

Percepción del alumnado universitario sobre las tutorías académicas: revisión de los factores relevantes

University students' perceptions of the academic tutorials: a review of the relevant factors

ANA FELICITAS GARGALLO CASTEL¹

gargallo@unizar.es

FRANCISCO JAVIER PÉREZ-SANZ

fjperez@unizar.es

LUISA ESTEBAN-SALVADOR

luisaes@unizar.es

Universidad de Zaragoza, Teruel, España

Resumen:

El enfoque de enseñanza-aprendizaje impulsado desde el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) incorpora una nueva forma de concebir la educación universitaria, donde el alumnado asume un papel principal en su aprendizaje. A su vez, implica una revalorización de la tarea docente y de la acción tutorial para reforzar el proceso formativo y el desarrollo integral de los alumnos y alumnas universitarios/as. Este trabajo tiene como objetivo conocer la opinión del alumnado acerca de los elementos relevantes en el uso de las tutorías académicas con el fin de identificar sus necesidades y mejorar la acción tutorial. En el diseño del estudio se adopta un enfoque descriptivo a partir de un cuestionario dirigido a estudiantes universitarios, que incluye preguntas relativas a su comportamiento y actitud personal ante las tutorías, a la eficacia de las mismas, a su grado de utilización, y a la co-

Abstract:

The teaching-learning process promoted by the European Higher Education Area (EHEA) calls for a new approach in which the student is the main actor of his/her learning. This implies an increase in the value of the teaching task, in general, and tutoring in particular. Tutoring reinforces the training process and the integral development of students. The main objective of this study is to examine the opinion of university students about the use of academic tutoring in order to identify their needs and improve tutorial action. In the design of the study, the students were given a questionnaire to survey their personal attitudes and behavior toward tutorials, the extent to which they used tutorials and their effectiveness, and the level of communication and the relationship established with the teacher in the tutorials. The results, obtained from a sample of 322 students at the University of Zaragoza, Cam-

1 Dirección para correspondencia (correspondence address):

Ana Felicitas Gargallo-Castel. Universidad de Zaragoza, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Departamento de Dirección y Organización de Empresas. C/ Ciudad Escolar, s/n. 44003 Teruel (España).

municación y relación establecida con el profesorado en dicho proceso. Los resultados, obtenidos a partir de una muestra de 322 estudiantes del campus de Teruel de la Universidad de Zaragoza, muestran cuatro aspectos relacionados con la autoconfianza del alumnado, la utilidad percibida, la motivación personal y el ahorro económico y/o de tiempo que supone el uso de las tutorías académicas. Si bien el grado de utilización de las mismas resulta moderado, es preciso destacar el valor que el alumnado otorga a la acción tutorial como estímulo para afrontar el trabajo requerido para superar la materia, así como para optimizar su tiempo de estudio.

Palabras clave:

Tutoría; calidad de la educación; percepción; educación superior; proceso de aprendizaje; estudiante; Universidad

pus of Teruel, reveal four key points related to students' self-confidence, perceived utility of the use of tutorials, personal motivation and financial and/or time cost (saving) that the students gain by attending tutorials. Although university students make only moderate use of tutorials, they emphasize the value of the tutorials as a stimulus to face the work required to pass a subject, as well as to optimize their study time.

Key words:

Tutoring; quality of education; perception; higher education; learning process; student; University.

Résumé:

L'approche de l'enseignement et de l'apprentissage promue par l'Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES) intègre une nouvelle manière de concevoir l'enseignement universitaire, où les étudiants jouent un rôle de premier plan dans leur apprentissage. Cela implique une réévaluation de la tâche d'enseignement et l'action didactique, ce qui est particulièrement important pour renforcer le processus de formation et de développement intégral des étudiants. L'objectif principal de cet article est de connaître l'opinion des étudiants universitaires sur les facteurs pertinents dans l'utilisation du tutorat académique dans l'environnement universitaire, afin d'identifier leurs besoins et améliorer le tutorat. Dans la conception de l'étude, un questionnaire adressé aux étudiants sur les attitudes et les comportements personnels avant les tutoriels, le degré d'utilisation et l'efficacité de l'action tutorial, ainsi que la communication et les relations établies avec l'enseignant ont été utilisés. Les résultats obtenus à partir d'un échantillon de 322 étudiants de l'Université de Saragosse, campus de Teruel, révèlent quatre aspects à mettre en évidence: la confiance en soi des étudiants, l'utilité perçue de l'utilisation, la motivation personnelle et l'épargne économiques et / ou de temps. Bien que le degré d'utilisation par les étudiants soit modéré, il est nécessaire de souligner la valeur qu'ils donnent au tutorat en tant que stimulus pour faire face au travail nécessaire pour surmonter la matière ainsi que pour optimiser leur temps d'étude.

Mots clés:

Tutorat; qualité de l'éducation; perception; enseignement supérieur, processus d'apprentissage; étudiant; Université.

Fecha de recepción: 27-11-2017

Fecha de aceptación: 24-4-2018

Introducción

Tal como recoge la Estrategia Universidad 2015 (Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte, 2011), España se encuentra en un proceso de modernización y mejora de las universidades como motor para el progreso socioeconómico. El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha transformado de forma radical la enseñanza universitaria, pasando de una concepción centrada en la figura del profesorado a una más enfocada en el aprendizaje del/de la propio/a estudiante. En ese marco, son diversos los pilares sobre los que descansa el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre los que Rodríguez-Izquierdo (2014) destaca el trabajo autónomo del alumnado, el aprendizaje centrado en competencias, el cambio en los sistemas de evaluación y el refuerzo de la tutoría académica. El énfasis en el trabajo del alumnado y la aplicación de los Créditos Europeos ECTS (*European Credit Transfer System*) refuerzan el interés en el papel de las tutorías como guía para el seguimiento de los procesos de adquisición y maduración de los aprendizajes de nuestros/as alumnos/as universitarios/as (Lobato, Del Castillo y Arbizu, 2004). Además, según Aguilar Tamayo (2015), las tutorías deben contribuir a reforzar los nuevos requerimientos que se le encomiendan al personal docente e investigador de las universidades, convertido ahora en tutor y supervisor del aprendizaje para que el alumnado se sienta guiado y motivado (Rodríguez, 2008). En definitiva, deben considerarse como un medio para mejorar la calidad de la educación superior (De la Cruz, Chehaybar, y Abreu, 2011; García y Troyano, 2009; Narro y Arredondo, 2013).

Las tutorías académicas se convierten en un elemento clave de la labor docente (Álvarez, 2008). Su papel renovado en el ámbito del EEES obliga a una reflexión sobre el sentido y el alcance de las mismas por parte de los agentes implicados, especialmente profesores/as y alumnos/as (González et ál., 2009), para lograr una mayor optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al mismo tiempo, la convergencia europea conlleva la necesidad de homogeneizar la función de la tutoría en la educación superior (Lobato et ál., 2004).

Fruto del interés por la mejora de la calidad de la docencia, y en particular, de la labor de las tutorías académicas, surge este trabajo, en el que se desea conocer el grado de utilización de las mismas por los/as estudiantes universitarios y la importancia otorgada a diferentes factores relacionados con su utilidad. Por ello, el objetivo principal de este traba-

jo es analizar la actitud mostrada por el alumnado acerca de las tutorías de asignatura o académicas prestadas por el profesorado. Estas incluyen tanto la atención directa y personal como la orientación a un pequeño grupo, en un lugar y con un horario determinado. La atención está centrada en las tutorías presenciales, no contemplando las realizadas por otros medios telemáticos, como el correo electrónico o las plataformas docentes.

El artículo se estructura en este primer apartado introductorio, seguido de una sección donde se recoge el marco teórico en el que se apoya la investigación, a continuación, se presenta la metodología utilizada, se exponen los resultados alcanzados y por último se exponen las principales conclusiones del estudio.

