

OPINIONES DE LOS ESTUDIANTES DE ENFERMERÍA SOBRE LAS TUTORÍAS UNIVERSITARIAS

OPINIONS OF NURSING STUDENTS ON UNIVERSITY MENTORING

María Dolores Guerra-Martín
Joaquín Salvador Lima Rodríguez¹
Marta Lima Serrano
Universidad de Sevilla
Sevilla, España

RESUMEN

En la Educación Superior, se plantea la tutoría académica como un eje importante para que los estudiantes finalicen sus estudios. El proceso de cambio en las universidades españolas, está en consonancia con el Espacio Europeo de Educación Superior y con los créditos ECTS. Se exige un seguimiento del proceso de aprendizaje del estudiante, en el que la tutoría se plantea como una estrategia de mejora; y la figura del profesor-tutor es primordial para la orientación, retención y éxito académico de los estudiantes. El objetivo de este estudio es analizar las opiniones de los estudiantes de enfermería sobre distintos aspectos de las tutorías académicas. Se realizó una investigación descriptiva y correlacional, en la que participaron distintos centros docentes propios y adscritos de una Universidad del sur de España. Se entrevistaron a 1.015 estudiantes de enfermería. Se diseñó un cuestionario que se validó mediante un panel de expertos. Las variables sociodemográficas fueron: Edad, sexo, centro docente y curso académico. Las variables sobre aspectos de las tutorías fueron: Planificación, inclusión en el proyecto docente, fidelidad, cumplimiento horario, obligatoriedad, tipo de atención, evaluación y calificación. Para el análisis de los datos se utilizó SPSS versión 21.0. Los resultados obtenidos evidencian influencias del sexo, curso académico y tipo de centro, sobre las opiniones acerca de las tutorías ($p < 0,05$). Se plantea

¹ *Correspondencia:* Joaquín Salvador Lima Rodríguez. Facultad de Enfermería, Fisioterapia y Podología. Universidad de Sevilla. C/ Avenzoar nº 6. Sevilla. España. Correo-e: joaquinlima@us.es

la necesidad de homogeneizar los criterios de actuación y registros utilizados en las tutorías. Además, profesores y gestores universitarios deberían fomentar el uso de las tutorías y establecer medidas de seguimiento de las mismas.

Palabras clave: Tutorías, Participación del Estudiante, Métodos de Enseñanza, Educación Superior.

ABSTRACT

In Higher Education, academic mentoring with students is considered as an important axis in conclusion of studies. The process of change in Spanish universities is in line with the European Higher Education Area and with ECTS credits. In this sense, it is required monitoring the student's learning process, in which mentoring is considered as a strategy for improvement; and the role of the professor-tutor is essential for orientation, retention and academic success of the students. The aim of this study is to analyze the opinions of nursing students on different aspects of academic mentoring. A descriptive and correlational research was conducted, in which took part different teaching centers of University of Southern Spain. 1,015 nursing students were interviewed. A questionnaire was designed and validated through a panel of experts. The sociodemographic variables were: age, gender, teaching center and academic year. The variables on aspects of the tutorials were: planning, inclusion of mentoring in the syllabus, fidelity, compliance with time, compulsory nature, type of assistance, evaluation and grading. SPSS version 21.0 was used to data analysis. The results show influences of gender, academic year and kind of center on the opinions about mentoring ($p < 0.05$). In this sense, it is needed to homogenize criteria and records used in the mentoring. In addition, professors and university managers should be encouraged to use of mentoring and to establish measures of monitoring it.

Key Words: Mentors, Student Participation, Teaching Methods, Higher Education.

Introducción

La Estrategia Universidad 2015 (Ministerio de Educación, Ciencias y Deporte, 2011) es una iniciativa coordinada entre el Gobierno de España, las Comunidades Autónomas y las propias Universidades, encaminada a la modernización de las universidades españolas que hace hincapié en el impulso e implementación de los Sistemas Tutoriales en los estudios de Grado. En cuanto a la Educación Superior, diversos países señalan a la tutoría y a la orientación académica, como ejes importantes para que los estudiantes finalicen sus estudios, proponiendo que estos tengan tutores, asesores y otros consejeros para facilitar su aprendizaje (Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior, 2005; The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report, 2012).

El proceso de cambio en las universidades españolas, está en consonancia con el Espacio Europeo de Educación Superior y con los créditos ECTS [European Credit Transfer System], al exigirse un seguimiento del proceso de aprendizaje del estudiante, en el que las tutorías son un instrumento fundamental, que adquiere cada vez una mayor relevancia (Perea y Cubo, 2010). Esto queda refrendado en la legislación universitaria española, donde se manifiesta la necesidad de que profesores y tutores presten asistencia y asesoramiento a los estudiantes, reconociendo las funciones de tutorías presenciales y no presenciales de los profesores de universidades públicas (Ley Orgánica 6/2001; Ley Orgánica 4/2007).

En España los estudiantes tienen, junto a otros derechos, el de recibir tutorías para el desarrollo de sus trabajos (Real Decreto 1393/2007; Real Decreto 1791/2010). Para ello se establece que el profesorado universitario, haya sido designado o no como tutor de un grupo de estudiantes (Bricál, 2000), tiene que ofrecer un número de horas de tutorías a la semana en función de su dedicación (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002).

En cuanto a la tutoría, existen numerosas definiciones, a veces dispares, por lo que es necesario seguir perfeccionando la conceptualización de la misma (Cid, Pérez y Sarmiento, 2011; De la Cruz, Chehaybar y Abreu, 2011; Dorsey y Baker, 2004; Guerra-Martín, 2015; Jones y Brown, 2011). A pesar de esta variabilidad en la conceptualización de las tutorías, podemos decir, que actualmente existe un consenso en algunos aspectos, entre los que destacan, considerarlas como parte inherente de la función docente del profesorado universitario (Amor, 2012; Arbizu, Lobato y Del Castillo, 2005; García, 2011; Guerra-Martín y Lima Serrano, 2010; Guerra-Martín, 2015; Rodríguez et al., 2008) y como complemento formativo de educación integral y de atención personalizada del alumnado (De la Cruz et al., 2011; De la Cruz, García y Abreu, 2006; Guerra-Martín, 2015; Jiménez, 2010), que se desarrolla a lo largo de la carrera. En las tutorías se abordan, cuestiones curriculares, profesionales, científicas, a la vez que, aspectos emocionales, sociales y psicológicos del alumnado (De la Cruz et al. 2011; Gairín, Feixas, Guillamón y Quinquer, 2004; García, Asensio, Carballo, García y Guardia, 2005; Guerra-Martín, Lima-Serrano y Lima-Rodríguez, 2016; Martínez, Martínez y Pérez, 2016; Rodríguez et al., 2008).

