

EVALUACIÓN DE CALIDAD DE UN PROCESO DE TUTORÍA DE TITULACIÓN UNIVERSITARIA: LA PERSPECTIVA DEL ESTUDIANTE DE NUEVO INGRESO EN EDUCACIÓN

QUALITY EVALUATION OF THE TUTORING PROCESS IN AN UNIVERSITY DEGREE: THE PERSPECTIVE OF THE NEW ENTRY STUDENT IN EDUCATION

Eva María **Torrecilla Sánchez**¹
María José **Rodríguez Conde**
María Esperanza **Herrera García**
Juan Francisco **Martín Izard**

Universidad de Salamanca

RESUMEN

La tutoría ha adquirido especial relevancia en el proceso formativo universitario a raíz de la aprobación del RD1393/2007 en el contexto español. Utilizar como uno de los criterios de verificación de titulaciones el “apoyo y orientación al estudiante”, durante sus estudios y el acceso al empleo, ha supuesto un revulsivo en este área de trabajo. Nuestro estudio² pretende mostrar la importancia de “tutorizar” en la Enseñanza Superior, tanto para la adquisición de competencias para los estudiantes, como para la optimización de tasas de resultados en las enseñanzas. A partir de indicadores de satisfacción, se diseñaron encuestas y se aplicaron a la población de estudiantes objeto de intervención, en el curso 2010/2011, en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca,

¹ *Correspondencia:* IUCE. Edificio Solís, Planta primera. Universidad de Salamanca. Paseo Canalejas, 169, 37008 Salamanca. Correo-e: emt@usal.es

² Herrera, M.E. y otros (2010). *Diseño e implementación de un programa de acción tutorial para los estudiantes del primer curso del Grado*, financiado al amparo de la *Convocatoria de ayuda de la Universidad de Salamanca para el impulso e implementación de sistemas tutoriales para estudiantes de primer curso de estudios de Grado (Curso 2010-2011)*, *Convenio de la Universidad de Salamanca con el Ministerio de Educación de 21 de diciembre de 2009*. Proyecto inédito.

dentro de lo que se ha denominado “primera convocatoria del programa de tutoría de titulación para estudiantes de nuevo ingreso”. En concreto el artículo analiza los factores que producen una alta satisfacción de estudiantes de nuevo ingreso del Grado de Pedagogía en una universidad española, tras un proceso de tutoría de titulación. Los resultados apuntan hacia la priorización de factores de tipo afectivo y de adecuación metodológica, en la satisfacción del estudiante.

Palabras clave: Programas de tutoría, calidad educativa, escalas de evaluación, Universidad.

ABSTRACT

Tutoring has become particularly relevant in the university educational process following approval RD1393/2007 in the Spanish context. The use of "support and guidance to the student" during his studies and access to employment as one of the criteria for verification of degrees has brought about a revolution to this area of work. Our study aims to show the importance of "tutoring" in Higher Education, for the acquisition of skills for students, and for optimizing performance rates in the teachings. Surveys based on satisfaction indicators were designed and applied to the student population for intervention, during 2010/2011, at the Faculty of Education at the University of Salamanca, in the context of the first implementation of the mentoring program for freshmen. Specifically, the paper analyzes the factors that produce high satisfaction freshmen of Education Degree in a Spanish university, after a process of tutoring or academic degree. The results point to the prioritization of affective factors and methodological adequacy in student satisfaction.

Key Words: Tutorial Programs, Educational Quality, Rating Scales, Universities.

Introducción

La tutoría ha evolucionado en el sistema educativo en todas las etapas considerándose una acción imprescindible para la mejora de la calidad educativa. Sin embargo, según nos adentramos en los niveles superiores la acción tutorial va desapareciendo, al considerarse poco necesaria, siendo prácticamente inexistente en la Universidad (Sanz, 2012).

En la actualidad, el sistema universitario se encuentra en un momento de cambio, por la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el cual impulsa la formación en competencias de los estudiantes (De Miguel, 2006, Zabalza, 2003), implicándoles en su proceso formativo personal, profesional y social. A su vez, conlleva cambios sustanciales tanto para docentes como estudiantes, debido a las diferentes metodologías promovidas por las nuevas técnicas de estudio y organizaciones del trabajo (Sanz, 2012). A lo que se añade que, el comienzo en la Universidad supone un nuevo reto personal, académico y social para los estudiantes (Rísquez, 2011). Ante esta situación la tutoría debe “ganar” terreno para hacer frente a estas necesidades. La aplicación del RD1393/2007, ha sido quien más ha influido para el diseño e implementación de planes tutoriales en la Universidad. El hecho de utilizar como uno de los criterios de verificación de titulaciones el “apoyo y orientación al estudiante”, desde el momento de su matriculación hasta la

finalización de sus estudios y el acceso al empleo, ha supuesto un revulsivo en esta área de trabajo, como no se había conocido en la Universidad, hasta ahora (ANECA, 2011).

En definitiva, se hace necesario implantar un modelo de tutoría que facilite a los estudiantes la transición y adquisición de las nuevas competencias que desde el EEES se señalan (Álvarez Pérez y González Afonso, 2008; Lapeña, Sauleda y Martínez, 2011). Ante esta necesidad, en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, hemos desarrollado un proyecto de investigación durante el curso 2010/2011 con la intención de generalizar posteriormente dicha actuación.