Marco teórico

La necesidad y la conveniencia de las tutorías en el ámbito universitario vienen avaladas por diversos estudios académicos (Lobato et ál., 2004; Guerra, Lima y Lima, 2016; Álvarez, 2008; Solaguren-Beascoa y Moreno, 2016) en los que se destaca de forma mayoritaria su relevancia como apoyo en el seguimiento del proceso de aprendizaje del alumnado, en consonancia con los requerimientos del Espacio Europeo de Educación Superior (Guerra et ál., 2016), donde el principal cometido del profesorado reside en motivar y facilitar el aprendizaje de los/as alumnos/as más allá de la transmisión de conocimientos (Álvarez, 2008).

La acción tutorial se puede presentar a partir de distintas visiones que van desde los enfoques principalmente académicos hasta aquellos centrados en las relaciones personales. Es por ello que resulta necesario definir y delimitar la acción tutorial, en general, y las tutorías académicas, en particular.

Atendiendo a la revisión de la literatura sobre el tema, la labor tutorial en la universidad puede englobarse en tres modalidades -académica, curricular y personal- con cierta permeabilidad entre ellas (Álvarez, 2008; Castaño, Blanco y Asensio, 2012; Rodríguez, 2005; Solaguren-Beascoa y Moreno, 2016). La tutoría académica también conocida como de docencia o de asignatura (*teaching*) lleva asociada la labor tutorial relacionada con el desarrollo académico del/de la estudiante y con la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En la curricular (*mentoring/*

academia *and career advising*), el papel del/de la profesor/a tutor/a se centra en la orientación académico-profesional en el desarrollo de su carrera. Finalmente, la tutoría de asesoramiento personal se enfoca en atender el desarrollo integral del alumnado en su vertiente más personal (*coaching/counseling*).

En esta disyuntiva, García (2008) señala la importancia de la orientación universitaria en las vertientes académica, profesional, personal, y social/administrativa. La académica está relacionada con cuestiones de la vida universitaria, tales como la selección de asignaturas, información sobre planes de estudios, o postgrados; la profesional se centra entre otros aspectos, en el futuro desempeño de un puesto de trabajo, en la orientación laboral, o en las prácticas en empresas; la personal se corresponde con problemas personales que puedan incidir en el aprendizaje; y la social y administrativa aborda cuestiones tales como la información sobre servicios universitarios, becas y otras ayudas, trámites de matriculación, o convalidaciones, entre otras.

Adicionalmente, la labor tutorial viene recogida en diversas normativas que rigen las tareas docentes universitarias en España. Entre estas disposiciones, la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU), en su artículo 46, sobre los derechos y deberes de los/las estudiantes, dispone en su apartado 46.2.e) el derecho de estos/as a ser asesorados/as y asistidos/as por el profesorado y por los/las tutores/as “en el modo en que se determine”. Por lo que deja sin detallar los modelos tutoriales y el modo en que se desarrollará la labor tutorial, siendo una idea genérica la de utilizar el tiempo fijado para las tutorías en ayudar a los/las estudiantes en aquello que soliciten (Brigall, 2000; García y Troyano, 2009).

El Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario, complementa la citada normativa ofreciendo un mayor detalle. Así, en su Capítulo V “De las tutorías”, recoge tanto la exigencia de impulsar “sistemas tutoriales que integren de manera coordinada las acciones de información, orientación y apoyo formativo a los estudiantes” como los principios generales sobre las tutorías y en concreto las particularidades de dos tipos de tutorías, las de titulación y las de materia o asignatura. En cuanto a las primeras, el artículo 20.1 dispone que: “Los coordinadores y tutores de titulación asistirán y orientarán a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje, en su transición hacia el mundo laboral y en su desarrollo profesional”,

mientras que las tutorías de materia o asignatura recogidas en el artículo 21, especifican que: “Los estudiantes serán asistidos y orientados, individualmente, en el proceso de aprendizaje de cada materia o asignatura de su plan de estudios mediante tutorías desarrolladas a lo largo del curso académico”. Previamente al anterior desarrollo reglamentario, Paricio (2005) utilizó esta misma clasificación para delimitar dos grandes ámbitos de actuación: tutorías de asignatura (o de proyecto) versus tutorías de titulación². Los conceptos recogidos dentro de las de asignatura o de materia también denominadas académicas en la literatura previa, son muy similares. Álvarez (2008) definió la tutoría académica como: “un proceso de acompañamiento de tipo personal y grupal, dirigido al desarrollo académico del estudiante, concretamente a sus procesos de aprendizaje para la mejora de su rendimiento y de su proyecto personal” (p. 77). Por su parte, la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) la define del siguiente modo (Solaguren-Beascoa y Moreno, 2016):

El proceso de acompañamiento de carácter formativo, orientador e integral desarrollado por los docentes universitarios, cuya finalidad es facilitar a los estudiantes todas las herramientas y la ayuda necesaria para conseguir con éxito los objetivos académicos, personales y profesionales que les plantea la universidad. (p. 250)

Tradicionalmente, el profesorado no impulsa un modelo tutorial determinado, sino que se limita a cumplir con las demandas del alumnado (Lobato et al., 2004), realizando éste un uso bastante limitado de las tutorías, excepto cuando se aproximan los exámenes, en las revisiones de los mismos o en otras situaciones específicas como las incorporaciones tardías al curso o semestre (Álvarez, 2008; Alcón, 2003; García y Troyano, 2009), contextos que reducen en gran parte su utilidad.

La escasa cultura sobre el uso de las tutorías (Solaguren-Beascoa y

2 Señala que las tutorías de asignatura proporcionan “atención personalizada al estudiante en temas académicos relacionados con una asignatura o materia concreta: seguimiento y apoyo de actividades, indicaciones y sugerencias para el trabajo personal y grupal en la asignatura, orientación sobre modos de trabajo, resolución de dificultades, aclaraciones, aspectos organizativos... Esto incluye las tutorías tradicionales en las que el tutor recibe en su despacho a estudiantes con algún tipo de consulta o problema sobre la asignatura, las tutorías de proyectos o de prácticas, las tutorías a grupos de trabajo, etc.” (p. 5).

Moreno, 2016), unido a los elementos anteriormente expuestos, pueden explicar los patrones actuales en la utilización de estas como una herramienta docente. Sin embargo, estas constituyen un eje importante para la finalización de los estudios (Guerra et al., 2016), por lo que son diversos los trabajos recientes que se han centrado en el análisis de las mismas en el ámbito universitario (Cruz et al., 2017; Martínez y Moya, 2017; Pérez et al., 2017; Solares-Beascoa et al., 2016).

Atendiendo a las múltiples funciones que aglutinan las tutorías académicas y a la evolución que deben experimentar para adaptarse a los requerimientos del EEES, resulta fundamental analizar el adecuado uso de las mismas y las posibles vías de mejora atendiendo a la percepción que tiene sobre las mismas el alumnado.

Diseño de la investigación, metodología y análisis de datos

Para la consecución del objetivo de este estudio, -consistente en profundizar en los factores relevantes en el uso de las tutorías académicas a partir del análisis de las percepciones de los y las estudiantes con la finalidad de mejorar esta práctica-, se ha considerado apropiado adoptar un enfoque cuantitativo en el diseño de la investigación. El objetivo y la finalidad de la investigación condicionan la metodología más adecuada (Torrado, 2004). Partiendo del carácter de este estudio se elige una metodología exploratoria y descriptiva, habitualmente utilizada en la investigación educativa. Esta permite describir un fenómeno concreto, en este caso, explorar, describir e interpretar la opinión de los alumnos y alumnas sobre la tutoría. Para desarrollar el trabajo, se realiza una descripción general de las percepciones del alumnado sobre la tutoría académica donde se analiza el grado de uso y la utilidad percibida por parte del alumnado universitario sobre las tutorías académicas. Estas serán las variables principales de la investigación.