Otros autores, plantean que en las tutorías participan personas con diferentes niveles de experiencias, siendo los profesores los de mayor experiencia, ambos grupos establecen una relación de ayuda, participación y compromiso mutuo, teniendo en algunos casos, una relación de subordinación del alumnado hacia el profesorado y en otros, una relación de colaboración (De la Cruz et al., 2006; Dorsey y Baker, 2004; Guerra-Martín, 2015; Jones y Brown, 2011). Además, en otros estudios, se enfatiza la necesidad de llevar a cabo una planificación previa de la tutoría (objetivos, técnicas de enseñanza-aprendizaje y mecanismos de evaluación) y que esta se adapte a las necesidades de los alumnos (De la Cruz et al., 2006; Gallego, 2010; García, 2011; De la Cruz et al., 2011; Guerra-Martín, 2015).

Basándonos en los autores y estudios anteriormente referenciados, y en los puntos confluyentes de las distintas definiciones que han plantado sobre la tutoría, podemos considerar que la tutoría está enmarcada dentro de la función docente de los profesores y dentro del proyecto de trabajo de los estudiantes, siendo fundamental la planificación, organización y evaluación de las mismas. Las tutorías se deben llevar a cabo de manera personalizada, prestando una atención integral a los estudiantes, atendiendo no solo a la faceta académica y a la profesional, sino también, a la personal. En este sentido, entre profesores y estudiantes se establece una relación de compromiso mutuo, donde el profesorado orienta a los estudiantes en base a su experiencia, pudiéndose establecer dicha relación, de manera horizontal o vertical.

Las universidades españolas están integrando los planes de acción tutorial en las mismas, ya que contribuyen a mejorar la calidad del sistema educativo. Se podría conceptualizar al Plan de Acción Tutorial (PAT) como la organización, por parte de la institución universitaria, de un sistema de orientación y tutorías para acompañar a los estudiantes, con el objetivo de mejorar su formación integral y seguimiento durante su vida académica, subrayándose la importancia de la asignación de los tutores en el primer curso de la carrera, para facilitar la adaptación de estos al nuevo contexto educativo universitario (García, 2011; Guerra-Martín, 2015; Guerra-Martín et al., 2016; Watts, 2011).

En el caso de los estudios de enfermería, donde las enseñanzas prácticas se ofrecen en entornos asistenciales se requiere que los estudiantes adquieran un aprendizaje integrativo de competencias entre el saber universitario y la experiencia profesional (Isus y Roure, 2012). En

estos casos la tutela práctico-clínica de estos estudiantes, la realizan los profesionales sanitarios de las instituciones sanitarias que intervienen en calidad de tutores clínicos.

Se plantea la figura del profesor-tutor fundamental para la orientación de los estudiantes y para conseguir la retención y el éxito académico de los mismos (Guerra-Martín, 2015; Watts, 2011). Sin embargo, se observa cómo, en la Educación Superior, no se le presta suficiente atención a las figuras de los tutores (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002), dejando de tener en cuenta, los beneficios que estos pueden aportar a muchos estudiantes (Colvin y Ashman, 2010; Cruz, 2008; Fox, Stevenson, Connelly, Duff, y Dunlop, 2010; Hatfield, 2011; Watts, 2011; Guerra-Martín, 2014). Una tarea que los profesores-tutores deben realizar en las tutorías es la evaluación del rendimiento de los estudiantes (López, 2005). García (2009) refiere que la evaluación del aprendizaje sirve para saber si los estudiantes mejoran el rendimiento académico y si logran los objetivos fijados, lo cual está relacionado con la calidad de las instituciones universitarias (Melaku, Srikanth, Getaye, Admasu y Alkalmi, 2016; Sedgwick, Kellett, Kalischuck, 2014). De ahí la importancia de seguir avanzando en el desarrollo y adecuación de los instrumentos de evaluación en las tutorías (Guerra-Martín, Lima-Serrano, León-Larios y González-López, 2015; Raposo y Martínez, 2011).

Método

Diseño y participantes

Se llevó a cabo una investigación no experimental, de tipo descriptivo, correlacional, transversal (Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2014; Cea, 2009). Para la selección de los participantes se accedió a la totalidad de la población compuesta por 1.299 estudiantes, de los cuales, el 78,1% (1.015) accedió a participar en el estudio. La edad media fue de 21,4 años (desviación típica: 4,57, mínimo: 17 y máximo: 53 años). El 77,3% (785) fueron del sexo femenino. En resto de características se recogen en la tabla 1.

Tabla 1. Estudiantes de enfermería por cursos y centros docentes. Frecuencias y porcentajes

Centros docentes	1^{er} curso N (%)	2^o curso N (%)	3^{er} curso N (%)	Máster N (%)	Total N (%)
Centros docentes propios de la Universidad					
Centro docente 1	105 (10,3)	76 (7,5)	81 (8,0)	16 (1,6)	278 (27,4)
Centro docente 2	35 (3,4)	44 (4,3)	50 (4,9)	0 (0,0)	129 (12,7)
Centro docente 3	76 (7,5)	53 (5,2)	54 (5,3)	0 (0,0)	183 (18,0)
Total N (%)	216 (21,2)	194,2 (64,8)	185 (18,2)	16 (1,6)	590 (58,1)
Centros docentes adscritos a la Universidad					
Centro docente 4	50 (4,9)	61 (6,0)	30 (3,0)	0 (0,0)	141 (13,9)
Centro docente 5	50 (4,9)	45 (4,4)	42 (4,1)	0 (0,0)	137 (13,5)
Centro docente 6	44 (4,3)	46 (4,5)	57 (5,6)	0 (0,0)	147 (14,5)
Total N (%)	144 (14,1)	152 (14,9)	129 (12,7)	0 (0,0)	425 (41,9)
Total N (%)	360 (35,5)	325 (32,0)	314 (30,9)	16 (1,6)	1.015 (100)

Fuente: Elaboración propia

Instrumento y proceso de validación

Para la recogida de información se siguió un proceso estructurado, en primer lugar, se diseñó un cuestionario ad hoc (Argimon y Jiménez, 2013; Cea, 2009; Hernández et al., 2014), en dos etapas: 1. Revisión bibliográfica, para localizar cuestionarios relacionados con el tópico de investigación (Pérez, 2007; Lledó, 2009; García, 2011). 2. Aportación de ideas y consenso de un grupo reducido de profesores para la selección de ítems y confección del cuestionario (Lima-Rodríguez, Lima-Serrano, Jiménez-Picón y Domínguez-Sánchez, 2013).

Posteriormente, se sometió el cuestionario a un proceso de validación de contenido mediante un panel de expertos, como método de consenso ampliamente utilizado en la validación de escalas y cuestionarios (Argimon y Jiménez, 2013; Fuentelsaz et al., 2001; Hernández et al., 2014). Se contó con 32 profesores de distintas universidades españolas, que valoraron los siguientes criterios sobre el instrumento: 1. Pertinencia. 2. Coherencia. 3. Estructuración. 4. Claridad. 5. Aplicabilidad. 6. Universalidad. 7. Aportaciones de mejoras del instrumento (Torres y Herrero, 2012; Guerra-Martín, 2015). Una vez recibidas las respuestas se estimaron las preguntas que obtuvieron una media mayor a 3,5 y una mediana mayor a 3, desestimando el resto. Además, se incluyeron en el cuestionario las mejoras propuestas por los expertos.

