



Valoración de la tutoría por parte del alumnado universitario

Assessment of Tutoring by University Students

Avaliação da tutoria pelos estudantes universitários

Francisco Javier Pérez-Cusó* 

Natalia González-Morga** 

Cristina González-Lorente*** 

Pilar Martínez-Clares**** 

Para citar este artículo: Pérez-Cusó, F. J., González-Morga, N., González-Lorente, C. y Martínez-Clares, P. (2024). Valoración de la tutoría por parte del alumnado universitario. *Revista Colombiana de Educación*, (91), 99-120. <https://doi.org/10.17227/rce.num91-16615>



Recibido: 17/05/22
Evaluado: 12/12/2022

* Titular de Universidad, Facultad de Educación, Universidad de Murcia, Murcia, España. javierperezcuso@um.es
** Profesora Contratada Doctora, Facultad de Educación, Universidad de Murcia, Murcia, España. natalia.gonzalez@um.es
*** Profesora Ayudante Doctora, Facultad de Educación, Universidad de Murcia, Murcia, España. c.gonzalezlorente@um.es
**** Catedrática de Universidad, Facultad de Educación, Universidad de Murcia, Murcia, España. pmclares@um.es

Resumen

En un contexto socioeconómico cambiante se reclama una enseñanza superior personalizada y permanente que sea adecuada a los nuevos perfiles profesionales versátiles y a la sociedad digital que evoluciona continuamente e invita a repensar qué, cómo, dónde y cuándo aprender. En este marco, la tutoría universitaria se convierte en un proceso imprescindible para acompañar a los estudiantes que enfrentarán el futuro incierto, con el fin de dotarles de recursos para su óptimo desarrollo. Con esto en mente, este artículo plantea como objetivo conocer cómo los estudiantes utilizan y valoran la tutoría en su formación universitaria, a través de un diseño metodológico descriptivo tipo encuesta, que se aplica a 625 estudiantes de los cuatro títulos de grado de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Los análisis realizados muestran un pobre desarrollo de la tutoría universitaria, aún más concentrada en los aspectos académicos que en el desarrollo personal o profesional. Por lo tanto, el artículo señala algunas áreas de mejora de la tutoría, entre ellas, la importancia de informar mejor al alumnado sobre esta o de las herramientas tecnológicas para fortalecer la relación tutorial.

Palabras clave

enseñanza superior; tutoría; orientación profesional; orientación académica; orientación pedagógica

Keywords

higher education; tutoring; vocational guidance; educational guidance; counselling

Abstract

In a changing socioeconomic context, personalized and permanent higher education is demanded to suit new versatile professional profiles and a continually evolving digital society that forces us to rethink what, how, where, and when to learn. In this scenario, university tutoring becomes an essential process to accompany students in this uncertain future, providing them with resources for their optimal development. In this way, this study aims to know how students use and value tutoring in their university education, through a methodological descriptive design with a survey applied to 625 students from the four degrees in the Faculty of Education at the University of Murcia. Results. Thus, the analyses conducted reveal a limited development of university tutoring, which is more focused on academic aspects rather than on personal or professional development. Therefore, the article highlights some areas of improvement in tutoring, such as the importance of providing better information to students about tutoring or the significance of technological tools to strengthen the tutor-student relationship.

Resumo

Em um contexto socioeconómico em constante mudança, exige-se um ensino superior personalizado e contínuo, adequado aos novos perfis profissionais versáteis e a uma sociedade digital que evolui continuamente, a qual nos obriga a repensar o que, como, onde e quando aprender, onde a tutoria universitária torna-se um processo essencial para acompanhar os alunos neste futuro incerto, com o intuito de fornecer recursos para o seu desenvolvimento ideal. Desta forma, esta pesquisa tem como objetivo conhecer como os alunos usam e valorizam a tutoria em sua formação universitária, através de um design metodológico descritivo tipo enquete, que é aplicado a 625 alunos dos quatro cursos de graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Murcia. Assim, as análises realizadas mostram um fraco desenvolvimento da tutoria universitária, que ainda está mais voltada para os aspectos académicos do que para o desenvolvimento pessoal ou profissional. Portanto, o artigo aponta algumas áreas de melhoria da tutoria, como a importância de informar melhor os alunos sobre esta ou a importância de ferramentas tecnológicas para fortalecer o relacionamento tutorial.

Palavras-chave

ensino superior; tutoria universitária; orientação profissional; orientação académica; orientação pessoal

Introducción

El contexto universitario español ha atravesado en las últimas décadas importantes modificaciones, no solo estructurales y curriculares, sino también de desarrollo de la carrera docente con nuevos criterios en la contratación del profesorado (modelo de acreditaciones, contratación de profesorado temporal, etc.) e incluso en la propia estructura institucional, con el incremento de instituciones privadas y del modelo de universidades a distancia.

A pesar de estas reformas, algunos datos del sistema universitario español continúan siendo preocupantes, con tasas de abandono de estudios de grado del 33,2 % y un cambio entre titulaciones una vez iniciado el curso que se sitúa en el 12 % (Ministerio de Universidades, 2021). Además, coexisten problemas de inserción laboral de los egresados universitarios con tasas de desempleo en torno al 8 % (Instituto Nacional de Estadística, 2019) y otros problemas afines como el elevado nivel de sobre cualificación con el que acceden los recién egresados a su primer puesto de trabajo, situado entre el 34,6 % y el 36,8 % (González y Miles, 2021).

Más allá de estas realidades y datos que, sin duda, ocupan y dirigen gran parte de las propuestas de mejora en el sistema universitario, la educación superior ha de abordar de modo urgente y en paralelo las necesidades que provienen de la digitalización de la sociedad, acuciadas y precipitadas por el nuevo escenario que se desdibuja tras la pandemia provocada por el COVID-19. El teletrabajo y la flexibilización de los procesos de enseñanza a través de la red se han convertido en la nueva normalidad en los últimos dos años (Rastrollo, 2021; Sánchez y Carrasco, 2022). Según los informes de Deloitte (2019 y 2021), la tecnología móvil de quinta generación (5G) permite un incremento sustancial de la velocidad de transmisión y cantidad de datos, lo que está afectando ya no solo al consumo de datos de las personas, sino de modo especial a la industria y a una parte importante de sus procesos. Todo ello, sin olvidar el desarrollo de la inteligencia artificial, muy relacionada con el desarrollo e impacto de los asistentes virtuales con reconocimiento de voz, así como los avances en las tecnologías de realidad extendida o el incremento y generalización del uso de los servicios en la nube.