Con los resultados obtenidos, se espera desarrollar propuestas para optimizar el proceso tutorial en la Universidad. El estudio se enmarca dentro del proyecto de innovación docente “Profundizando en las actitudes de los/las estudiantes universitarios/as hacia las tutorías académicas”, promovido por Vicerrectorado de Política Académica de la Universidad de Zaragoza en su convocatoria 2016/2017.

Instrumentos

En cuanto a los instrumentos utilizados en la investigación, para la obtención de la información se ha partido de un cuestionario compuesto principalmente por preguntas cerradas, elaborado a partir del trabajo de Solares-Beascoa et al., (2016). En él se incluyen 19 ítems con una formulación simétrica, donde aproximadamente la mitad de estos evidencian elementos “favorables” de la acción tutorial, mientras que la otra mitad refleja aspectos “desfavorables”, con una puntuación inversa formulada mediante una escala *Likert* que gradúa las respuestas de 1 al 5, donde 1 representa un acuerdo total y 5 el mayor grado de desacuerdo. El cuestionario recoge aspectos relacionados con la actitud personal, el comportamiento del/de la estudiante ante las tutorías, la eficacia de la acción tutorial, la relación y comunicación con el/la profesor/a en las tutorías o el grado de utilización de las mismas. Adicionalmente, se incorporan variables demográficas como sexo, titulación y curso académico.

Participantes

El cuestionario se remitió a los alumnos y alumnas matriculados/as en los grados de Administración y Dirección de Empresas (ADE), Bellas Artes (BBAA), Ingeniería Electrónica y Automática, Ingeniería Informática, Magisterio en Educación Primaria, Magisterio en Educación Infantil y Psicología, así como en el Máster en Psicología General Sanitaria del Campus de Teruel, perteneciente a la Universidad de Zaragoza.

Técnica de recogida de datos

La encuesta electrónica configurada con la aplicación *google drive* se envió a las listas institucionales de estudiantes del campus de Teruel con el fin de que llegara a la totalidad de los mismos. Con posterioridad y para ampliar la tasa de respuesta, se contactó con profesorado de los distintos cursos y titulaciones para que entregara la encuesta directamente a sus estudiantes en formato papel, “in situ” en las propias clases.

Previamente a su cumplimentación, se informó a los y las estudiantes de los objetivos del estudio, del anonimato de las respuestas y de la confidencialidad de los datos a través de una breve presentación al inicio del cuestionario. La administración de la encuesta se realizó durante las

cuatro últimas semanas del curso académico 2016-2017, coincidiendo con la finalización del periodo lectivo del segundo cuatrimestre, obteniendo finalmente un total de 322 respuestas válidas.

Características de la muestra

La población objeto de estudio ascendía a 1686 estudiantes³, de los cuales se obtuvo información correspondiente a un total de 322 alumnos y alumnas, lo que representa una tasa de respuesta del 19.10%. Atendiendo a la fórmula para el cálculo del tamaño mínimo de la muestra para una población finita y conocida⁴, para un nivel de confianza del 95% y un error máximo del 5%, debe disponerse de 313 datos, por lo que con 322 observaciones se supera ese tamaño mínimo exigido.

A continuación, se presentan la composición y las características de la muestra y en el siguiente apartado se detallarán los resultados de la investigación. Para llevar a cabo los análisis estadísticos se ha utilizado el programa SPSS versión 22.0.

Como se observa en la Tabla 1, la muestra está compuesta por 322 alumnos/as. La mayoría de las personas encuestadas son mujeres, un 69.30%, mientras que los hombres tan solo representan el 29.20%. Estos datos reflejan correctamente la distribución por sexo del conjunto de estudiantes en el campus, donde para el curso 2016-2017, el porcentaje de mujeres se situó en un 68.50% y el de hombres en un 31.50%.

3 Matriculados/as en el curso 2016-17 en la Escuela Universitaria Politécnica (192) y la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas (1494), según el Servicio de Informática y Comunicaciones – Datos abiertos y transparencia (Datuz, 2017) <https://sgi.unizar.es/herramientas-sgi/datuz> <acceso 20 de octubre de 2017>.

4
$$n = \frac{NZ^2pq}{d^2(N-1)+Z^2pq}$$
 donde:

n = Tamaño de la muestra

N = Total de la población

Z = Nivel de confianza o valor de Z crítico, calculado en las tablas del área de la curva normal.

p = proporción aproximada del fenómeno en estudio en la población de referencia.

q = 1 – p = proporción de la población de referencia que no presenta el fenómeno en estudio (1-p).

d = nivel de precisión absoluta. Referido a la amplitud del intervalo de confianza deseado en la determinación del valor promedio de la variable en estudio.

Tabla 1

Distribución por sexo de los/las encuestados/as. Curso 2016-2017

	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	94	29.20
Mujer	223	69.30
Perdidos	5	1.60
Total	322	100.00

La distribución por curso académico (Tabla 2) indica que el 23.30% de las respuestas corresponden a estudiantes de primer curso, el 23.90% alumnos/as de segundo, el 32.60% a estudiantes de tercero, y el 19.30% a alumnado de último curso.

Tabla 2

Distribución por curso de los/las encuestados/as. Curso 2016-2017

	Frecuencia	Porcentaje
Primero	75	23.30
Segundo	77	23.90
Tercero	105	32.60
Cuarto	62	19.30
Perdidos	3	0.90
Total	322	100.00

Por último, atendiendo a la titulación (Tabla 3), la mayor parte del alumnado está matriculado en titulaciones del ámbito de las ciencias sociales, distribución acorde al perfil del campus universitario turolense. Destacan los/las alumnos/as procedentes del grado de Magisterio en Educación Primaria, Magisterio en Educación Infantil y ADE.

Tabla 3

Distribución por titulación de los/las encuestado/as. Curso 2016-2017

	Frecuencia	Porcentaje
ADE	76	23.60
BBAA	2	0.60
Ing. Automática y Electrónica	11	3.40

	Frecuencia	Porcentaje
Ing. Informática	2	0.60
Magisterio Infantil	78	24.20
Magisterio Primaria	124	38.50
Master Psicología General Sanitaria	1	0.30
Psicología	28	8.70
Total	322	100.00

Resultados y discusión

Del análisis descriptivo de los datos se desprenden diversas conclusiones que contribuyen a enriquecer la literatura existente y proporcionan un punto de partida para su contraste con otras experiencias análogas. Los resultados ofrecen una primera idea sobre la opinión y actitudes de los/las estudiantes respecto a las tutorías. Atendiendo al empleo de las mismas (Figura 1), un 32.90% realiza un uso bajo de las tutorías, un 45% asiste de forma moderada, mientras que un 22.10% las utiliza más intensamente, resultado que contrasta con trabajos que revelan una baja asistencia (Alcón, 2003, Lobato et al., 2004, Rumbo y Gómez, 2009), y está en línea con otros estudios que manifiestan un uso elevado (92%) (García y Troyano, 2009).

No obstante, atendiendo al interés que presentan (Figura 1), una alta tasa de respuestas (84.20%) muestra su uso como elemento eficaz y con un grado alto de utilidad para resolver dudas sobre las materias (media⁵ del 4.25 en la escala Likert), presentando resultados próximos a los de García y Troyano (2009) donde destacan grados de satisfacción del 87% en su utilidad.

También destaca el valor de las tutorías como medio para optimizar el tiempo de estudio (3.61) y mejorar los hábitos de estudio (3.50) así como estímulo para afrontar las materias (3.38). Por otra parte, se acentúa la importancia de estas desde un punto de vista social, como es la adquisición de soltura en el trato personal (3.44). Los aspectos que presentan

5 Los valores medios hacen referencia a la media aritmética o promedio definida como valor característico del número de observaciones dividido por el número total de datos. Las desviaciones típicas que acompañan a los valores medios están calculadas como raíz cuadrada de la varianza de la variable, utilizándose para conocer la desviación que presenta la distribución de los datos respecto a la media aritmética.

menos relevancia son el temor a no expresarse bien (2.05) o el miedo a molestar al profesorado en las tutorías (2.09).