Finalmente, se realizó un pilotaje del cuestionario con estudiantes de características similares a las de los participantes, para comprobar la adecuación del cuestionario, en concreto se valoró si las preguntas tenían sentido y provocaban las respuestas esperadas, si la categorización de las respuestas y la codificación eran correctas, si la disposición conjunta de cada cuestionario era adecuada, si su duración no fatigaría al encuestado y si las instrucciones, que figuraban en el cuestionario, se entendían (Cea, 2009). Para tal fin, se realizaron 3 grupos pequeños, con 9 alumnos cada uno, de distinto curso y centro docente, teniendo una sesión de 30 minutos por cada grupo. La participación fue voluntaria y al inicio de la sesión se les administró el cuestionario y posteriormente se les solicitó las valoraciones sobre el mismo y sus propuestas de mejoras (Hernández et al., 2014), que fueron incorporadas en la versión definitiva del cuestionario. Los instrumentos utilizados así como las áreas y factores que se ponen en juego.

Variables e Instrumento de medida

Las variables sociodemográficas recogidas fueron: 1. Edad. 2. Sexo. 3. Centro docente (propio o adscrito a la Universidad). 4. Curso Académico. Las variables de estudio sobre las características de las tutorías fueron las siguientes: 1. Planificación. 2. Inclusión en el proyecto docente. 3. Fidelidad. 4. Cumplimiento horario. 5. Obligatoriedad. 6. Tipo de atención. 7. Evaluación. 8. Calificación. A continuación se definen estas últimas y los ítems incluidos en cada una de estas variables:

1. Planificación: Hace referencia a si el profesorado realiza una programación previa del contenido de las tutorías contando con los alumnos. Se preguntó: (a) El profesorado tiene en cuenta a los estudiantes a la hora de planificar el contenido de las tutorías, y (b) El profesorado planifica previamente las tutorías sin tener en cuenta a los estudiantes.
2. Inclusión en el proyecto docente: Determina si las tutorías están descritas en los proyectos docentes de las asignaturas. Se les preguntó si las tutorías están descritas en los proyectos docentes de las asignaturas.
3. Fidelidad: Explora si las tutorías se desarrollan según lo previsto en el proyecto docente de la asignatura. Se indagó sobre si las tutorías se desarrollaban según lo previsto en los proyectos docentes de las asignaturas

4. Cumplimiento horario: Se refiere a si el profesorado respeta el horario establecido para las tutorías. Se indagó si el profesorado cumplía el horario de tutorías.
5. Obligatoriedad: Valora si el profesorado exige o no la asistencia a las tutorías. Se preguntó si las tutorías son obligatorias.
6. Tipo de atención: Esta variable hace referencia a si el profesorado atiende a los estudiantes de manera individual o grupal. Se preguntó: (a) El profesorado atiende en las tutorías de manera individual, y (b) El profesorado atiende en grupo.
7. Evaluación: Determina si el profesorado realiza una evaluación de los estudiantes en las tutorías, y concretamente qué procedimientos y criterios utiliza para dicha evaluación. A continuación se detallan las preguntas:
 - a. Procedimientos de evaluación: (a) protocolos de seguimiento, donde anotan los resultados, (b) observación directa, comentándolo con los estudiantes sobre la marcha, (c) autoevaluación de los estudiantes, (d) evaluación entre compañeros, (e) otros instrumentos de evaluación.
 - b. Criterios de evaluación: (a) criterios de evaluación de las tutorías prefijados sin contar con los estudiantes, y (b) criterios de evaluación acordados con los estudiantes.
8. Calificación: Esta variable hace referencia a si el profesor califica o no a los estudiantes en las tutorías.

Las opciones de respuesta, se ofrecieron mediante una escala de frecuencia, tipo Likert de seis puntos: 1. No lo sé, 2. Nunca, 3. Casi nunca, 4. A veces. 5. Casi siempre, 6. Siempre.

Procedimiento y aspectos éticos

Se solicitó permiso al Comité Ético de Experimentación de la Universidad y a los centros docentes. A los estudiantes se les informó de los objetivos del estudio, y se les solicitó el consentimiento para la participación, que fue voluntaria. Se les garantizó en todo momento el anonimato y la confidencialidad de la información.

La recogida de datos se llevó a cabo en las aulas, previa información y solicitud de permiso a cada uno de los profesores que impartían docencia en el momento de la recogida de datos. Los cuestionarios definitivos fueron autoadministrados y el tiempo de cumplimentación fue de entre 10 y 15 minutos.

Análisis de datos

Se realizó un análisis descriptivo mediante tablas de distribución de frecuencias y porcentajes, medidas de centralización y dispersión. Para los contrastes se establecieron como diferencias estadísticamente significativas aquellas con valores de $p < 0,05$. Se utilizaron las siguientes pruebas estadísticas en función del tipo de variable: Coeficiente de contingencia C y coeficiente de correlación Phi (r), para asociar variables categóricas nominales, Rho-Spearman (r_s) para relacionar variables categóricas ordinales y U- Mann Withney y Kruskal-Wallis para asociar variables categóricas nominales con ordinales (Gil, Rodríguez y Perera, 2011; Field y Babie, 2011). Se utilizó el paquete estadístico SPSS versión 21.0.

Resultados

Características de las tutorías

El 23,9% (242) de los estudiantes, afirmó que los profesores planificaban las tutorías, siempre o casi siempre, contando con ellos, el 57,9% (588) de los estudiantes afirmó que la tutoría estuvo, siempre o casi siempre, descrita en el proyecto docente, el 38,3% (389) afirmó que los profesores desarrollaban las tutorías, siempre o casi siempre, según lo previsto en el proyecto docente, siendo fieles al mismo, el 44,7% (454) afirmó que se cumplía, siempre o casi siempre, los horarios establecidos para las tutorías, el 6,5% (66) afirmó que la asistencia a las tutorías era obligatoria, siempre o casi siempre, el 42,5% (431) afirmó haber sido atendido, siempre o casi siempre, de manera individual. En cuanto a la evaluación de los estudiantes en las tutorías, el 15,6% (159) afirmó que el profesorado utilizaba, siempre o casi siempre, la observación directa como procedimientos de evaluación, y que los profesores acordaban los criterios de evaluación con los estudiantes en un 9,2% (94) de los casos. Por último, el 3,3% (33) afirmó que los profesores calificaban, siempre o casi siempre, a los estudiantes en las tutorías (tabla2).