Estos desarrollos vertiginosos ponen de relieve algunos de los problemas de nuestra sociedad para hacer frente a estas nuevas realidades. Dans (2019) realiza una importante crítica a nuestras capacidades como sociedad para analizar de modo crítico la cantidad masiva de información que nos llega desde Internet. Este autor señala la importancia y responsabilidad que tienen las propias empresas proveedoras (Facebook, YouTube, Google, etc.) para generar algoritmos capaces de detectar las conocidas

como *fake news*, que tanto impacto están teniendo en todos los ámbitos y contextos, incluido el educativo. Además, es necesario que, desde la educación y, especialmente, desde la educación superior, se desarrolle la competencia que permita discernir entre las grandes cantidades de datos que día a día se reciben de manera casi automática (Cuesta y Espitia, 2020), y que, si cabe, se ha incrementado aún más con la tecnología 5G y los espacios virtuales generados como consecuencia del covid-19.

Como consecuencia de este nuevo escenario que traspasa toda barrera espacio-temporal, cada vez se demanda un mayor número de trabajadores con altos niveles de cualificación, profundizando en la brecha entre trabajadores cualificados y no cualificados, y la de aquellos trabajadores que son capaces de manejar y aprovechar el potencial de estas tecnologías. Por estas razones, la formación de los futuros egresados debe tener en cuenta los nuevos requerimientos, modos de trabajo y competencias que se van a requerir en lo que Delgado (2018) denomina “sociedad hiperdigital”. Con relación a qué papel debe tomar la educación, Besseyre (2019) señala que esta digitalización obliga a repensar la educación en torno a tres elementos clave: cómo aprender, qué aprender y dónde y cuándo aprender. En la educación superior, el abordaje de estos tres elementos pone en juego la necesidad e importancia de nuevos procesos y estrategias formativas, y especialmente en los procesos de tutoría, orientación y acompañamiento integral del estudiante a lo largo de la formación universitaria.

Con relación al *cómo aprender*, destaca la importancia de cambiar las estrategias de trabajo en el aula, pasando de métodos centrados en el discurso del profesorado y la transmisión de información del profesor al estudiante hacia estrategias con un carácter más reflexivo y participativo. El empleo de estas estrategias no solo obliga a cambiar el modo en que el estudiante aprende, con un papel más complejo, activo y responsable, sino que el profesorado también debe modificar su función para dar un giro hacia el acompañamiento, seguimiento y atención individualizada del trabajo y el aprendizaje de cada estudiante. Este planteamiento sobre el cómo se aprende necesita de una tutoría entendida como proceso que deje de estar enfocada principalmente hacia la solución de dudas y preparación de exámenes, para centrarse más en los procesos de trabajo y aprendizaje en los que los estudiantes están inmersos, entendida como un proceso de acompañamiento antes, durante y después de la educación superior. Laudo *et al.* (2016) muestran la compatibilidad en la aparente paradoja entre la concepción de enseñar y aprender en la universidad como acompañamiento con la idea de libertad y soledad en el aprendizaje. Desde esta perspectiva, el aprendizaje no se realiza en un momento puntual sino como un proceso que se alarga y exige la relación entre profesor y estudiante. Así, dichos autores señalan que el buen profesor puede reconocer las diferencias entre sus estudiantes, acompañando de modo diferenciado a

cada uno de ellos en su proceso de aprendizaje, en cuyo proceso se hace esencial la confianza entre profesores y estudiantes (Vilafranca *et al.*, 2016). Sin embargo, esta confianza no surge de un modo natural ni puede crearse de cualquier modo, lo que plantea diferentes cuestiones relacionadas con la figura del tutor: cómo mejorar su competencia de relación, bajo qué criterios se realizan las asignaciones de tutor a un estudiante o grupo, o qué ocurre cuando la relación tutor-estudiante se enrarece o deteriora.

Los cambios relacionados con *qué aprender* en la educación superior están directamente vinculados con los contenidos y competencias que deben abordarse en la sociedad de la información. Según Besseyre (2019), existen dos razones por las que se deben replantear las competencias y contenidos de aprendizaje: por un lado, el aprendizaje debe permitir la adquisición y desarrollo de las competencias que serán necesarias en la era digital, y por otro lado, la tecnología también facilitará el aprendizaje de conceptos y conocimientos que, hasta el momento, podían ser muy complejos. La aparición de la realidad aumentada y otras tecnologías aplicadas a la enseñanza y el aprendizaje hace que su adquisición sea mucho más accesible para los estudiantes.

En este sentido, la formación no debe preocuparse tanto por comprender la tecnología o lo que esta puede hacer, sino especialmente por centrarse en los procesos que son intrínsecamente humanos (Aoun, 2018). Esto plantea desafíos complejos para la enseñanza universitaria, ya que muchas de estas nuevas competencias son transversales a varias asignaturas e incluso disciplinas, y no se pueden abordar únicamente desde una materia. Además, el uso de tecnologías en el aprendizaje universitario requiere un cierto nivel de coordinación docente al que no estamos acostumbrados.

Finalmente, en lo que respecta a *dónde y cuándo aprender*, queda claro que la era digital ha aumentado la necesidad del aprendizaje ubicuo a lo largo de la vida. Es posible aprender en cualquier momento, lo que hace necesario incorporar la formación y el aprendizaje a lo largo de la vida. La educación superior debe adaptarse a estas realidades, lo que implica reaccionar en varios sentidos:

- Adaptar la formación universitaria a diferentes perfiles de edad, no solo al estudiante universitario clásico que proviene de bachillerato, sino también a estudiantes que ingresan a la universidad después de un período de experiencia laboral, estudiantes que combinan los estudios con una actividad laboral, o aquellos que retoman su formación, ya sea por haber abandonado estudios previos o por haber completado otros grados, entre otras situaciones. La compatibilización de los estudios con una actividad laboral remunerada es una realidad compleja que puede afectar a casi la mitad de los estudiantes universitarios (Garrote-Rojas *et al.*, 2021)

y que se entrelaza con muchas otras variables a tener en cuenta, como cargas y responsabilidades familiares, estatus socioeconómico, residencia familiar, género, e incluso puede afectar la motivación hacia el estudio (Garrote-Rojas y Jiménez-Fernández, 2018). Las dificultades que surgen de esta conciliación entre estudios y trabajo pueden afectar de manera especial a las personas con responsabilidades familiares, incidiendo especialmente en las mujeres (Guzmán *et al.*, 2021), un hecho que puede abordarse con un adecuado uso de las tecnologías de la información y la comunicación (Ballester, 2018).