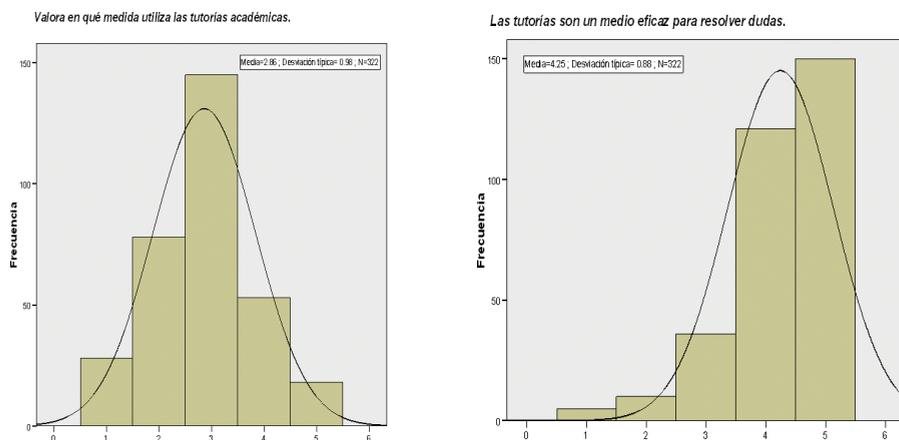


Figura 1. Utilización de las tutorías y eficacia para resolver dudas.

Después de esta primera aproximación a las percepciones del alumnado acerca de las tutorías, se desarrolla un análisis más detallado basado en el modelo factorial elaborado por Solaguren-Beascoa y Moreno (2016), donde se han agrupado los ítems del cuestionario en cuatro niveles de factores:

- 1) Seguridad-confianza. Relacionados con la actitud personal y comportamiento del/de la estudiante ante las tutorías. Este factor agrupa los ítems 2, 3, 4, 6, 9 y 12, y mide la seguridad y capacidad de estos ante el trato con el/la profesor/a y la confianza en la relación tutorial.
- 2) Utilidad y eficacia del uso de las tutorías para mejorar el estudio y aprendizaje de las actividades de la asignatura. Este factor agrupa los ítems 1, 5, 7, 11, 13, y 14 y refleja la percepción de las tutorías como medio complementario para el aprendizaje.
- 3) Motivación e interés personal percibido por el/la alumno/a de las tutorías. Agrupa los ítems 10, 15, 16, 17, y 18, y ofrece información sobre el acercamiento, relación y comunicación con el/la profesor/a en las tutorías.
- 4) Ventajas de costes asociados al uso de las tutorías como ahorro

económico frente a otras alternativas de aprendizaje. Recoge los resultados del ítem 8.

Los resultados obtenidos del estudio reflejan la opinión del alumnado acerca de las variables consideradas en cada una de las agrupaciones de factores y caracterizan una dimensión importante en el uso de las tutorías académicas.

-Factores Nivel 1: seguridad y confianza. Elementos considerados (E):

1.1. (E11)⁶. Un 81.40% manifiesta que no existen problemas respecto al nerviosismo o vergüenza que puede presentar el trato directo con los/las profesores/as en la acción tutorial. Dicho resultado configura este elemento como factor que no incide negativamente en la utilización y asistencias a las tutorías (Figura 2).

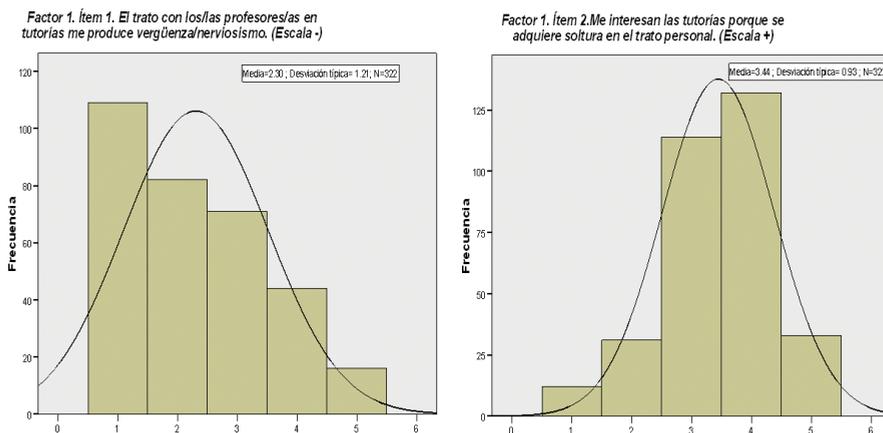


Figura 2. Actitud ante el trato con los/las profesores/as y soltura en el trato personal.

1.2. (E12). Una mayoría (76% ha otorgado puntuaciones entre 3 y 4) expresa que la asistencia a tutorías favorece el desarrollo de la competencia de carácter transversal e interpersonal para integrarse y comunicarse con expertos en distintos contextos (Riesco González, 2008), delimitada dentro del EEES (Figura 2).

6 Presenta una escala con puntuación inversa.

Este resultado coincide con las conclusiones de García y Troyano (2009), en la línea de tutorías (73%) como medio que permite mejorar la relación con el/la docente, actuando como elemento facilitador para el acceso a la acción tutorial.

1.3. (E13). Atendiendo al obstáculo de falta de asistencia a tutorías originada por alteraciones en la relación profesorado/alumnado derivada de molestias en la interrupción de la actividad laboral del/de la profesor/a en su despacho, un porcentaje significativo de estudiantes (85.10% entre 1 y 3, y un 68.60% entre 1 y 2) manifiestan que no consideran un impedimento la asistencia, y que el/la profesor/a no reprochará la petición de asistencia del/de la estudiante (Figura 3).

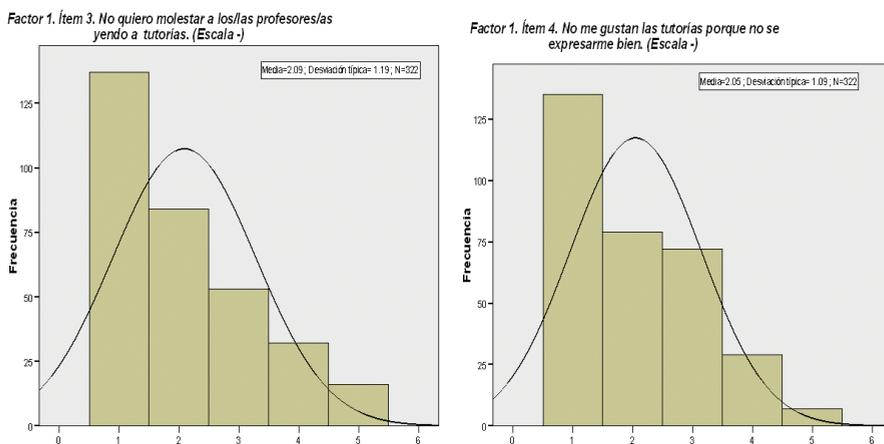


Figura 3. Actitud de los/las estudiantes y expresión en las tutorías.

Esta peculiaridad se corrobora ampliamente en el campus turolense, donde los grupos reducidos incrementan el grado de confianza de los/las estudiantes, que concurren habitualmente a los despachos fuera de los horarios formales establecidos para la acción tutorial (García y Troyano, 2009). Consecuentemente, esta cuestión no constituye un elemento desincentivador para el desarrollo de las tutorías.