Tabla 2. Características de las tutorías

<i>Variables</i>	<i>No contesta N (%)</i>	<i>Nunca N (%)</i>	<i>Casi nunca N (%)</i>	<i>A veces N (%)</i>	<i>Casi siempre N (%)</i>	<i>Siempre N (%)</i>	<i>Media</i>	<i>Desvia- ción típica</i>
Planificación de los contenidos de las tutorías								
Sin alumnos	429 (42,3)	186 (18,3)	161 (15,9)	129 (12,7)	68 (6,7)	42 (4,1)	1,47	1,61
Con alumnos	400 (39,4)	76 (7,5)	111 (10,9)	186 (18,3)	166 (16,4)	76 (7,5)	1,96	1,83
Inclusión de las tutorías en los proyectos docentes								
Sí	179 (17,7)	21 (2,1)	46 (4,5)	181 (17,8)	242 (23,8)	346 (34,1)	3,37	1,78
Fidelidad en los proyectos docentes								
Sí	289 (28,5)	33 (3,3)	80 (7,9)	224 (22,1)	256 (25,2)	133 (13,1)	2,58	1,84
Cumplimiento de los horarios de tutorías								
Sí	292 (28,8)	33 (3,3)	75 (7,4)	161 (15,9)	252 (24,8)	202 (19,9)	2,74	1,94
Obligatoriedad de las tutorías								
Sí	235 (23,2)	565 (55,7)	70 (6,9)	79 (7,8)	31 (3,1)	35 (3,4)	1,39	2,01
Tipo de atención en las tutorías								
Individual	161 (15,9)	42 (4,1)	102 (10,0)	277 (27,3)	262 (25,8)	169 (16,7)	3,06	1,89
Grupal	198 (19,5)	72 (7,1)	160 (15,8)	343 (33,8)	154 (15,2)	88 (8,7)	2,52	1,57
Evaluación de los estudiantes en las tutorías: Procedimientos de evaluación								
Protocolos seguimiento	610 (60,1)	131 (12,9)	100 (9,9)	106 (10,4)	47 (4,6)	21 (2,1)	1,05	1,54
Observación directa	483 (47,6)	90 (8,9)	127 (12,5)	156 (15,4)	109 (10,7)	50 (4,9)	1,58	1,84

Autoevaluación	422 (41,6)	282 (27,8)	109 (10,7)	52 (5,1)	27 (2,7)	17 (1,7)	1,33	2,01
Evaluación por pares	434 (42,8)	351 (34,6)	96 (9,5)	84 (8,3)	37 (3,6)	13 (1,3)	1,08	1,34
Otros (rúbricas...)	554 (54,6)	219 (21,6)	93 (9,2)	92 (9,1)	37 (3,6)	20 (2,0)	1,00	1,41
Evaluación de los estudiantes en las tutorías: Criterios de evaluación								
Prefijados	619 (61,0)	122 (12,0)	87 (8,6)	93 (9,2)	58 (5,7)	36 (3,5)	1,06	1,58
Con estudiantes	508 (50,1)	229 (22,6)	112 (11,0)	101 (10,0)	49 (4,8)	16 (1,6)	1,12	1,45
Calificación de los estudiantes en las tutorías								
Sí	471 (46,4)	404 (39,8)	62 (6,1)	45 (4,4)	23 (2,3)	10 (1,0)	0,97	1,33

Fuente: Elaboración propia

Opiniones de los estudiantes y su relación con las variables sociodemográficas

Al relacionar la edad de los estudiantes con las distintas variables de estudio, se encontraron correlaciones positivas, estadísticamente significativas con la opinión respecto al uso de atención individual durante la tutorías; el uso de protocolos de seguimiento para la evaluación de los estudiantes en las tutorías; la utilización de la autoevaluación por parte de los estudiantes y el empleo de otros instrumentos de evaluación (rúbrica, ficha, cuestionario...), la utilización de criterios de evaluación consensuados con los estudiantes; y por último, con la calificación de las tutorías (tabla 3).

TABLA 3. Relación de la edad con la opinión de los estudiantes respecto a las características de las tutorías realizadas (N=1.015)

<i>Variables</i>	<i>Rho de Spearman</i>	<i>Significación (p valor)</i>
Atención individual en las tutorías	0,11	0,001
Uso de protocolos de seguimiento	0,07	0,022
Utilización de la autoevaluación por parte de los estudiantes	0,08	0,013
Empleo de otros instrumentos de evaluación	0,10	0,003
Utilización de criterios consensuados con los estudiantes	0,07	0,041
Calificación de las tutorías	0,08	0,018

Fuente: Elaboración propia

En función del sexo, se encontraron diferencias estadísticamente significativas a favor de los alumnos que afirmaron, en mayor medida que las alumnas, que el profesorado utilizaba protocolos de seguimiento durante las tutorías, el uso de observación directa para la evaluación de las mismas, la utilización de autoevaluación por parte de los estudiantes y la evaluación entre compañeros, como procedimientos de evaluación de los estudiantes en las tutorías; además, con respecto a los criterios de evaluación, afirmaron en mayor medida que estos eran prefijados por el profesorado y también, acordados con los estudiantes (tabla 4).

TABLA 4. Contraste de diferencias en las características de las tutorías en función del sexo de los estudiantes de enfermería

<i>Evaluación de los estudiantes</i>	<i>Sexo</i>	<i>N</i>	<i>Rangos promedios</i>	<i>U de Mann-Whitney</i>	<i>Sig. Asin.</i>	<i>Z</i>
Procedimientos de evaluación						
Protocolos de seguimiento	Mujer	769	486,15	77787,00	0,023	-2,27
	Hombre	222	530,11			
Observación directa	Mujer	774	487,82	77646,50	0,015	-2,42
	Hombre	223	537,81			
Autoevaluación	Mujer	772	484,46	75625,00	0,005	-2,80
	Hombre	222	542,85			
Evaluación entre compañeros	Mujer	435	282,79	28184,50	0,047	-1,98
	Hombre	143	309,91			
Criterios de evaluación						
Prefijados por el profesorado	Mujer	774	489,70	79102,50	0,041	-2,05
	Hombre	222	529,18			
Contando con los estudiantes	Mujer	771	488,02	78659,00	0,048	-1,98
	Hombre	222	528,18			

Fuente: Elaboración propia

En función del centro docente, se encontraron diferencias estadísticamente significativas a favor de los centros adscritos a la Universidad, cuyos estudiantes afirmaron en mayor frecuencia que los de centros propios, que las tutorías, estaban incluidas en los proyectos docentes y se desarrollaban según lo previsto en los mismos (fidelidad); que el profesorado cumplía el horario de tutorías; que estas eran obligatorias; que se realizaban ambos tipos de atención en tutoría, individual y grupal; que el procedimiento de evaluación era mediante observación directa; y que los profesores calificaban las tutorías realizadas (tabla 5).