- Comprender que la educación universitaria va más allá del concepto tradicional de formación superior inicial y que debe dar respuesta a las necesidades formativas de la sociedad en la que se inserta, independientemente del momento vital o de la etapa académica en la que se encuentren los ciudadanos (Álvarez-Huerta *et al.*, 2022). Esto exige un esfuerzo importante por parte de la universidad para acercarse a la sociedad, no solo para conocer y reconocer las competencias que demandan los empleadores, sino también para ofrecer formación adecuada y ajustada allí donde sea necesaria.

Estas exigencias plantean un cambio profundo en el modelo de formación, lo que obliga a pasar de un modelo uniforme y homogeneizador a un modelo que exige diferenciación y que, a su vez, requiere un acompañamiento en el proceso formativo. Todo esto resalta el papel crucial de la tutoría en la educación superior, entendida como el proceso de acompañamiento durante la formación académica, profesional y personal del estudiante, cuyo objetivo se centra en integrar y dar sentido a los diferentes procesos que deben tener lugar a lo largo de su paso por la universidad en estrecha relación con sus proyectos vitales.

La tutoría en el ámbito universitario se configura como un elemento clave en la personalización de la enseñanza (Aguilera, 2019), así como en la mejora de la calidad educativa (Martínez *et al.*, 2018), puesto que incide en los procesos que sustentan la calidad universitaria, el aprendizaje como centro del trabajo universitario y la relevancia del desarrollo integral del alumnado. Los diferentes analistas (Aguilera, 2019; Martínez *et al.*, 2018; López-Gómez, 2017; Macías, 2013, entre otros) señalan la importancia de que la tutoría universitaria aborde el desarrollo integral, no enfocándose únicamente en el acompañamiento académico o lo puramente burocrático, sino también en el desarrollo personal, social y profesional del alumnado.

Con estos argumentos, se reconoce y justifica la necesidad de situar a la tutoría como un pilar básico de la educación superior y su calidad. Sin embargo, diferentes estudios señalan algunos retos a los que todavía se enfrenta la tutoría en este nivel educativo, como la falta de un modelo

compartido (López-Gómez, 2017), un reduccionismo en su conceptualización, más centrada en su vertiente académica (Aguilar, 2019; Hernández-López y Tobón-Tobón, 2017), la limitada tradición en la universidad española (Macías, 2013), el escaso empleo de las potencialidades de la tecnología para mejorar los procesos de comunicación entre estudiantes y tutores (Castell *et al.*, 2018; Besa-Gutiérrez *et al.*, 2017), o la escasa valoración de la función tutorial por parte del profesorado, debida en parte al escaso reconocimiento de dicha función por parte de las administraciones o a la falta de formación de los tutores (Gil-Galván *et al.*, 2021), entre otras muchas dificultades.

Con la finalidad de abordar el estudio de esta realidad y mejorar el conocimiento sobre el desarrollo de la tutoría para generalizar su uso y relevancia en la educación superior, el presente trabajo plantea una serie de preguntas de investigación que giran en torno a la valoración y uso que hace el alumnado de su experiencia con la tutoría universitaria a lo largo de su formación inicial, tales como: ¿qué modalidades de tutoría se desarrollan más en la universidad?, ¿se trabajan otros contenidos más allá de lo estrictamente académico y curricular?, ¿qué papel representa la tutoría entendida como asesoramiento o acompañamiento en el desarrollo formativo del alumnado? ¿ha desplazado la tutoría virtual a la atención presencial e individual?, ¿asisten realmente los universitarios a las sesiones de tutoría y se evalúan? Además de los diferentes ámbitos y modalidades de tutoría, ¿cuáles son los aspectos que más valoran los estudiantes de la tutoría universitaria? La respuesta contextualizada a estos interrogantes nos dirige hacia la investigación concreta de una facultad de educación donde los futuros egresados también deberán ejercer su rol como futuros tutores en diferentes contextos educativos. Por ello, cobra especial relevancia conocer la perspectiva y valoración de la tutoría recibida en la universidad por estos estudiantes a través de los siguientes objetivos específicos:

- » Analizar la utilización que el alumnado universitario realiza de la tutoría universitaria.
- » Conocer la valoración del alumnado en torno a la tutoría universitaria.

Metodología

Para abordar los objetivos planteados en este trabajo de investigación se plantea un enfoque cuantitativo, con un diseño descriptivo transversal, tipo encuesta. La recogida de información se realiza a través de un cuestionario diseñado *ad hoc*, elaborado tras una exhaustiva revisión bibliográfica y cuya primera versión se sometió a un proceso de validación de contenido a través de la técnica de juicio de expertos. Como resultado, se obtiene

un cuestionario que contempla diferentes escalas de valoración con unos índices de fiabilidad satisfactorios, tras calcular el estadístico Alfa de Cronbach (α): frecuencia de utilización de la tutoría (0,802), frecuencia de solicitud (0,854), así como valoración de aspectos de la tutoría (0,969), que se cumplimentan en una escala de valoración tipo Likert de 1 a 10, siendo 10 el valor más alto.

Los participantes son una muestra de 625 estudiantes de las titulaciones de grado de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia (Educación Primaria, Educación Infantil, Pedagogía y Educación Social), de todos los cursos (tabla 1), a los cuales se accede en horario de clase y a quienes se informa de los objetivos y finalidades del trabajo. Se excluye de la participación al alumnado de primer curso, para asegurar cierta experiencia con la tutoría universitaria. Teniendo en cuenta que la población de estudiantes de grado de la facultad se sitúa en 3800 estudiantes, la muestra asegura un nivel de confianza del 97 % y un margen de error que no supera el 4 %.

Tabla 1.

Participantes

		Educación Primaria	Educación Infantil	Pedagogía	Educación Social	Total
Curso	Segundo	121 (45,32%)	50 (30,67%)	28 (28,57%)	41 (43,62%)	241 (38,75%)
	Tercero	49 (18,35%)	64 (39,26%)	33 (33,67%)	11 (11,70%)	158 (25,39%)
	Cuarto	97 (36,33%)	49 (30,06%)	37 (37,76%)	42 (44,68%)	226 (36,34%)
Sexo	Hombre	76 (28,46%)	48 (29,45%)	14 (14,29%)	13 (13,83%)	152 (24,39%)
	Mujer	191 (71,54%)	115 (70,55%)	84 (85,71%)	81 (86,17%)	473 (76,09%)
Compatibiliza estudios y trabajo		52 (19,48)	46 (28,22%)	35 (35,71%)	33 (35,11%)	167 (26,82%)
Total		267 (42,93%)	163 (26,21%)	98 (15,76%)	94 (15,11%)	N=625

Fuente: elaboración propia.