1.4. (E14). La valoración sobre los problemas de asistencia motivados por carencias en la expresión verbal de los/las estudiantes en la comunicación con el/la profesor/a muestra un porcentaje mayoritario de au-

sencia de problemática en la comunicación verbal en el contexto de las tutorías (un 88.80% con puntuación entre 1 y 3 en la escala, y un 66.50% entre 1 y 2). De nuevo, este elemento no agrega inconveniente para el uso de tutorías (Figura 3).

1.5. (E15). Respecto a las tutorías como elemento limitador para que el/la estudiante reflexione adecuadamente sobre los aspectos tratados en la tutoría y bloquee su capacidad de pensar, los resultados reflejan un porcentaje del 88.8% con puntuación entre 1 y 3 (67% entre 1 y 2), deduciendo que este factor no disuade del uso de las tutorías (Figura 4). Este resultado contrasta con experiencias mostradas por Lobato et al. (2004) donde excepcionalmente una estudiante expresa que no utiliza tutorías por “temor de sentirme en ridículo y por miedo a que me hagan sentirme tonta”. En nuestro estudio este elemento no aparece como barrera al uso de tutorías.

1.6. (E16). Atendiendo a la posibilidad de que las tutorías transmitan al profesorado una imagen de falta de conocimiento o carencias cognitivas, los datos señalan que un porcentaje elevado de encuestados/as (69.30% entre 1 y 2) no muestra preocupación al dirigirse a sus profesores/as para resolver sus dudas, considerando que estos no conforman estados de opinión sobre el/la estudiante y no tendrá trascendencia sobre la valoración final en la materia (Figura 4). Por tanto, tampoco se percibe como elemento de rechazo a las tutorías.

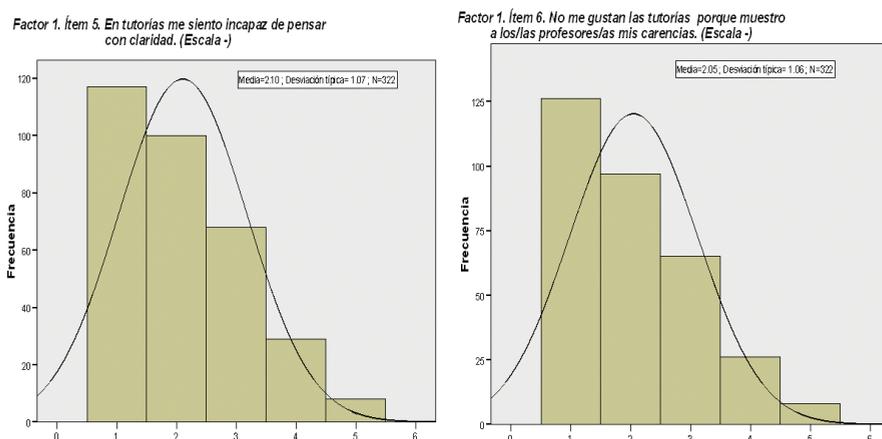


Figura 4. Comportamiento de los/las estudiantes y carencias en las tutorías.

-Factores Nivel 2: Utilidad y eficacia del uso de las tutorías como medio complementario de aprendizaje. (E).

2.1. (E21). Respecto al interés de las tutorías como herramienta para optimizar el tiempo de estudio, una mayoría (69.30% de puntuaciones entre 3 y 4) destaca la ventaja de las sesiones de tutorías como medio para planificar mejor la asignatura e introducir criterios de eficiencia en los tiempos de estudio para lograr el aprobado (Figura 5). Paralelamente, Lobato et al. (2004) muestran resultados análogos relacionados con la optimización del tiempo de estudio. Consecuentemente este componente actúa favorablemente para el desarrollo de las tutorías.

2.2. (E22). Considerando la asistencia a tutorías como medio eficaz para resolver dudas, las opiniones muestran mayoritariamente (84.20% con puntuaciones entre 4 y 5), el grado de satisfacción derivado de la presencia en tutorías como refuerzo para resolver dudas sobre la materia o relativas al examen (Figura 5).

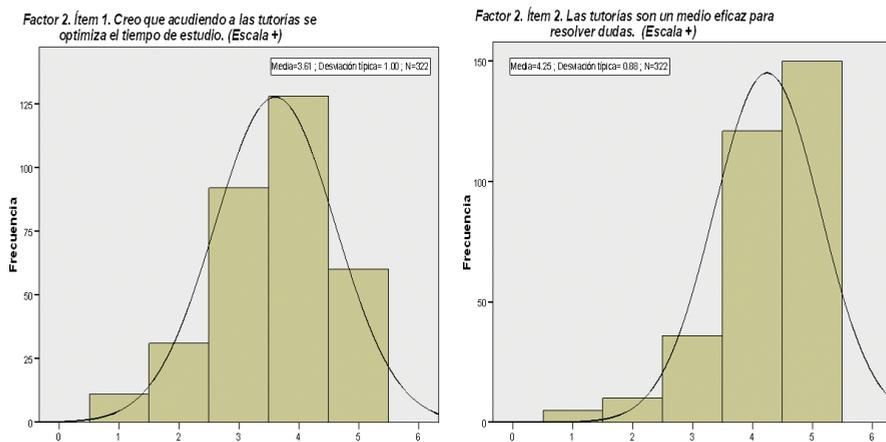


Figura 5. Optimización de tiempos de estudio y resolución de dudas en tutorías.

2.3. (E23). Las preferencias mostradas como ventaja para aprender más conceptos adicionales que en el aula reflejan posiciones intermedias (65.80% de puntuaciones en los niveles centrales), indicando que las tutorías no ofrecen un plus añadido o diferenciador de conocimientos sobre los que versan los contenidos fijados en las materias (Figura 6).

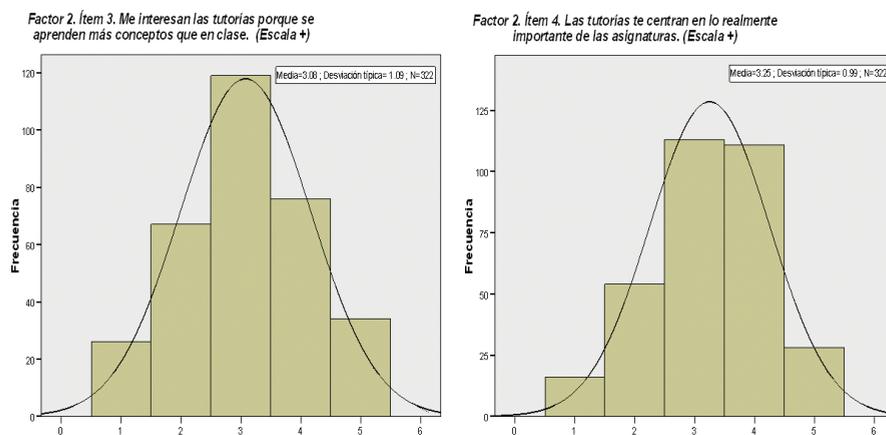


Figura 6. Conceptos tratados en tutorías y complementos de asignaturas.

En esta línea, García y Troyano (2009) destacan significativamente (74%) la opinión de los/las estudiantes declarando que la tutorización supone una ayuda complementaria a la asignatura, pero no representa el elemento fundamental para la mejora del rendimiento académico. Identificaríamos este elemento como favorable, pero no determinante o esencial para la asistencia a tutorías.

2.4. (E24). La percepción sobre cómo se ajustan las tutorías a los aspectos más importantes de las asignaturas es elevada (70% en intervalos 3 y 4) y refleja su importancia para orientar y enfocar la asignatura (aclarar dudas, motivar al estudio, profundizar en conceptos, seguimiento de trabajos) y orientar sobre el proceso de evaluación seguido (Figura 6).

Destacamos la coherencia de esta evidencia con los resultados mostrados por Lobato et al. (2004), deduciendo que este aspecto contribuye de manera favorable para reforzar la asistencia a tutorías.