TABLA 5. Contraste de diferencias en las características de las tutorías en función del tipo de centro docente

<i>Variabes</i>	<i>Centros docentes</i>	<i>N</i>	<i>Rangos promedios</i>	<i>U de Mann-Whitney</i>	<i>Sig. Asin.</i>	<i>Z</i>
Inclusión en el proyecto docente						
Sí	Propios	590	472,00	104132,50	0,000	-4,76
	Adscritos	425	557,98			
Fidelidad en los proyectos docentes						
Sí	Propios	590	481,81	109920,50	0,001	-3,44
	Adscritos	425	544,36			
Cumplimiento del horario de tutorías						
Sí	Propios	577	453,05	94657,50	0,000	-6,12
	Adscritos	421	563,16			
Obligatoriedad de las tutorías						
Sí	Propios	578	469,48	104029,00	0,000	-4,36
	Adscritos	421	591,90			
Tipo de atención						
Individual	Propios	580	482,24	111828,00	0,016	-2,27

Grupal	Adscritos	420	525,71	111748,50	0,017	-2,41
	Propios	577	482,67			
	Adscritos	424	525,94			
Evaluación de los estudiantes: Procedimientos de evaluación						
Observación directa	Propios	579	485,97	113465,00	0,041	-2,04
	Adscritos	422	521,63			
Calificación de los estudiantes						
Sí	Propios	572	476,51	108688,50	0,020	-2,33
	Adscritos	413	515,83			

Fuente: Elaboración propia

Se encontraron relaciones entre el curso en el que estaban matriculados los estudiantes y las características de las tutorías realizadas. Los estudiantes de tercer curso afirmaron, en mayor grado que, al menos los estudiantes de primer curso, que las tutorías se planificaban sin tener en cuenta a los estudiantes, que utilizaban la observación directa como procedimiento de evaluación; que fijaban los criterios de evaluación de las tutorías sin tener en cuenta la perspectiva de los estudiantes, y también, consensuándolos con estos; y que ofrecían una calificación de las tutorías. Además, los de tercer curso afirmaron, en mayor grado que, al menos los estudiantes del Máster, que el tipo de atención era grupal. Asimismo, los de tercer curso afirmaron, en mayor grado que, al menos, los estudiantes de segundo curso, que se empleaba como procedimiento de evaluación la autoevaluación por estudiantes, y otros instrumentos como las rúbricas y fichas. Por otro lado, los estudiantes de segundo curso afirmaron, en mayor grado que, al menos los estudiantes de primer curso, que las tutorías estaban incluidas en los proyectos docentes, y que el tipo de atención en las tutorías era individual. Por último, los estudiantes de Máster afirmaron, en mayor grado que, al menos los estudiantes de segundo curso, utilizar protocolos de seguimiento como procedimiento de evaluación de las tutorías (tabla 6).

TABLA 6. Relaciones entre el curso de los estudiantes y las características de las tutorías

<i>Variables</i>	<i>Cursos</i>	<i>N</i>	<i>Rango promedio</i>	<i>Kruskal-Wallis</i>	<i>GI</i>	<i>P</i>
Planificación de las tutorías						
Sin contar con los estudiantes	Primero	348	453,42	19,01	3	0,000
	Segundo	321	499,27			
	Tercero	312	546,89			
	Máster	14	487,54			
Inclusión en el proyecto docente						
Sí	Primero	360	517,59	8,12	3	0,044
	Segundo	325	532,15			
	Tercero	314	476,37			
	Máster	16	422,59			
Tipo de atención						
Individual	Primero	351	432,14	33,55	3	0,000
	Segundo	323	544,47			
	Tercero	312	534,33			
	Máster	14	445,79			
Grupal	Primero	351	467,64	14,64	3	0,002
	Segundo	322	510,61			

	Tercero	314	535,58			
	Máster	14	340,68			
Evaluación de los estudiantes: Procedimientos de evaluación						
Protocolos de seguimiento	Primero	348	475,33	28,74	3	0,000
	Segundo	320	459,23			
	Tercero	312	558,13			
	Máster	14	572,21			
Observación directa	Primero	351	462,36	20,89	3	0,000
	Segundo	322	488,12			
	Tercero	314	556,60			
	Máster	14	519,07			
Autoevaluación	Primero	348	469,82	33,82	3	0,000
	Segundo	323	460,42			
	Tercero	313	574,06			
	Máster	14	471,82			
Otros instrumentos	Primero	349	471,49	26,68	3	0,000
	Segundo	323	470,10			
	Tercero	314	563,77			
	Máster	14	506,04			
Evaluación de los estudiantes: Criterios de evaluación						
Sin estudiantes	Primero	350	480,49	11,11	3	0,011
	Segundo	322	483,24			
	Tercero	314	539,39			
	Máster	14	525,46			
Con estudiantes	Primero	347	464,77	29,47	3	0,000
	Segundo	322	468,89			
	Tercero	314	565,06			
	Máster	14	558,32			
Calificación de los estudiantes en las tutorías						
Sí	Primero	348	435,81	33,45	3	0,000
	Segundo	314	496,11			
	Tercero	309	553,53			
	Máster	14	508,89			

Fuente: Elaboración propia

Discusión

A pesar de la importancia que se da a la necesidad de que profesores y tutores presten asistencia y asesoramiento a los estudiantes, y al reconocimiento de las tutorías, presenciales y no presenciales, como función de los profesores de universidades públicas (Ley Orgánica 6/2001; Ley Orgánica 4/2007; Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior, 2005; The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report, 2012), encontramos escasos estudios que aborden el conjunto de aspectos analizados en este trabajo sobre las tutorías (Guerra-Martín, 2015).

En la planificación del contenido de las tutorías, contando con los estudiantes, se observa que sólo la cuarta parte de los encuestados, afirma que se hace siempre o casi siempre. No se han encontrado estudios previos que aborden esta cuestión, aunque, distintos autores manifiestan la importancia de que las tutorías sean planificadas previamente, llevando a cabo un programa de trabajo, y que estas se adapten a las necesidades de los tutelados (Arbizu et al., 2005; De la Cruz, Chehaybar y Abreu, 2011; De la Cruz, García y Abreu, 2006; Gairín et al., 2004; Gallego, 2010; García, 2011; Guerra-Martín y Lima Serrano, 2010; Guerra-Martín, 2015; Guerra-Martín et al., 2016). En este sentido, Del Rincón (2003) observó que los estudiantes reivindican una sesión informativa sobre la planificación tutorial prevista por los profesores, al menos al comienzo de cada curso y en el Estatuto del estudiante se expone que es responsabilidad de las instituciones universitarias, instaurar las medidas oportunas para el cumplimiento del derecho que tienen los estudiantes de contar con unas tutorías planificadas (Real Decreto 1791/2010 [Cap. V, art.19, punto 4, pág. 109363]). Aunque esto no implique necesariamente que en la planificación de las tutorías se cuente con los alumnos.

Sobre la inclusión de las tutorías en los proyectos docentes, en nuestro estudio casi un 60% de los estudiantes afirmó que estaban incluidas, siempre o casi siempre, y aunque no se han encontrado estudios al respecto, creemos que es un resultado bastante positivo, que puede significar una concienciación por parte del profesorado de la importancia de incluirlas en las guías docentes de las materias (Aguaded y Monescillo, 2013; Guerra-Martín, 2015).