La aplicación del cuestionario se realiza en horario de clase, como medio para asegurar la participación de estudiantes con asistencia regular, después de la explicación de los objetivos y finalidad de la investigación. Tras la obtención de la información, se realiza el análisis estadístico mediante el paquete estadístico SPSS v. 25, empleándose los estadísticos no paramétricos de Wilcoxon, Friedman, Kruskal-Wallis, así como la prueba de chi-cuadrado para tablas de contingencia, empleando como nivel de significación para todos ellos $p < 0,05$.

Resultados

En primer lugar, se presenta el análisis de la frecuencia de utilización y la frecuencia de solicitud con respecto a los cinco ámbitos de tutoría valorados. En la tabla 2 se muestran tanto los estadísticos descriptivos como los resultados de la prueba de Wilcoxon para la comparación entre utilización y solicitud en cada modalidad, y la prueba de Friedman, empleada para detectar diferencias significativas entre los cinco ámbitos de la tutoría.

Tabla 2.

Estadísticos descriptivos y prueba de Wilcoxon

	Frecuencia Utilización			Frecuencia Solicitud			Wilcoxon Z (Sig.)
	Media	D. T.	Rango Promedio	Media	D. T.	Rango Promedio	
De titulación	3,65	2,85	2,67	3,70	3,12	2,49	-0,163 (,871)
Académica (asignatura/ materia)	5,21	2,83	3,60	5,92	3,02	3,63	-6,679 (0,000)
Asesoramiento personal	3,27	2,57	2,47	3,99	3,14	2,65	-5,737 (0,000)
De prácticas	5,78	3,12	3,85	5,73	3,28	3,59	-615 (0,539)
Tutoría de TFG/TFM	3,18	3,11	2,41	3,89	3,55	2,64	-4,634 (0,000)
Chi-cuadrado (gl) Sig.	552,008 (4) 0,000			415,050 (4) 0,000			

Fuente: elaboración propia.

Tanto en frecuencia de utilización como en frecuencia de solicitud, los ámbitos de la tutoría con una mayor utilización son las tutorías de prácticas y académicas o de asignatura. Por el contrario, el asesoramiento personal y la tutoría de trabajos finales son los que obtienen puntuaciones inferiores. En las diferencias entre pares (utilización frente a solicitud), la prueba de Wilcoxon detecta diferencias significativas únicamente en los pares referidos a la tutoría académica, el asesoramiento personal y la tutoría de TFG, siendo en los tres casos superior la solicitud a la frecuencia de utilización.

Junto con el ámbito o contenido de la tutoría, es necesario profundizar también en cómo o a través de qué medios se desarrollan las sesiones de tutoría. Para ello se plantean tres modalidades: individual, grupal y virtual. El análisis comparativo de la utilización de estas tres modalidades se presenta en la tabla 3.

Tabla 3.

Modalidades de tutoría (datos por Grado, curso y total). Pruebas de Friedman y Kruskal-Wallis

	Individual (en despacho)		Grupal (en aula, seminario, etc.)		Virtual (a través de Internet)	
	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.
Global	5,87	3,02	5,67	2,88	5,36	3,02
Prueba de Friedman	Chi-cuadrado=8,732 g.l.=2 Sig.=0,013					
Educación primaria	5,92	3,03	5,88	2,83	5,49	2,91
Educación infantil	5,63	2,74	6,21	2,73	4,94	3,20
Pedagogía	6,76	3,14	4,46	3,03	5,11	3,12
Educación social	5,12	3,09	5,53	2,72	5,90	2,88
Kruskal Wallis	17,416 (3) 0,001		21,827 (3) 0,000		6,795 (3) 0,079	
Segundo curso	5,15	3,18	5,10	2,92	4,80	3,02
Tercer curso	6,55	2,72	5,28	2,82	5,55	2,99
Cuarto curso	6,20	2,88	6,53	2,67	5,84	2,96
Kruskal Wallis	20,103 (2) 0,000		30,841 (2) 0,000		14,876 (2) 0,001	

Fuente: elaboración propia.

Destaca en primer lugar que la modalidad más empleada sigue siendo la reunión presencial en el despacho del profesor, mientras que la modalidad menos empleada es la tutoría virtual. Por grados, se observa que la tutoría individual es empleada en mayor medida por los estudiantes de Pedagogía, mientras que en el caso de la tutoría grupal son los estudiantes de Educación Infantil quienes la emplean en mayor medida. Por último, no aparecen diferencias significativas en el empleo de la tutoría virtual entre estudiantes de las diferentes titulaciones participantes. Frente a un menor empleo de esta modalidad, el hecho de que no aparezcan diferencias entre titulaciones puede indicar la potencial transversalidad de las TIC para abordar la tutoría. En relación al curso en que se encuentran matriculados los estudiantes, aparecen diferencias significativas en la utilización de las tres modalidades, mostrando una tendencia a una mayor utilización de las tres modalidades en los cursos superiores.

Entrando en el detalle del número de sesiones de tutoría desarrolladas con el tutor del grupo clase, se presenta en la tabla 4 el porcentaje de sesiones desarrolladas, proporcionando tanto la cifra global como por titulación y curso.

Tabla 4.*Sesiones desarrolladas por curso y grado. Prueba Chi-cuadrado*

	Ninguna	1-2 sesiones	3-4 sesiones	5-6 sesiones	Sólo a demanda	Chi cuadrado (gl.) Sig.
Total	35,89%	46,41%	8,35%	1,50%	7,85%	
Educación primaria	41,44%	39,54%	7,98%	1,90%	9,13%	
Educación infantil	11,72%	71,72%	11,03%	0,69%	4,83%	76,600 (12) 0,000
Pedagogía	56,70%	24,74%	6,19%	2,06%	10,31%	
Educación social	36,17%	48,94%	7,45%	1,06%	6,38%	
Segundo curso	44,54%	39,50%	9,66%	1,26%	5,04%	27,134 (8) 0,001
Tercer curso	30,22%	47,48%	5,76%	1,44%	15,11%	
Cuarto curso	30,18%	53,15%	8,56%	1,80%	6,31%	

Fuente: elaboración propia.