2.5. (E25). Considerando las tutorías como instrumento de mejora de los hábitos de estudio, un porcentaje elevado de respuestas (70.20% en los intervalos 3 y 4) avalan su importancia como guía para mejorar el estudio, como orientación en diversos aspectos de la materia, y para centrarse en las cuestiones más importantes de la asignatura. Estos aspectos representan carencias de los/las estudiantes que pueden ser paliadas por las tutorías (Lobato et al., 2004; Montserrat et al., 2007). Este elemento también es considerado un factor importante de las tutorías.

2.6. (E26). Las opiniones sobre las tutorías como opción y complemento para ponerse al día en las diferentes materias, son valoradas significativamente (70% en los intervalos 3 y 4). (Figura 7).

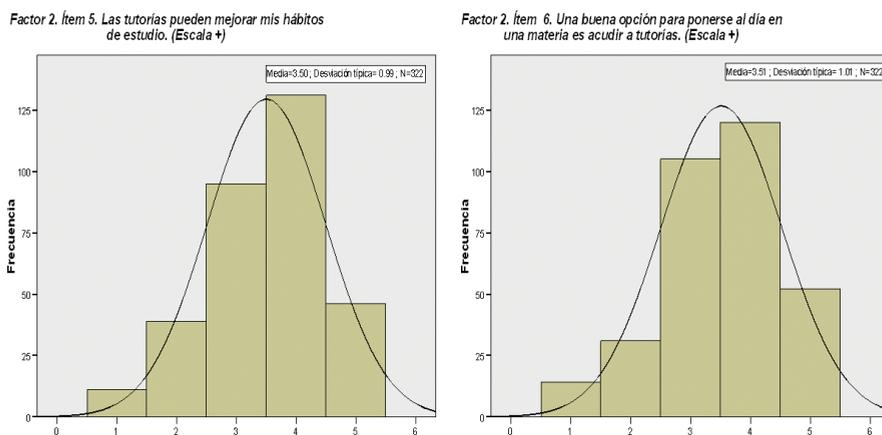


Figura 7. Mejora de hábitos de estudio y actualización de conocimientos.

Esta oportunidad está recogida por Lobato et al. (2004) quienes constatan la asistencia a tutorías por falta de tiempo para preguntar dudas en clase y como medio para cubrir deficiencias formativas ante la no asistencia a las clases, actuando como complemento.

Estas constataciones refuerzan el modelo actual de tutoría como prolongación de la tarea docente de las aulas, reflejando la necesidad de personalización del modelo de enseñanza-aprendizaje con un mayor acercamiento profesor/a-alumno/a y una mayor atención personalizada, como señala Álvarez et al. (2002). Estas características representarían una oportunidad favorable para la acción tutorial.

-Factores Nivel 3: Motivación e interés personal percibido por el/la alumno/a como elemento de la relación tutorial. (E).

3.1. (E31). Considerando la limitación derivada de la falta de capacidad para el seguimiento de las explicaciones proporcionadas por el profesorado en tutorías, los/las estudiantes han manifestado mayoritariamente (71.10% entre el 1 y 2), que este aspecto no se revela como una

carencia personal que limita el uso de las tutorías (Figura 8), concordando con los resultados de Echeverría Samanes (2005). Así, no representaría un condicionante coercitivo para el desarrollo tutorial.

3.2. (E32). Respecto al trato personal con los/as profesores/as como facilitador en la obtención de ventajas para aprobar la asignatura, los resultados no muestran esta relación como una posición de ventaja determinante para alcanzar el aprobado respecto a los/las estudiantes que no utilizan este medio (el 51% otorgan puntuaciones 2 y 3). Excepcionalmente, algunos alumnos/as consideran que podría existir cierto sesgo positivo del profesorado ante calificaciones muy próximas al aprobado (Figura 8). En todo caso, no podríamos considerarlo un elemento claramente potenciador del uso de las tutorías.

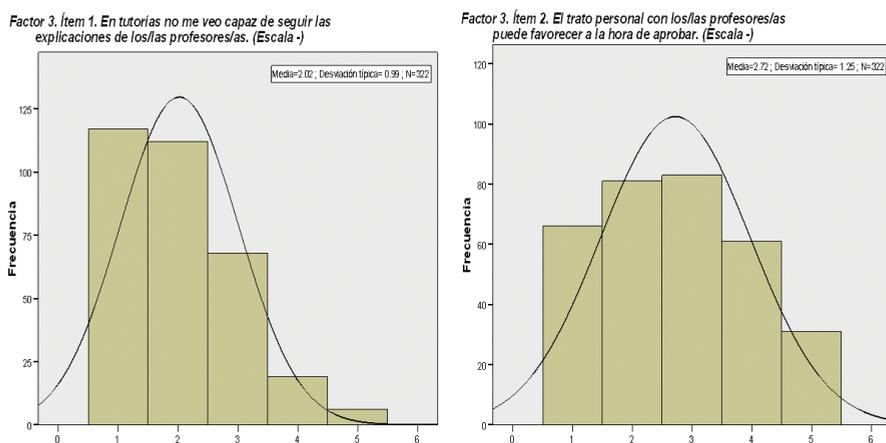


Figura 8. Seguimiento de explicaciones y trato personal en las tutorías.

3.3. (E33) Sobre la preferencia por las tutorías grupales o individuales, el alumnado no considera fundamental la asistencia en grupo para desarrollar su actividad de aprendizaje (el 55.60% concede puntuaciones entre 2 y 3 mientras que un 20% incluso ni contempla dicha posibilidad). (Figura 9).

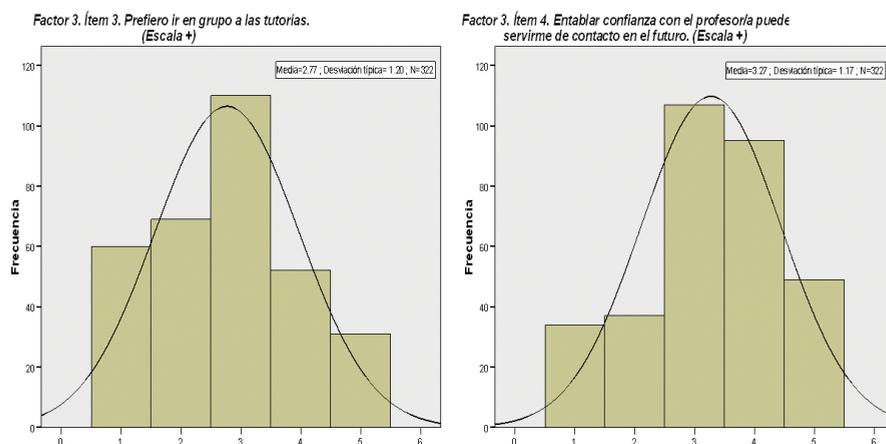


Figura 9. Asistencia en grupo y confianza en el uso de las tutorías.

Este resultado es coherente con los de García y Troyano (2009), que revelan la preferencia por la tutoría individual (79%) justificando que no suelen coincidir con otros compañeros/as. Consecuentemente, la tutoría en grupo no se manifiesta como un factor primordial para el desarrollo de las tutorías.

3.4. (E34) La posibilidad tutorial como entorno que favorece la confianza del/de la estudiante-profesor/a y su posterior ventaja en el futuro, es señalada como importante, aunque no fundamental, para crear utilidades en contextos posteriores (62.70% confieren puntuaciones entre 3 y 4, y el 55% hasta 3). (Figura 9). Consecuentemente, este factor presentaría una categoría importante, pero no decisiva para utilizar las tutorías. Estos resultados confluyen con los de García y Troyano (2009), en los que la mayor parte del alumnado (73%) muestra que “asistir a tutorías aclara las dudas y tienes una mejor relación con el docente”.