En cuanto al desarrollo de las tutorías según lo reflejado en el proyecto docente, no se han encontrado investigaciones donde se aborde la fidelidad en el desarrollo de las tutorías previstas en los proyectos docentes de las asignaturas. En nuestro estudio, algo menos del 40% de los estudiantes afirma que, siempre o casi siempre, se cumple, pero en la pregunta abierta, solo expresan un comentario al respecto. En base a este resultado, creemos que este aspecto de la tutoría debería indagarse más y registrarse o controlarse de alguna manera.

Casi la mitad de los estudiantes han afirmado que el profesorado cumple el horario de tutorías. Resultados menos favorecedores se registraron en el estudio de García (2011), donde solo el 32,2% de los estudiantes consideró que los profesores cumplían, bastante o mucho, los horarios de tutorías. Autores previos observaron que el profesorado no suele publicar sus horarios de tutoría o no los cumple (Aguaded y Monescillo, 2013).

Casi una cuarta parte de los alumnos no sabían si las tutorías eran o no obligatorias, y más de la tercera parte de los estudiantes afirmaron que las tutorías, nunca o casi nunca, lo eran (78,9%), este último resultado se acerca al obtenido en Pérez (2007) donde un 81,4% afirmó estar de acuerdo o totalmente de acuerdo, en que las tutorías son opcionales.

Respecto al tipo de atención, solo algo menos de la cuarta parte (23,9%) ha afirmado que la atención es, siempre o casi siempre, grupal en las tutorías, este dato es algo superior al obtenido en el trabajo de Pérez (2007) donde un 17,1% de estudiantes estuvo de acuerdo y totalmente de acuerdo, en afirmar que habían realizado tutorías grupales. En cuanto a la atención individual, los resultados han sido superiores (43,5%), en este sentido, en el estudio de García y Troyano (2009) se hace referencia a que un 79% de los estudiantes de pedagogía afirmaron preferir las tutorías individuales. Además, es interesante reseñar como distintos autores resaltan el uso habitual de las tutorías individuales en el contexto universitario (De la Cruz et al., 2006; De la Cruz et al., 2011; Pérez, 2006; Perandones y Lledó, 2009; Gallego, 2010; García, 2011).

Alcón (2003) plantea que se deben establecer los objetivos de aprendizaje en las tutorías, y las formas de evaluarlos, para conseguir el fomento de un aprendizaje más activo y autónomo por parte del alumnado. Al analizar la opinión de los estudiantes, respecto a la evaluación durante las tutorías, consideraron que esta estrategia es poco empleada, siendo la observación directa el procedimiento de evaluación más utilizado, según el 15,6% de los encuestados, que respondió siempre o casi siempre. Además, solo el 9,2% de los estudiantes afirmó, que el profesorado fija, siempre o casi siempre los criterios de evaluación en las tutorías, aunque lo hace sin contar con

ellos. En relación a la calificación de los estudiantes en las tutorías, casi la mitad de los estudiantes afirmaron que, nunca o casi nunca se les califica (45,9%). Estos resultados disienten de la consideración de que las tutorías son, en sí mismas, un instrumento para evaluar el seguimiento y rendimiento de los estudiantes (Ibarra, Gil, Clares, Padilla, Rodríguez y Torres, 2006; Guerra-Martín, 2015; Hryciw, Tangalakis, Supple y Best, 2013; Watts, 2011). López, 2005; aunque por otro lado, si es voluntaria la asistencia y participación en las tutorías, este hecho dificulta la evaluación (Gairín et al., 2004; Alvis, 2009; Guerra-Martín, 2015). Otros autores, como Raposo y Martínez (2011) o Guerra-Martín et al. (2015) plantean que las rúbricas de evaluación son un instrumento útil para la tutoría, ya que proporciona retroalimentación a los estudiantes, lo que favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje y por tanto, el seguimiento y la evaluación de estos. Por otro lado, De la Cruz et al. (2016) refieren que las tutorías han sido valoradas con instrumentos poco válidos y confiables, de ahí, la dificultad a la hora identificar lo que se va a evaluar en la tutoría.

En las correlaciones de las características de las tutorías con las variable sociodemográficas en la muestra de estudiantes, se encontraron relaciones en la edad, sexo, centro docente y cursos donde estaban matriculados los estudiantes. Aunque, llama la atención que las mayores diferencias en la percepción de los estudiantes, se producían en función de su pertenecía a centros propios o adscritos a la Universidad. En general, aquellos alumnos que pertenecían a centros adscritos afirmaron que se realizaban los aspectos analizados de las tutorías en mayor frecuencia que los de los centros propios. Siendo los de mayores efectos, la obligatoriedad de las tutorías y el cumplimiento del horario de las mismas. Sin embargo, en el caso del uso de procedimientos de evaluación por pares, los alumnos de centros propios mostraron respuestas más favorables. También, encontramos considerables diferencias en cuanto al curso académico al que pertenecían los participantes y las distintas variables de la tutoría. En general los estudiantes de tercer curso afirmaron que se realizaban con mayor frecuencia los distintos aspectos analizados sobre las tutorías. En todos los casos se observó que, a mayor edad los estudiantes, estos percibían que se realizaban con mayor frecuencia los distintos aspectos relacionados con las tutorías, lo que podría estar relacionado con el proceso madurativo de los estudiantes, que conforme van pasando de curso, y se van formando como adultos, perciben un mayor uso de este recurso (Guerra-Martín, 2014; 2015; Zabalza, 2011).

Este trabajo no está exento de limitaciones, primero decir que el enfoque descriptivo con una sola medición del fenómeno, le resta poder explicativo al diseño. En segundo lugar, referir que la utilización de un cuestionario con distintas opciones de respuesta ya establecidas y la presencia del entrevistador, influye en la precisión o veracidad de algunas respuestas. En tercer lugar, el no haber incluido en las variables de estudio, la satisfacción del alumnado con las tutorías, presenta una visión incompleta de las opiniones de estos.

Conclusiones

Los estudiantes, mayormente, opinan que las tutorías no están integradas en los proyectos docentes, que no se planifican teniendo en cuenta sus necesidades, y que no existen criterios de evaluación en las mismas, por lo que los gestores universitarios deben incidir en mejorar estos aspectos. Además, para disminuir la variabilidad de la práctica tutorial en función del centro docente o profesorado, sería conveniente que se establecieran medidas de seguimiento y control de las tutorías, mediante unos criterios de actuación y registros estandarizados.

Las universidades españolas están implementando procesos organizados de tutorías dentro de las distintas facultades y/o titulaciones, por lo que, el tópico de esta investigación, puede tener una especial relevancia para los profesores de educación superior, para los profesionales de la

orientación, y para la comunidad científica en general. Es necesario que la tutoría adquiera un mayor protagonismo en el ámbito universitario, ya que contribuye a disminuir el abandono escolar, a aumentar el rendimiento académico de los estudiantes y a mejorar la calidad del sistema universitario. En este sentido, es necesario seguir avanzando en el desarrollo de líneas de investigación que profundicen en el conocimiento de la tutoría, y no solo a nivel local, sino también, a nivel multicéntrico en distintas instituciones universitarias españolas.