Destaca, en primer lugar, un importante porcentaje de estudiantes que declara no haber asistido a ninguna sesión o solo a una o dos (superior al 80 %). La prueba de chi-cuadrado señala diferencias significativas entre titulaciones, observándose que, en el caso de los estudiantes de Educación Infantil, el porcentaje de estudiantes que declara no haber tenido ninguna sesión de tutoría el año anterior se reduce al 11,72 %, mientras que en el caso de los estudiantes de Pedagogía este porcentaje llega al 56,70 %. También aparecen diferencias por cursos, siendo en este caso los estudiantes de segundo curso los que señalaron en mayor medida no haber tenido ninguna sesión de tutoría el año anterior (44,54 %).

Junto con la frecuencia de utilización, se pregunta a los participantes en qué medida evalúan el proceso de tutoría, presentando cuatro opciones de respuesta, desde “no la evalúo”, hasta “sí, después de cada sesión”, “al final del cuatrimestre” o “al final del curso”. La tabla 5 muestra los porcentajes de respuestas globales y por titulaciones y cursos, así como las estadísticas de la prueba chi-cuadrado.

Tabla 5.*Evaluación de la tutoría por curso y grado. Prueba Chi-cuadrado*

	No la evaluó	Sí, después de cada sesión	Sí, al final de cada cuatrimestre	Sí, al final del curso	Chi cuadrado (gl.) Sig.
Educación primaria	79,17%	12,50%	3,79%	4,55%	
Educación infantil	74,47%	7,09%	7,80%	10,64%	32,600 (8)
Pedagogía	91,67%	3,13%	2,08%	3,13%	0,000
Educación social	77,66%	2,13%	8,51%	11,70%	
Segundo curso	82,91%	3,85%	7,26%	5,98%	15,582 (6)
Tercer curso	81,16%	7,97%	2,90%	7,97%	0,016
Cuarto curso	75,78%	12,56%	4,48%	7,17%	
Total	79,83%	8,07%	5,21%	6,89%	

Fuente: elaboración propia.

Destaca el hecho de que un importante porcentaje de estudiantes (79,83 %) reconoce no evaluar los procesos de tutoría, aunque la prueba chi-cuadrado muestra diferencias tanto entre los estudiantes de diferentes titulaciones como de diferentes cursos. En relación a las titulaciones, es el alumnado de Pedagogía el que en mayor medida afirma no evaluar la tutoría (91,67 %). En relación al curso de los estudiantes, parece que el interés por la evaluación aumenta algo conforme avanzan en sus estudios, dado que el porcentaje de estudiantes que no evalúan la tutoría en último curso se sitúa en el 75,78 %, frente al 82,91 % de segundo curso y el 81,16 % de tercero. La prueba chi-cuadrado no señala diferencias significativas ($p < 0,05$) entre estudiantes de diferentes sexos o en relación a si trabajan o no.

Además de los ámbitos y modalidades de tutoría que emplea el alumnado, es necesario conocer qué valoran los estudiantes de la tutoría en el ámbito universitario. Para ello, se les presentan un total de diez ítems para su valoración en una escala tipo Likert de uno a diez. En la tabla 6 se muestran los estadísticos descriptivos.

Tabla 6.*Valoración elementos de la tutoría universitaria*

	Media	Desviación típica
La personalización de la atención al estudiante	6,54	2,79
El tutor/a como persona de referencia o guía (acompañante)	6,66	2,74
La interconexión a través de distintas vías/canales con el tutor/a (individual, grupal y virtual)	6,61	2,63
El tratamiento de diversas temáticas (académicas, personales, sociales, profesionales)	6,38	2,82
La aclaración de dudas, inquietudes y necesidades	7,25	2,74
La organización de la tutoría (horario, ratio tutor/a-alumno/a, frecuencia de las sesiones, etc.)	6,48	2,87
La información disponible sobre tutoría (qué es, a quién se dirige, quién la lleva a cabo, cómo se desarrolla, etc.)	6,15	2,80
La relación del tutor/a con el grupo-clase	6,84	2,78
La formación del tutor/a para el desarrollo de la tutoría	6,80	2,84
La implicación/compromiso de los estudiantes con la tutoría	6,44	2,94

Fuente: elaboración propia.

Se aprecia que el elemento por el que más valoran la tutoría es la aclaración de dudas, inquietudes y necesidades (7,25), mientras que los elementos menos valorados tienen relación con la información de la que disponen sobre la tutoría (qué es, a quién se dirige, quién la lleva a cabo, cómo se desarrolla, etc.), con una puntuación media de 6,15, así como el abordaje de diversas temáticas y contenidos a través de la tutoría (académicas, personales, sociales y profesionales). Estos datos parecen indicar lo centrada que está la tutoría en el ámbito académico, con una importante identificación de la tutoría con la resolución de dudas, a lo que contribuye posiblemente el bajo conocimiento del que disponen los estudiantes sobre las potencialidades de la tutoría y el abordaje de ámbitos y contenidos más allá de la simple resolución de dudas ante el contenido de las materias o la preparación de exámenes. En la tabla 7 se muestran las diferencias que señala la prueba de Kruskal-Wallis entre los estudiantes de los cuatro títulos participantes.

Tabla 7.*Diferencias de valoración por Grados. Prueba Kruskal-Wallis*

	E. Primaria		E. Infantil		Pedagogía		E. Social		Chi-cuadrado (g) Sig.
	M.	D. T.	M.	D. T.	M.	D. T.	M.	D. T.	
El tutor/a como persona de referencia o guía (acompañante)	7,09	2,47	6,69	2,78	5,92	2,98	6,18	2,92	13,165 (3) 0,004
La aclaración de dudas, inquietudes y necesidades	7,57	2,50	7,31	2,88	6,54	2,99	6,99	2,76	10,067 (3) 0,018
La organización de la tutoría (horario, ratio, frecuencia, etc.)	6,79	2,63	6,55	2,94	5,79	3,17	6,21	2,97	7,048 (3) 0,070
La relación del tutor/a con el grupo-clase	7,30	2,52	6,90	2,91	6,05	3,01	6,27	2,80	17,307 (3) 0,001
La formación del tutor/a para el desarrollo de la tutoría	7,18	2,63	6,90	2,81	5,93	3,15	6,48	2,92	12,338 (3) 0,006
Implicación/ compromiso de los estudiantes con la tutoría	6,78	2,81	6,51	2,93	5,70	3,19	6,12	2,93	9,454 (3) 0,024

Fuente: elaboración propia.

