso inherente al proceso educativo en aras de aumentar la calidad, para lo que debe encontrarse plenamente integrado en el día a día de la institución y en el quehacer docente.

Para finalizar, señalar algunas limitaciones de este estudio que se pretenden subsanar con el avance en esta línea de trabajo. En primer lugar, los resultados pertenecen al curso 2010/2011, por lo que resulta interesante contrastar de nuevo la opinión del alumnado y establecer comparaciones con lo ya obtenido, pues en estos años se han producido novedades y avances en el desarrollo de la acción tutorial en la Facultad de Educación de la UMU. Dicha comparación podría dar pistas en relación al grado de éxito en la implantación de la tutoría en este centro a lo largo de los años transcurridos desde su introducción como proceso de acompañamiento y orientación del alumnado a lo largo de su formación universitaria.

En segundo lugar, también es importante contrastar la opinión con el otro protagonista de este proceso: el profesorado en general y los tutores en particular. Conocer sus necesidades y las dificultades encontradas a la hora de implementarlo puede arrojar luz sobre su organización, los recursos destinados y el diseño de futuros planes de formación para la adquisición y el desarrollo de la competencia tutorial, tal y como lo considera Rial (2008), asociada al perfil profesional del docente universitario en la actualidad.

Además, los nuevos resultados obtenidos pueden compararse con estudios similares realizados en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, etapa en la que la tutoría, por tradición, se encuentra mucho más consolidada. Identificar variables comunes y su interacción puede dar pistas para la introducción de mejoras en el contexto universitario.

Referencias bibliográficas

Álvarez, V. y Lázaro, A. (2002). *Calidad de las universidades y orientación universitaria*. Málaga: Aljibe.

- Álvarez González, M. (2008). La tutoría académica en el Espacio Europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (1), 77-88.
- Álvarez Pérez, P.R. (2013). La tutoría como eje articulador del proceso de aprendizaje del alumnado universitario. *Currículum. Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 26, 73-87.
- Apodaca, P. y Lobato, C. (1997). *Calidad en la universidad: Orientación y evaluación*. Barcelona: Alertes.
- Braine, M. E. y Parnell, J. (2011). Exploring student's perceptions and experience of personal tutors. *Nurse Education Today*, 31 (8), 904-910.
- Calvo, A. y Susinos, T. (2010). Prácticas de investigación que escuchan la voz del alumnado: Mejorar la universidad indagando la experiencia. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14 (3), 75-88.
- Campoy, T. (2009). Fundamentos teóricos de la tutoría universitaria. En A. Pantoja y T. Campoy (Coords.), *Planes de Acción Tutorial en la Universidad* (73-100). Jaén: Universidad de Jaén.
- 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.
- Cook-Shater, A. (2012). Amplifying student voices in Higher Education: Democratizing teaching and learning through changing the acoustic on a College Campus. *Revista de Educación*, 359, 184-204.
- Fernández- Salinero, C. (2014). La tutoría universitaria en el EEES: Perfiles actuales. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 26 (1), 161-186.
- Fielding, M. (2004). New wave student voice and the renewal of civic society. *London Review of Education*, 2 (3), 197-217.
- Gaitán, P. (2013). Hacia una definición de tutoría universitaria. *Revista Didac*, 61, 4-8.
- Galvez , A. y col. (2008). ¿Qué son las tutorías y qué entendemos por acción tutorial? En N. Rodríguez Ortega (Coord.), *Acción Tutorial: Reflexión y práctica. Una experiencia de interacción docente en la Universidad de Málaga* (27-44). Málaga: Universidad de Málaga.
- García, A.J., Troyano, Y. y Martínez-Pecino, R. (2011). Experiencia docente como tutor curricular en la universidad. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 37, 4-12.
- García Nieto, N. (2008). La función tutorial de la universidad en el actual contexto de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (1), 21-48.
- 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), 63-88.
- Haya, I., Calvo, A. y Rodríguez-Hoyos, C. (2013). La dimensión personal de la tutoría universitaria. Una investigación cualitativa en la Universidad de Cantabria (España). *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24 (3), 98-113.
- Hayes, S. y Ljungberg, M. (2011). Dialogic exchanges and the negotiation of differences: Female graduate students' experiences of obstacles related to academic mentoring. *The Qualitative Report*, 16 (3), 682-710.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Lázar, A. (1997). La acción tutorial de la función docente universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 8 (1), 233-252.