Referencias bibliográficas

- Aguaded, M. C. y Monescillo, M. (2013). Evaluación de la tutoría en la universidad de Huelva desde La perspectiva del alumnado de psicopedagogía: Propuestas de mejora. *Tendencias pedagógicas*, 21, 163-76.
- 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. Universidad Politécnica de Madrid.
- Arbizu, F., Lobato, C. y del Castillo, L. (2005). Algunos modelos de abordaje de la tutoría universitaria. *Revista de Psicodidáctica*, 10 (1), 7-22.
- Argimon, J. M. y Jiménez, J. (2013). *Métodos de investigación clínica y epidemiológica*. 4ª ed. Madrid: Elsevier.
- Cea, M. A. (2009). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. 3ª reimpresión. Madrid: Síntesis Sociológica.
- Cid, A., Pérez, A. y Sarmiento, J. A. (2011). La tutoría en el Practicum. Revisión de la literatura. *Revista de Educación*, 354, 127-54.
- Colvin, J., y Ashman, M. (2010). Roles, risks and benefits of peer mentoring relationships in higher education. *Mentoring y Tutoring: Partnership in Learning*, 18 (2), 121-134. doi:10.1080/13611261003678879
- Cruz, Y. (2008). Who mentors Hispanic English language learners? *Journal of Hispanic Higher Education*, 7 (1), 31-42.
- De la cruz, G., García, T. y Abreu, L. F. (2006) Modelo integrador de la tutoría: De la dirección de tesis a la sociedad del conocimiento. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11 (31): 1363-1388.
- De la cruz, G., Chehaybar, E. y Abreu, L. F. (2011). Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura. *Revista de la Educación Superior*, 40 (157): 189-209.
- Del rincón, B. (2003). Las tutorías personalizadas como factor de calidad en la Universidad. En F. Michavila y J. García (Eds.), *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad* (pp. 129-152). Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y Cátedra Unesco de Gestión y Política Universitaria. Universidad Politécnica de Madrid.
- Dorsey, L. E. y Baker, C. M. (2004). Mentoring Undergraduate Nursing Students: Assessing the State of the Science. *Nurse Educator*, 29 (6), 260-65.
- Field, A. y Babbie, E.R. (2011). *Discovering statistics using SPSS: (and sex and drugs and rock'n'roll)* (3ª ed). London: SAGE.

- Fox, a., Stevenson, L., Connelly, P., Duff, A. y Dunlop, A. (2010). Peer-mentoring undergraduate accounting students: The influence on approaches to learning and academic performance. *Active Learning in Higher Education*, 11 (2), 145-156. doi:10.1177/1469787410365650.
- Fuentelsaz, C., Roca, M., Úbeda, I., García, L., Pont, A., Lopez, R. y Pedreny, R. (2001). Validation of a questionnaire to evaluate the quality of life of nonprofessional caregivers of dependent persons. *Journal of Advanced Nursing*, 33 (4), 548-554. doi: 10.1046/j.1365-2648.2001.01679.x
- Gairín, J, Feixas, M., Guillamón, C. y Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 61-77.
- Gallego, S. (2010). La tutoría en la educación superior. En S. Gallego y J. Riart (Coords), *La tutoría y la orientación en el siglo XXI: Nuevas propuestas* (pp. 185-196). 2ª reimpresión. Barcelona: Octaedro.
- García, N., Asensio, I., Carballo, R., García, M. y Guardia, S. (2005). La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea. *Revista de Educación*, 337, 189-210.
- García, E. (2009). La mentoría como respuesta a las necesidades de orientación y tutoría en la universidad. En Sanz, R. (Coord.), *Tutoría y atención personal al estudiante en la Universidad* (pp. 97-130). Madrid: Síntesis.
- García, B. (2011). *La tutoría en la Universidad: percepción del alumnado y profesorado*. Universidade, Servizo de Publicacións e Intercambio Científico. Santiago de Compostela.
- Gil, J., Rodríguez, J. y Perera, V. H. (2011). *Introducción al tratamiento estadístico de datos mediante SPSS*. Sevilla: Arial.
- Guerra-Martin, M. D. (2014). Tutoring as a way of achieving employability for nursing students at the University of Seville. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 139: 479-486. Higher Education: The challenge of employability (XIII International Congress of Educational Theory). doi: 10.1016/j.sbspro.2014.08.049
- Guerra-Martin, M. D. (2015). *Características de las tutorías realizadas por el profesorado de los estudios de Enfermería de la Universidad de Sevilla*. Sevilla: Punto Rojo Libros.
- Guerra-Martin, M. D., Lima-Serrano, M y Lima-Rodríguez, J. S. (2016). Opinions of nursing professors and students regarding the content of the mentoring program. *Enfermería Global*, 15 (3), 200-211. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/eglobal.15.3.216271>
- Hernández, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*, 5ª ed. México: McGraw-Hill.
- Hryciw, D. H. Tangalakis, K. Supple, B. y Best, G. (2013). Evaluation of a peer mentoring program for a mature cohort of first-year undergraduate paramedic students. *The American Physiological Society*, 37: 80-84. doi: 10.1152/advan.00129.2012
- Isus, S. y Roure, J. (2012). Dispositivos de institucionalización y dinámicas de profesionalización de la formación en alternancia en Educación Superior. En S. Carrasco (Direct.), *La universidad: una institución de la sociedad* (p.49-52). Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Jiménez, J. (2010). Hacia un nuevo proyecto de tutoría universitaria en el espacio europeo de educación superior *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21 (1), 37-44.
- Jones, R. y Brown, D. (2011). The Mentoring Relationship as a Complex Adaptive System: Finding a Model for Our Experience. *Mentoring y Tutoring: Partnership in Learning*, 19 (4), 401-418.