En la tabla se puede comprobar que aparecen diferencias significativas en seis de los elementos, siendo en todos los casos superior la valoración de los estudiantes de Educación Primaria, mientras que quienes muestran menores índices de valoración son los de Pedagogía. Con relación al curso en que se encuentra matriculado el estudiante, la prueba de Kruskal-Wallis solo encuentra diferencias significativas ($p < 0,029$) en el caso de la última de las variables (*implicación/compromiso de los estudiantes con la tutoría*) —los estudiantes de último curso puntúan este elemento en mayor medida—. No aparecen diferencias significativas entre hombres y mujeres, sin embargo, sí que aparecen entre estudiantes que compatibilizan estudios con alguna actividad laboral y quienes tienen en los estudios su única ocupación, como se aprecia en la tabla 8.

Tabla 8.

Valoración de la tutoría universitaria. Estudiantes que compatibilizan estudios y trabajo. Prueba U de Mann-Whitney

	Compatibiliza estudios y trabajo		Estudios como única ocupación		U de Mann-Whitney (z) Sig.
	Media	D. T.	Media	D. T.	
La personalización de la atención al estudiante	6,11	2,87	6,68	2,76	30306,000 (-2,141) 0,032
El tutor/a como persona de referencia o guía (acompañante)	6,23	2,81	6,82	2,72	29779,000 (-2,430) 0,015
La información disponible sobre tutoría (qué es, a quién se dirige, quién la lleva a cabo, cómo se desarrolla. etc.)	5,68	3,01	6,32	2,71	29552,500 (-2,144) 0,032
Implicación/compromiso de los estudiantes con la tutoría	5,70	3,19	6,69	2,81	27695,500 (-3,218) 0,001

Nota: Como aparece en la tabla 7, la prueba U de Mann-Whitney detecta diferencias significativas con relación a cuatro de los elementos, mostrando una mayor puntuación aquellos estudiantes que no compatibilizan los estudios con trabajo remunerado, en aquellas.

Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

La tutoría en el ámbito universitario recobra su importancia en el sistema universitario español a partir del Proceso de Bolonia. Se han realizado diversos y múltiples estudios analizando en profundidad la necesidad de desarrollarla en nuestras universidades (Aguilera, 2019; Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2015; Amor y Dios, 2017; Astudillo y Chévez, 2018; Rodríguez-Hoyos *et al.*, 2015; López-Gómez *et al.*, 2020). Sin embargo, este camino no está exento de problemas. En este estudio se señalan algunos de ellos, con el propósito de poder abordar las potencialidades de la tutoría y ofrecer respuestas adecuadas a las necesidades de orientación y acompañamiento del alumnado.

Los resultados no solo muestran una muy baja frecuencia de utilización de la tutoría por parte del alumnado, sino que también se utiliza principalmente para cuestiones académicas, como la resolución de dudas, o para la tutorización de prácticas curriculares, obteniendo frecuencias medias de utilización muy inferiores en el caso de la tutoría de titulación o el asesoramiento personal. Estos datos refuerzan los hallazgos realizados por López Gómez *et al.* (2020) que señalan que el principal reto de la tutoría universitaria es pasar de estar centrada en la transmisión de

información a contribuir al desarrollo integral del alumnado, es decir, pasar de una tutoría académica a una tutoría formativa. En relación con esta cuestión, Macías (2013) destaca la relevancia, en la formación integral, de la dimensión personal: competencia de toma de decisiones, análisis crítico, conocimiento de derechos y deberes, etc.

Tras profundizar en la frecuencia de utilización de la tutoría, un 35,89 % de los estudiantes afirma no haber asistido a ninguna tutoría el curso anterior, con importantes diferencias entre titulaciones, puesto que dicho porcentaje baja hasta el 11,72% en el caso de los estudiantes del grado en Educación Infantil.

Con referencia a las modalidades de tutoría empleadas, la referencia continúa siendo la tutoría individual, entendida como esa relación con el docente que se mantiene en su despacho. Quedan, pues, relegadas otras modalidades de tutoría que pueden ser muy interesantes, como la grupal, que García (2013) considera como una estrategia muy interesante para potenciar la colaboración e interacción entre estudiantes, o la virtual, con el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación para su desarrollo. Desde una concepción integral de la tutoría, la comunicación entre estudiantes y tutores debe emplear el mayor abanico posible de medios a su alcance, dado que no hay medios o técnicas de tutoría mejores que otros, sino técnicas o medios más adecuados para cada momento, contenido a abordar, situación del alumnado, etc. Por ejemplo, el estudiante que, debido a su trabajo, responsabilidades familiares, etc., no puede asistir con cierta frecuencia al centro universitario, puede aprovechar en mayor medida la tutoría virtual, mientras que, para el abordaje de situaciones o conflictos grupales, puede ser más conveniente la tutoría grupal. Con relación a esta última modalidad, los estudiantes de Educación Infantil y los estudiantes de cuarto curso afirman utilizarla en mayor medida. Se comprueba también que no aparecen diferencias entre titulaciones en el grado de utilización de la tutoría virtual, lo que indica la potencialidad de las herramientas tecnológicas para dar respuestas de un modo transversal a parte de las demandas y necesidades de orientación del alumnado. Diferentes estudios en el ámbito internacional subrayan la potencialidad de las tecnologías de la comunicación para fortalecer el vínculo entre estudiantes y profesorado, así como la persistencia en los estudios universitarios (Mohamedhosein, 2017).

Sobre la valoración que realizan los estudiantes de la tutoría, destaca su potencialidad para resolver dudas, inquietudes y necesidades, apreciando una perspectiva muy académica, mientras que los elementos relacionados con el abordaje de diferentes temáticas o la información de que disponen sobre la tutoría son los que menor valoración obtienen. Con relación a la baja valoración del conocimiento sobre la tutoría, esta información está en línea con lo que señalan otros

estudios (Astudillo y Chévez, 2018, entre otros) en los que también se detecta que los estudiantes tienen poca información sobre los planes de acción tutorial, o las potencialidades y funcionalidades de la tutoría en el nivel universitario. Este hecho ha sido destacado como uno de los problemas y amenazas para el desarrollo de la tutoría (Álvarez, 2017; Venegas-Ramos y Gairín, 2018).