3.5. (E35). Considerando el estímulo que las tutorías suponen para abordar el estudio de las asignaturas, las opiniones de los/las estudiantes revelan una fuerte aceptación de esta alternativa (un 75.60% las considera muy importantes, con puntuaciones entre 3 y 4). (Figura 10). Estos resultados se aproximan a los de García y Troyano (2009) que revelan que la asistencia a tutorías puede incrementar el grado de satisfacción del alumnado (87%), y a los de Lobato et al. (2004) al mostrar alta satis-

facción con la acción tutorial (77.70%). Así, podemos considerar que las tutorías son un factor relevante como estímulo del aprendizaje.

-Factores Nivel 4: Ventajas de los costes como un ahorro económico frente a otras alternativas de aprendizaje. (E).

4.1. (E41). Se considera este único ítem relacionado con el ahorro monetario que supondría el uso de las tutorías frente a la alternativa de completar y acompañar el aprendizaje con un/a docente particular que se contemplaría como un elemento externo a la estructura universitaria.

Los/las estudiantes no consideran que la asistencia a tutorías sustituya a la acción externa en los casos en que puedan demandarla para abordar con éxito la superación de las diversas materias, pues solamente un 48% las considera importantes en términos de ahorro, otorgando puntuaciones de 3 y 4 (Figura 10).

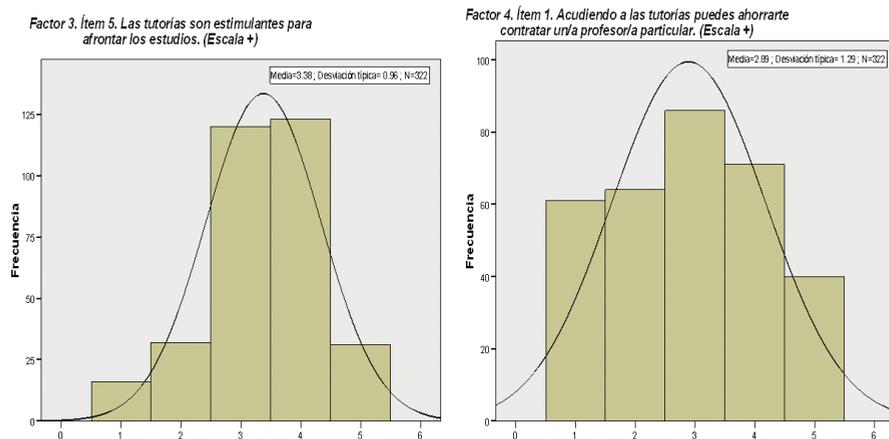


Figura 10. Estímulos ante las tutorías y ahorro de costes.

La Tabla 4 presenta un resumen de los factores considerados en los análisis anteriores, las variables incluidas en cada uno de ellos y la valoración de los mismos por parte de los/las estudiantes.

Tabla 4

Resumen de los principales niveles sobre la opinión ante las tutorías

<i>Elementos considerados en cada uno de los niveles</i>	Niveles de factores	Medias	Significatividad de los distintos elementos	
		Valor elevado	* alta (+)(+)	
		Valor medio	* media (+)	
		Valor bajo	* baja o poco significativa (-)	
2. El trato con los/las profesores/as en tutorías me produce vergüenza/nerviosismo.(e -)	E11	Nivel 1 Seguridad	2.30	(+) (+)
3. Me interesan las tutorías porque se adquiere soltura en el trato personal. (e+)	E12		3.44	(+) (+)
4. No quiero molestar a los/las profesores/as yendo a tutorías. (e-)	E13		2.09	(+) (+)
6. No me gustan las tutorías porque no sé expresarme bien. (e-)	E14		2.05	(+) (+)
9. En tutorías me siento incapaz de pensar con claridad. (e -)	E15		2.10	(+) (+)
12. No me gustan las tutorías porque muestro a los/las profesores/as mis carencias. (e -)	E16		2.05	(+) (+)
1. Creo que acudiendo a tutorías se optimiza el tiempo de estudio. (e+)	E21	Nivel 2 Utilidad	3.61	(+) (+)
5. Las tutorías son un medio eficaz para resolver dudas. (e+)	E22		4.2	(+) (+)
7. Me interesan las tutorías porque se aprenden más conceptos que en clase. (e+)	E23		3.08	(+)
11. Las tutorías te centran en lo realmente importante de las asignaturas. (e+)	E24		3.25	(+) (+)
13. Las tutorías pueden mejorar mis hábitos/métodos de estudio. (e+)	E25		3.50	(+) (+)
14. Una buena opción para ponerse al día en una materia es acudir a tutorías. (e+)	E26		3.51	(+) (+)

<i>Elementos considerados en cada uno de los niveles</i>	Niveles de factores	Medias	Significatividad de los distintos elementos	
		Valor elevado	* alta (+)(+)	
		Valor medio	* media (+)	
		Valor bajo	* baja o poco significativa (-)	
15. En tutorías no me veo capaz de seguir las explicaciones de los/as profesores/as. (e -)	E31	Nivel 3 Motivación	2.02	(+) (+)
16. El trato personal con los/las profesores/as puede favorecer a la hora de aprobar. (e+)	E32		2.72	(-)
17. Prefiero ir en grupo a tutorías. (e+)	E33		2.77	(+)
18. Entablar confianza con el/la profesor/a puede servirme de contacto en el futuro. (e+)	E34		3.27	(+)
10. Las tutorías son estimulantes para afrontar los estudios. (e+)	E35		3.38	(+) (+)
8. Acudiendo a tutorías puedes ahorrarte contratar un/a profesor/a particular. (e+)	E41	Nivel 4 coste	2.89	(-)
19. Valora en qué medida utiliza las tutorías académicas. (e+)		General	2.86	(+)

Nota: (e+): escala con puntuación estándar. (e-): escala con puntuación inversa.

Conclusiones

La revisión de la literatura previa muestra que las tutorías resultan claves como herramienta para la mejora de la calidad de la educación y para la adaptación de las enseñanzas al EEES (Álvarez, 2008). Sin embargo, es necesario realizar esfuerzos para lograr una mejora de las tutorías académicas de las distintas asignaturas que conforman los planes de estudios de los grados adaptados al Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos, puesto que, tal y como se ha indicado previamente, las tutorías deben plantearse como una estrategia de mejora dentro del proceso de cambio en las universidades españolas (Guerra et al.,

2016). La utilización de las tutorías para la resolución de dudas y para la orientación académica podría contribuir a mejorar el rendimiento de los estudiantes según se desprende de este estudio.

Los resultados, obtenidos a partir de las opiniones de los/las estudiantes, muestran un nivel de uso de las tutorías medio-bajo, con una asistencia moderada a las mismas por parte del alumnado. Sin embargo, esto contrasta con el reconocimiento generalizado de la utilidad de las tutorías como herramienta fundamental en la enseñanza universitaria.

Para facilitar los análisis, las percepciones del alumnado han sido agrupadas en cuatro grupos de factores que recogen dimensiones importantes en el uso de las tutorías académicas. En general se evidencia que la mayoría de las opiniones son positivas en cada uno de los tres primeros aspectos considerados (seguridad, utilidad, motivación), no siendo así en el cuarto (costes).

Respecto al nivel de confianza, relacionado con la actitud personal y el comportamiento del/de la estudiante ante las tutorías, cabe señalar que el uso de las mismas mejora la soltura y el trato con el/la profesor/a y que los/las alumnos/as no consideran que las posibles reticencias a mostrar sus carencias o dificultades en el aprendizaje constituyan una limitación a su uso. En cuanto al análisis de su utilidad y eficacia para mejorar el estudio y aprendizaje de las actividades de la asignatura, los/las estudiantes encuentran que su uso mejora hábitos y optimiza el tiempo de estudio, sirve para ponerse al día en las materias, y constituye un mecanismo eficaz para resolver dudas.