- Lázaro, A. (2008). Diferencias cualitativas entre experiencias tutoriales para opciones de aprendizaje universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (1), 109-138.
- Lobato, C., Arbizu, F. y Castillo, L. (2004). Representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: Estudio de un caso. *Revista Educación XX1*, 7, 135-168.
- Martínez, P., Martínez, M. y Pérez, J. (2012). Estudio empírico de la tutoría en la Universidad de Murcia. En M.I. Sánchez-Mora (Dir.), *Tutoría universitaria: Un estudio del Plan Especial de Tutorías en la Universidad de Murcia* (257-344). Murcia: EDITUM.
- Martínez Muñoz, L.F. (2009). Trabajo colaborativo e investigación en el aula en el proceso de prácticas de enseñanza. En J.M. Martínez Vicente y A. Codina (Eds.), *La formación inicial del profesorado desde las prácticas de enseñanza: Retos y perspectivas para su mejora* (281-302). Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.
- Muñoz, J.L. y Gairín, J. (2013). Orientación y tutoría durante los estudios universitarios: El Plan de Acción Tutorial. *Revista Fuentes*, 14, 171-192.
- 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.
- Rial, A. (2008). Diseñar por competencias, un reto para los docentes universitarios en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Innovación Educativa*, 18, 169-187.
- Rodríguez Espinar, S. (Coord.) (2008). *Manual de Tutoría Universitaria* (2ª ed.). Barcelona: Octaedro/ICE-UB.
- Rodríguez Moreno, M.L. (2002). *Hacia una nueva orientación universitaria: Modelos integrados de acción tutorial, orientación curricular y construcción del proyecto profesional*. Barcelona: EUB.
- Rodríguez Ortega, N. (2008). La tutoría universitaria como objeto de investigación: Concepto y praxis. En N. Rodríguez Ortega (Coord.), *Acción Tutorial: Reflexión y práctica. Una experiencia de interacción docente en la Universidad de Málaga* (15-25). Málaga: Servicio de Innovaciones Educativas – Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Málaga.
- Rosenthal, G., Folse, E., Alleman, N., Boudreaux, D., Soper, B. y Von Bergen, C. (2000). The one-to-one survey: Traditional versus non-traditional student satisfaction with professors during one-to-one contacts. *College Student Journal*, 34 (2), 315-321.
- 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.
- Seale, J. (2010). Doing student voice works in Higher Education: An exploration of the value of participatory methods. *British Educational Research Journal*, 36 (6), 995-1015.
- Serrano, F.J. (1999). Análisis de relatos. En J. Sáez y col., *Cuentos pedagógicos, relatos educativos* (33-71). Murcia: DM.
- 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.
- Torrecilla, E.M., Rodríguez, M.J., Herrera, M.E. y Martín, J.F. (2013). Evaluación de calidad de un proceso de tutoría de titulación universitaria: La perspectiva del estudiante de nuevo ingreso en educación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24 (2), 79-99.

Fuentes electrónicas

- Cashmore, A., Scott, J. y Cane, C. (2012). "Belonging" and "intimacy" factors in the retention of students – an investigation into the student perceptions of effective practice and how that practice can be replicated. Leicester, Inglaterra: Universidad de Leicester. Recuperado el 30 de Octubre de 2014, de: [http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/ what-works-student-retention/Leicester_What_Works_Final_Report.pdf](http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/what-works-student-retention/Leicester_What_Works_Final_Report.pdf)
- García, A.J. y Troyano, Y. (2009). El Espacio Europeo de Educación Superior y la figura del profesor tutor en la Universidad. Red U. Revista de Docencia Universitaria, 3, 1-10. Recuperado el 11 de Noviembre de 2014, de: <http://revistas.um.es/redu/article/view/69991/67461>
- García Nieto, N. (Dir.) (2004). Guía para la labor tutorial en la Universidad en el Espacio Europeo de Educación Superior. Madrid: MECD. Recuperado el 19 de Diciembre de 2014, de: http://campus.usal.es/~ofeees/ESTUDIOS_INFORMES_GRALES/EA20050027%5B1%5D.pdf
- García antelo, B. (2010). La tutoría en la Universidad de Santiago de Compostela: Percepción y valoración de alumnado y profesorado (Tesis Doctoral). Recuperado el 3 de Noviembre de 2014, de: <http://hdl.handle.net/10347/2840>

Fecha de entrada: 11 Febrero de 2015

Fecha de revisión: 10 Agosto de 2016

Fecha de aceptación: 21 Agosto de 2016