Con relación a las valoraciones sobre la tutoría, también aparecen diferencias entre los estudiantes que se dedican exclusivamente a la formación y quienes compatibilizan la formación con una actividad laboral, mostrando menores valoraciones aquellos que trabajan en relación a cuatro elementos: la personalización de la atención, el tutor como referente, la información disponible, así como la implicación del alumnado en la tutoría.

Estos resultados señalan la importancia de repensar el modo en que se está abordando la tutoría universitaria desde los centros. La educación superior debe afrontar numerosos retos para los que la tutoría puede suponer una herramienta clave, ya que, entre otras acciones, permite personalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, contribuye a dar sentido a los recorridos formativos del alumnado, motiva e impulsa el compromiso del alumnado con el estudio y el aprendizaje (Macías, 2013) y facilita el descenso del absentismo y del abandono escolar temprano (Aguilera, 2019; Cuevas *et al.*, 2017) al mejorar la implicación del alumnado con su aprendizaje y desarrollo. Sin embargo, el pobre desarrollo de la tutoría que muestran los resultados del presente estudio urge a repensar el modo en que se está llevando a cabo, y cómo es necesario visibilizar mejor las potencialidades de un proceso clave en la formación universitaria.

Uno de los elementos de mejora de la acción tutorial puede ser la utilización de la mentoría como proceso de tutorización entre pares, que aporta beneficios tanto a los estudiantes tutorizados como a sus mentores (Arco-Tirado *et al.*, 2019; Da Re *et al.*, 2019). Otros estudios (Herpen *et al.*, 2019) también sugieren un importante impacto en el alumnado de los programas de acogida y orientación inicial, de los que Ambrós y Buscá (2018) destacan la importancia de ofrecer información clave sobre los planes de acción tutorial, competencias de los títulos, salidas y perfiles profesionales, entre otros aspectos. En relación con las potencialidades de las tecnologías del aprendizaje y la comunicación, es necesario repensar y profundizar en qué herramientas se están empleando, de qué modo y cómo es posible rentabilizar mejor sus posibilidades. Ha *et al.* (2018) encuentran que el alumnado emplea por encima de cualquier otra herramienta el smartphone, y Suárez (2017) encuentra experiencias útiles en el empleo de aplicaciones móviles para la tutorización, lo que sugiere la necesidad de emplear en la tutoría herramientas compatibles con dichos dispositivos.

La tutoría debe entenderse como un espacio de aprendizaje vivo e interactivo que potencia la dinamización del aprendizaje integral, debe permitir crear condiciones para la participación activa y permanente de estudiantes y docentes desde un ejercicio de construcción de conocimiento y desarrollo integral, lo cual potencia la personalización de la enseñanza y la atención de las necesidades reales y no solo académicas.

Referencias

- Aguilera, J. (2019). La tutoría universitaria como práctica docente: fundamentos y métodos para el desarrollo de planes de acción tutorial en la universidad. *Pro-Posições*, 30, 1-27. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0038>
- Álvarez, M. (2017). Hacia un modelo integrador de la tutoría en los diferentes niveles educativos. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 21-42. <http://doi.org/10.6018/j/298501>
- Álvarez-Huerta, P., Muela, A. y Larrea, I. (2022). Disposition Toward Critical Thinking and Creative Confidence Beliefs in Higher Education Students: The Mediating Role of Openness to Diversity and Challenge. *Thinking Skills and Creativity*, 43. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101003>
- Álvarez-Pérez, P. y López-Aguilar, D. (2015). La identificación de necesidades de orientación e información del alumnado de la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna. *Revista de Investigación en Educación*, 13(2), 271-287.
- Ambrós, A y Buscá, F. (2018). Tutorías en la Universidad de Barcelona: una mirada institucional. En J. Gustems (coord.), *Retos de la tutoría universitaria. Por una presencia efectiva en la formación de los maestros* (pp. 15-30). Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Amor, M. y Dios, I. (2017). La tutoría universitaria: un espacio para la orientación personal, académica y profesional en la formación inicial del profesorado. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 119-130. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.1.2017.19362>
- Aoun, J. (2018). *Robot-Proof. Higher Education in the age of artificial intelligence*. MIT Press.
- Arco-Tirado, J., Fernández-Martín, F. y Hervás-Torres, M. (2019). Evidence-based Peer-Tutoring Program to Improve Students' Performance at the University. *Studies in Higher Education*, 45(11), 2190-2202. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1597038>
- Astudillo, M. y Chévez, F. (2018). Valoración de la tutoría en el devenir de la formación universitaria. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 19(3), 37-51. <https://doi.org/10.14201/eks20171821932>

- Ballester, B. (2018). Conciliación familiar y nuevas tecnologías: e-learning y teletrabajo. *Revista Aranzadi de Derecho y Nuevas Tecnologías*, 48. <https://bit.ly/3u4z0Vi>
- Besa-Gutiérrez, M. de., Lugo-Muñoz, M. y Limón-Domínguez, D. (2017). University Services for Students' Transition to Higher Education. En J. Doderó y M. Ibarra (eds.), *Proceedings of the 5th International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality* (pp. 1-5). Association for Computing Machinery.
- Besseyre, C. (2019). Learning in the Digital Age. En B. Lasry y H. Kobayashi (eds.), *Human Learning in the Digital Era* (pp. 112-115). Unesco Publishing.
- Castell, J., Martín, P. y Calderón, D. (2018). La función tutorial *online* a lo largo del proceso educativo. En J. Gustems (coord.), *Retos de la tutoría universitaria: por una presencia efectiva en la formación de los maestros* (pp. 49-60). Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Cuesta, A. y Espitia, J. (2020). Alfabetización informacional y aprendizaje reflexivo: de las *fake news* al análisis crítico de las fuentes de información en la formación de maestros. *Revista Catalana de Pedagogía*, 17, 75-97. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.139>
- Cuevas, O., García, R. Vales, J. y Cruz, I. (2017). Monitoring the Results of the Tutoring Program in Its Face-to-Face and Virtual Modalities on the Academic Achievement of Students at a Mexican University. *International Journal of Higher Education*, 6(2), 169-181. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v6n2p169>
- Da Re, L., Clerici, R., Gerosa, A., Giraldo, A. y Meggiolaro, S. (2019). Tutoría entre iguales en el programa de tutoría formativa. En F. Murillo y C. Martínez-Garrido (eds.), *Actas del XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa* (vol. IV) (pp. 34-40). Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE).
- Dans, E. (2019). Education: from information to Reputation. En B. Lasry y H. Kobayashi (eds.), *Human Learning in the Digital Era* (pp. 112-115). Unesco Publishing.
- Delgado, A. (2018). *La sociedad hiperdigital*. Libros de Cabecera.
- Deloitte. (2019). *TMT Predictions 2019. What Does the Future Hold for Technology, Media, and Telecommunications?* <https://perspectivas.deloitte.com/predicciones-tmt>
- Deloitte. (2021). *TMT Predictions 2021. COVID-19 Has Catalyzed Rapid Change in Technology, Media, and Telecommunications, with Many of the Trends Accelerated by the Pandemic Looking Likely to Make the World a Better Place.* <https://deloitte.wsj.com/articles/tmt-predictions-2021-the-covid-19-catalyst-01612814530>