Sobre la motivación e interés personal para la relación y comunicación con los/las profesores/as se constata que generalmente las tutorías contribuyen a mejorar la confianza con los/las docentes, si bien esto no ejerce, en sí mismo, ninguna influencia en la probabilidad de aprobar la asignatura debido a un potencial trato de favor por parte del profesorado. No se observa una predilección por asistir a las tutorías en grupo. Por otro lado, se detecta que las tutorías suponen un estímulo para los/las estudiantes.

Finalmente, en cuanto al último nivel, correspondiente a aspectos de coste, el estudio refleja que la asistencia a tutorías no es percibida como un sustituto frente a la alternativa de contratar a un/a profesor/a externo/a para preparar la asignatura, por lo que no se observan ventajas de su uso asociadas a un ahorro en términos económicos.

Los resultados pueden ser relevantes para diversos agentes. Por una

parte, ofrecen información útil para el profesorado, a quien le permitirá adaptar la planificación y concepción de las tutorías a la luz de las conclusiones extraídas; por otra parte, al alumnado, puesto que le ofrecen retroalimentación sobre las percepciones y actitudes globales de su colectivo; y por último, a la propia institución universitaria, que de este modo dispone de información que le permite identificar insuficiencias o déficits y establecer medidas institucionales para corregir carencias y mejorar la calidad de la labor tutorial.

Este trabajo no está exento de limitaciones. Debe tenerse en cuenta que, como recoge Paricio (2005), el contexto específico resulta un factor determinante en cualquier ámbito educativo, de modo que cada titulación, profesor/a, o estudiante presenta particularidades que influirán en la percepción y actitud hacia las tutorías. Así lo reflejan algunos de los/las alumnos/as entrevistados cuando indican que es difícil establecer una opinión general sobre las tutorías, dada la diversidad existente en la concepción y utilización de las mismas entre docentes. No obstante, debe tenerse en cuenta que el estudio se ha centrado en un colectivo muy concreto, perteneciente a titulaciones de la Universidad de Zaragoza, todas ellas impartidas en el Campus de Teruel, lo que puede paliar parcialmente las limitaciones derivadas de la heterogeneidad del contexto institucional. En futuros estudios resultaría interesante identificar patrones diferenciados atendiendo a las características de los/las estudiantes y sus titulaciones.

Referencias

- Aguilar, M. F. (2015). Tutoría universitaria con soporte del bolígrafo digital: análisis de una experiencia. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(1), 130-145.
- Alcón, E. (2003). Tutoría personalizada y pedagogía reflexiva en el contexto universitario. En F. Michavila y J. García (Eds.), *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad* (pp. 85-93). Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y Cátedra Unesco de Gestión y Política Universitaria.
- Álvarez, M. (2008). La tutoría académica en el Espacio Europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 49-70.
- Álvarez, V., García, E., Gil, J., Romero, S., y Correa, J. (2002). Enseñanza en la Universidad. *Revista de Educación*, 328, 303-323.
- Brigall, J.M. (2000). *Universidad 2000*. Madrid: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE).
- Castaño, E., Blanco, A., y Asensio, E. (2012). Competencias para la tutoría: experiencia

- de formación con profesores universitarios. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 193-210. doi: 10.4995/redu.2012.6103
- Cruz, F., Hernández, P.I., Ramos, I., Lara, C., y Rodríguez, D. L. (2017). Percepción de los estudiantes de enfermería sobre las tutorías académicas. *Uvserva*, 3, 84-89.
- De La Cruz, G., Chehaybar, E., y Abreu, L. F. (2011). Tutorías en educación superior: una revisión analítica de la literatura. *Revista de la Educación Superior*, XL (157), 190-209.
- Echeverría, B. (2005). *Competencia de Acción de los profesionales de la orientación*. Madrid: ESIC.
- García, A. J., y Troyano, Y. (2009). El espacio europeo de educación superior y la figura del profesor tutor en la Universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 3, 1-10.
- González, F. E., Maícas, E., Rodríguez, M., y Aguilera, J. L. (2009). Prospectiva y evaluación del ejercicio docente de los profesores universitarios como exponente de buena calidad. *Universidad y Sociedad del Conocimiento –RUSC–*, 6(2), 38-48.
- Guerra, M. D., Lima, M. L., y Lima, J. S. (2016). Opinión de los estudiantes de enfermería sobre las tutorías universitarias. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(3), 104-121. doi: 10.5944/reop.vol.27.num.3.2016.18803
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín Oficial del Estado, núm. 307 (24 de diciembre de 2001).
- Lobato, C., Del Castillo, L., y Arbizu, F. (2004). Las representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: estudio de caso. *Educación XXI*, 7, 135-168.
- Martínez, L., y Moya, L. (2017). La opinión de los estudiantes: la tutoría académica en la adquisición de competencias profesionales de Educación Física en los graduados en Educación Infantil. *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, 2, 71-88. doi: 10.1344/did.2017.2.71-88
- Ministerio de Educación, Ciencias y Deporte (2011). *Estrategia Universidad 2015. Contribución de las universidades al progreso socioeconómico español 2010-2015*. Madrid: Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Montserrat, S., Gisbert, M., e Isus, S. (2007). *E-tutoría: uso de las tecnologías de la información y la comunicación para la tutoría académica universitaria*. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. Extraordinario, 31-54.
- Narro, J., y Arredondo, M. (2013). La tutoría un proceso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios. *Perfiles Educativos*, 35(141), 132-151. doi: 10.1016/S0185-2698(13)71839-7
- Paricio, J. (2005). *Objetivos y contenidos de la acción tutorial en el ámbito de las titulaciones universitarias*. Zaragoza: ICE Universidad de Zaragoza.
- Pérez, F., González, C., González, N., y Martínez, M. (2017). Tutoría en la Universidad: un estudio de caso en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. *Educatio Siglo XXI*, 35, 91-110. doi: 10.6018/j/298531
- Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el *Estatuto del Estudiante Universitario*. BOE núm. 318, de 31 de diciembre de 2010.
- Riesco, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 13, 79-105.

- Rodríguez, S. (2005). *La tutoría en la educación superior: Un reto más del EEES*. Barcelona: ICE. Universidad de Barcelona.
- Rodríguez, I. (ed.) (2008). *El nuevo perfil del profesor universitario en el EEES: claves para la renovación metodológica*. Valladolid: Servicio de publicaciones de la Universidad Europea Miguel de Cervantes.
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2014). Modelo formativo en el espacio europeo de educación superior: Valoraciones de los estudiantes, *Aula Abierta*, 42, 106-113. doi: 10.1016/j.aula.2014.03.002
- Rumbo, B., y Gómez, T. F. (2011). La acción tutorial en un contexto universitario masificado y la reivindicación europea de su valor formativo. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 4(1), 13-34.
- Solaguren-Beascoa, M., y Moreno, L. (2016). Escala de actitudes de los estudiantes universitarios hacia las tutorías académicas. *Educación XXI*, 19(1), 247-266. doi: 10.5944/educXX1.14479
- Torrado, M. (2004). Estudios tipo encuesta. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 130-147). Madrid: La Muralla.

Agradecimientos

Este trabajo se ha realizado dentro del marco de los proyectos PII-DUZ_16_417 "Profundizando en las actitudes de los/as estudiantes universitarios/as hacia las tutorías académicas" y PIIIDUZ_17_328 "Importancia de las tutorías académicas: El papel del docente", del Vicerrectorado de Política Académica de la Universidad de Zaragoza. Los autores agradecen el apoyo del Gobierno de Aragón (Grupo de Referencia CREVALOR: S42_17R, GESES: S28_17R y CEMBE: S11-17R), del FEDER (2014-2020) "Construyendo Europa desde Aragón" y del Ministerio de Economía y Competitividad-FEDER (ECO2017-86305-C4-3-R).