- Lledó, A. (2009). *Plan de actuación y seguimiento del programa de acción tutorial en la Facultad de Educación: nuestra experiencia durante cuatro cursos académicos*. Recuperado el 20 Octubre de 2015 de: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/11803>
- Lima-Rodríguez, J.S., Lima-Serrano, M., Jiménez-Picón, N. y Domínguez-Sánchez, I. (2013) Content Validity of Family Self-Perception of Family Health Status Scale, *Revista Latinoamericana de Enfermagen*, 21(2), 595-603.
- López, J. (2005). *Planificar la formación con calidad*. Madrid: Praxis.
- Martínez, P., Martínez, M. y Pérez (2016). ¿Cómo avanzar en la tutoría universitaria? Estrategias de acción: los estudiantes tienen la palabra. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27 (2), 80-98.
- Melaku, T. Srikanth, A. Getaye, y. Admasu, S. Alkalmi, R. (2016). Perceptions of pharmacy clerkship students and clinical preceptors regarding preceptors' teaching behaviors at Gondar University in Ethiopia. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*, 13 (9). doi: <https://doi.org/10.3352/jeehp.2016.13.9>
- Perea, M.V. y Cubo, S. (2010). Plan docente y tutorial en contextos virtuales en la universidad de Extremadura. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21 (1), 13-24.
- Pérez, A. (2006). Tutorías. En M. De Miguel (Coord.), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 133-167). Madrid: Alianza Editorial.
- Pérez, A. (2007). Percepciones sobre la función tutorial en profesores y alumnos universitarios en la Universidad de Vigo. En *Tesis de doutoramento da Universidade de Vigo*. Curso 2005-2006 (CD-ROM). Vigo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Vigo.
- Raposo, M., Martínez, E. (2011). La rúbrica en la Enseñanza Universitaria: un recurso para la tutoría de grupos de estudiantes. *Formación Universitaria*, 4 (4): 19-28. doi: 10.4067/S0718-50062011000400004
- Rodríguez, S. (coord.), Álvarez, M., Dorio, I., Figuera, P. Fita, E., Forner, A, TORRADO, M. (2008). *Manual de tutoría universitaria: Recursos para la acción*. 2ª edición. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Sedgwick, M. Kellett, P. Kalischuck, R. G. (2014). Exploring the acquisition of entry-to-practice competencies by second-degree nursing students during a preceptorship experience. *Nurse education today*, 34: 421-427. doi: 10.1016/j.nedt.2013.04.012
- The European Higher Education area in 2012: Bologna Process Implementation Report (2012). Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice). doi:10.2797/81203
- Watts, T.E. (2011). Supporting undergraduate nursing students through structured personal tutoring: Some reflections. *Nurse Education Today*, 31, 214-218.
- Zabalza, M. A. (2011). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. 2ª ed. Madrid: Narcea.

Fuentes electrónicas

- Alvis, K. M. (2009). *Acompañamiento estudiantil y tutoría académica: Reflexiones y aporte a la construcción de acompañamiento estudiantil en la Universidad de Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Vicerrectoría Académica. Recuperado el 2 de Octubre de

2015 de <http://myslide.es/documents/acompanamiento-estudiantil-y-tutoria-academica-2009.html>

Amor, M. I. (2012). *La Orientación y la Tutoría universitaria como elementos de calidad e innovación en la Educación Superior. Modelo de Acción Tutorial*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba. Recuperado el 25 de Octubre de 2015 de: <http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/7665/556.pdf?sequence=1>

Bricall, J. M. (2000). *Informe Universidad 2000*. Conferencia de Rectores de la Universidades Españolas (CRUE). Madrid. Recuperado el 10 de Octubre de 2015 de: <http://www.oei.es/oeivirt/bricall.htm>

European Association for Quality Assurance in Higher Education (2005). *Criterios y directrices para la garantía de calidad en el espacio europeo de educación superior*. Helsinki. Recuperado el 29 de Octubre de 2015 de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/mepsyd/educacion/universidades/educacion-superior-universitaria/espacio-europeo-educacion-superior-eees/proceso-bolonia/criterios-garantia-calidad-eees.pdf?documentId=0901e72b80048711>

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. Recuperado el 24 de Octubre de 2015 de: <http://revistas.um.es/redu/article/view/69991>

Guerra-Martín, M. D. y Lima-Serrano, M. (2010). Tutorización como estrategia para mejorar el proceso de aprendizaje en competencias informacionales. *VIII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria. Retos y oportunidades del desarrollo de los nuevos títulos en educación superior*. Recuperado el 15 de Octubre de 2015 de: <http://hdl.handle.net/11268/1529>

Guerra-Martín, M. D., Lima-Serrano, M., Porcel-Gálvez, A, León-Larios, F. y González-López, J. R. (2015). Investigación-acción en la formación del profesorado universitario novel: propuesta de una rúbrica. *Educación Médica Superior*, 29 (2). Recuperado el 20 de Octubre de 2015 de: <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/447/255>

Hatfield, J. (2011). *Mentoring in Higher Education and Student Development*. ACSD: Association for Christians in Student Development. Recuperado el 10 de Octubre de 2015 de: <http://www.acsd.org/article/mentoring-in-higher-education-and-student-development/>

Ibarra, M.S. (Dir), Gil, J. (Coord), Clares, J., Padilla, T., Rodríguez, J. y Torres, J.J. (2006). *Proyecto SISTEVAL: Recursos para el establecimiento de un sistema de evaluación del aprendizaje universitario basado en criterios, normas y procedimientos públicos y coherentes*. Dirección General de Universidades. Secretaría de estado de Universidades e Investigación. Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado el 18 de Octubre de 2015 de: <http://minerva.uca.es/publicaciones/asp/docs/obrasDigitalizadas/sisteval/sevilla.pdf>

LEY ORGÁNICA 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín Oficial del estado, núm. 307 (24 de diciembre de 2001). Recuperado el 20 de Octubre de 2015 de: <http://www.boe.es/buscar/pdf/2001/BOE-A-2001-24515-consolidado.pdf>

LEY ORGÁNICA 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín Oficial del estado, núm. 89 (13 de abril de 2007). Recuperado el 10 de Octubre de 2015 de: <https://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIAS Y DEPORTE (2011). *Estrategia Universidad 2015*. En *Estrategia Universidad 2015. Contribución de las universidades al progreso socioeconómico español 2010-2015* (pp. 15-22). Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de

Documentación y Publicaciones. Recuperado el 4 de Noviembre de 2015 de: <http://www.mecd.gob.es/docroot/universidad2015/flash/eu2015-flash/document.pdf>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2002). *El Sistema educativo Español*. Secretaría General de Educación y Formación Profesional. Secretaría General Técnica. Subdirección General de información y Publicaciones. Recuperado el 19 de Octubre de 2015 de: <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/gl/dms/mecd/educacion-mecd/mc/redie-eurydice/estudios-informes/redie/informes-generales/see-2002.pdf>

Perandones, T.M. y Lledó, A. (2009) La función del profesorado universitario como tutor. Experiencias en el Programa de Acción Tutorial en la Universidad de Alicante. En Roig, R.; Blasco, J.; Gilar, R.; Lledó, A.; Mañas, C.; (eds.). *Investigar desde un contexto educativo innovador* (pp. 359-368). Alcoy: Marfil. Recuperado el 10 de Octubre de 2015 de: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/12219>

REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Recuperado el 8 de Octubre de: http://www.aneca.es/content/download/10634/119163/file/realdecreto_1393.pdf

REAL DECRETO 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. BOE nº 318, viernes 31 de diciembre de 2010. Recuperado el 20 de Octubre de 2015 de: <http://www.boe.es/boe/dias/2010/12/31/pdfs/BOE-A-2010-20147.pdf>

Torres, J. J. y Herrera, E. A. (2012). *II Congreso Internacional sobre Evaluación por competencias mediante eRúbricas*. Recuperado el 20 de Octubre de 2015 de: <http://gtea.uma.es/congresos/CDROM/comunicaciones/carpeta1/6-juan-jesus-torres-gordillo.pdf>

Fecha de entrada: 10 noviembre 2015
Fecha de revisión: 24 noviembre 2016
Fecha de aceptación: 7 noviembre 2016