- García, R. (2013). Actividades de los tutores, En E. Macías (coord.), *Selección, formación y práctica de los tutores en la universidad* (pp. 197-226). Editorial Universitas.
- Garrote-Rojas, D. y Jiménez-Fernández, S. (2018). Desarrollo motivacional e influencia de la actividad laboral en los estudiantes universitarios. En D. Navas, M. Median y M. Fernández (coords.), *El reto del EEES y su actualidad* (pp. 137-150). Gedisa.
- Garrote-Rojas, D., Jiménez-Fernández, S. y Ritacco-Real, P. (2021). Factores asociados a las estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios con y sin trabajo remunerado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 81-96. <https://doi.org/10.6018/reifop.443551>
- Gil-Galván, R., Martín-Espinosa, I. y Gil-Galván, J. (2021). Percepciones de los estudiantes universitarios sobre las competencias adquiridas mediante el aprendizaje basado en problemas. *Educación XX1*, 24(1), 271-295. <https://doi.org/10.5944/educXX1.26800>
- González, X. y Miles, D. (2021). La transición de la universidad al trabajo y el fenómeno de la sobrecualificación en España. *Cuadernos de Información Económica*, 283, 57-68. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8006863>
- Guzmán, M., Rocha, T., Reynoso, K. y Gurrola, P. (2021). Caminar con pies de plomo. Estrategias de sostenibilidad en mujeres académicas ante la tensión familia-trabajo. *Asparkia*, 39, 185-211. <http://dx.doi.org/10.6035/Asparkia.4487>
- Ha, L., Youngnyo, C., Gabay, I. y Kim, K. (2018). Does college students' social media use affect school e-mail avoidance and campus involvement? *Internet Research*, (28)1, 213-231. <https://doi.org/10.1108/IntR-11-2016-0346>
- Hernández-López, V. y Tobón-Tobón, S. (2017). La tutoría socioformativa en educación superior. *Docencia e Investigación*, 27(1), 33-58. <https://revista.uclm.es/index.php/rdi/article/view/1149>
- Herpen, S. van., Meeuwisse, M., Hofman, W. y Severiens, S. (2019). A Head Start in Higher Education: The Effect of a Transition Intervention On Interaction, Sense of Belonging, and Academic Performance. *Studies in Higher Education*, 45(4), 1-16. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1572088>
- Instituto Nacional de Estadística. (2019). *Encuesta de inserción laboral de titulados universitarios. Año 2019*. https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176991&menu=ultiDatos&idp=1254735976597
- Laudó, X., Esteruelas, A., Moreu, Á. y Prats, E. (2016). La esencia de enseñar en la universidad: una aproximación fenomenológica. En X. Laudó e I. Vilafranca (coords.), *¿Enseñar y aprender en la universidad?*

Ensayos fenomenológicos y hermenéuticos (pp. 71-90). Editorial Universitat de Barcelona.

- López-Gómez, E. (2017). El concepto y las finalidades de la tutoría universitaria. Una consulta a expertos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(2), 61-78. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.2.2017.20119>
- López-Gómez, E., Leví-Orta, G., Medina-Rivilla, A. y Ramos-Méndez, E. (2020). Dimensions of University Tutoring: A Psychometric Study. *Journal of Further and Higher Education*, 44(5), 609-620. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1571174>
- Macías, E. (2013). Orientaciones para las primeras acciones, En E. Macías (coord.), *Selección, formación y práctica de los tutores en la universidad* (pp. 85-118). Editorial Universitas.
- Martínez, P., Pérez, J. y Martínez, M. (2018). Aplicación de los modelos de gestión de calidad a la tutoría universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 29(3), 633-649, <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.53541>
- Ministerio de Universidades. (2021). *Datos y cifras del sistema universitario español (Publicación 2020-2021)*. <https://www.universidades.gob.es/portal/site/universidades/menuitem.78fe777017742d34e-0acc310026041a0/?vgnnextoid=b93dd58bc3350710VgnVC-M1000002006140aRCRD>
- Mohamedhosein, N. (2017). The Use of ICT by Second-year College Students and its Relation with their Interaction and Sense of Belonging. *Open Review of Educational Research*, 4(1), 177-191. <https://doi.org/10.1080/23265507.2017.1394798>
- Rastrollo, J. (2021). *Crisis, reacción y evolución: el teletrabajo en el sector público*. Editorial Aranzadi.
- Rodríguez-Hoyos, C., Calvo Salvador, A. y Haya Salmón, I. (2015). La tutoría académica en la educación superior. Una investigación a partir de entrevistas y grupos de discusión en la Universidad de Cantabria (España). *Revista Complutense de Educación*, 26(2), 467-481. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n2.43745
- Sánchez, F. y Carrasco, Á. (2022). La brecha digital en los hogares españoles: factores sociodemográficos en el acceso a las TIC en tiempos de la pandemia de la COVID-19. *Revista Sistema*, 263, 29-48.
- Suárez, B. (2017). El WhatsApp como herramienta de apoyo a la tutoría. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(2), 193-210. <https://doi.org/10.4995/redu.2017.6941>
- Venegas, L. y Gairín, J. (2018). Gestión y desarrollo de planes de acción tutorial en la universidad: Estudios de casos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(1), 125-143. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.1.2018.23298>

Vilafranca, I., Tey, A. y Rubio, L. (2016). La esencia del aprendizaje en la universidad: una aproximación fenomenológica. En X. Laudo e I. Vilafranca (coords.), *¿Enseñar y aprender en la universidad? Ensayos fenomenológicos y hermenéuticos* (pp. 91-108). Editorial Universitat de Barcelona.