Objeto del estudio

Consiste en evaluar la calidad del sistema tutorial, para comprobar su relevancia, desde la perspectiva de los estudiantes, valorando su nivel de satisfacción con las actuaciones desarrolladas en el proyecto.

Fundamentación teórica: Tutoría universitaria

La transición de los estudiantes de Educación Secundaria a la Universidad conlleva dificultades, al establecer un cambio de contexto normativo y de orientación de la formación en los aspectos académicos y sociales (Gairín, Feixas, Muñoz, Guillamón y Quinquer, 2004). Siendo actualmente más difícil que épocas anteriores por “el carácter no propedéutico del bachillerato, los problemas de conexión entre contenidos de las asignaturas de una etapa y de la otra, la falta de ajuste entre los conocimientos que los estudiantes universitarios requieren” (Gairín, Feixas, Muñoz y Guillamón, 2009, p.29), junto a las nuevas metodologías provenientes del EEES, que solicitan competencias que en muchos casos no han sido adquiridas.

Esta difícil transición propulsa la necesidad de asesorar y orientar a los estudiantes en su periodo formativo en el sistema universitario, para que sea más fácil, a la vez que un apoyo de los alumnos durante su periodo estudiantil en el sistema superior de enseñanza. Ciertamente es que la acción tutorial no ha estado del todo olvidada, sino que se han realizado diferentes esfuerzos para desarrollar modelos tutoriales, entre ellos podemos destacar tres, de acuerdo con los países pioneros en su desarrollo. Para esta clasificación seguimos a diferentes autores. Aróstica, Castellanos y Santander (2011), que plantean tres modelos que tratamos a posteriori; por otro lado, Caldevilla (2009) y Lobato, Arbizu, Del Castillo (2005) se centran en el modelo de tutoría anglosajón:

- *El modelo de tutoría alemán:* se centra en la formación académica. Supone una tutorización ligada a fines científicos, para que el estudiante pueda desarrollar una investigación científica adecuada.
- *El modelo de tutoría francés:* reseña la formación profesional, el tutor acompaña al estudiante en la adquisición de competencias profesionales.
- *El modelo de tutoría anglosajón:* el tutor funciona de facilitador del desarrollo personal, académico e intelectual del estudiante, es decir, le acompaña en todos sus ámbitos de desarrollo.

Desde el modelo formativo impulsado con el EEES, la tutoría que se reclama se corresponde con el modelo anglosajón, ya que a través del seguimiento personal del estudiante se puede trabajar “la

competencia técnica: saber” relativo a los conocimientos especializados que implican resolución de problemas, “*la competencia metodológica: saber hacer*” ligado a la puesta en práctica del “saber”, “*competencia participativa: saber estar*”, relativa a las interacciones grupales y la “*competencia persona: saber ser*” que radica en el conocimiento personal de uno mismo y su aceptación, estos dos últimos grupos de competencias guardan relación con las competencias sociales (Chiva y Ramos, 2007; Martínez y Echeverría, 2009).

Junto a los modelos anteriores, debemos destacar otros tres que los complementan. Estos modelos integran aspectos de los primeros intentando mejorar la práctica de la tutoría, potenciando la consecución de las competencias señaladas a priori. Como se podrá observar, los modelos se centran en variantes relativas a la formación en competencias o ámbitos de desarrollo personal de los sujetos. Concretamente, podemos resaltar los siguientes modelos por su relevancia y desarrollo extendido en Educación Superior:

- *Tutoría académica*: el estudiante es orientado por un tutor para la adquisición de competencias profesionales hasta que es autónomo. (Álvarez Pérez y González Afonso, 2008; Álvarez Rojo, 2004; y Gairín, Feixas, Guillamón y Quinquer, 2004).
- *Tutoría personal*: se integra dentro de una vertiente del desarrollo personal, necesitándose tutores experimentados y formados para la resolución de problemas psicológicos y relacionales (Álvarez Pérez y González Afonso, 2008).
- *Tutoría de iguales, mentoría o peer tutoring*: un estudiante de un curso superior desarrolla la tutoría mediante la orientación de un docente. Los temas que se trabajan en las tutorías son diversos, aunque se suele entrar menos en los aspectos académicos e intelectuales (Dufrene, Reisener, Olmi, Zoder-Martell, McNutt, R. Horn, 2010; Fernández, Arco, López y Heilborn, 2011; Risquez, 2011).

A pesar de que los modelos señalados, en España han sido desarrollados por iniciativas autónomas en las universidades, la problemática de los estudiantes en la transición de la Enseñanza Secundaria a la Universidad, no ha estado del todo olvidada aunque no se ha constituido como tal en este nivel educativo. Desde el marco normativo se ha intentado subsanar esta carencia, antes de la entrada en vigor del EEES. De acuerdo con Jiménez (2010) se destacan cuatro documentos normativos por su importancia y referencia en la acción tutorial: *El informe Bricall*; *La declaración de Bolonia*, *El RD 1393/2007 por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales* y *Ley Orgánica de Universidades (LOU)*.

A estos cuatro documentos añadimos uno relativamente nuevo que marca un antes y un después en la vida de los estudiantes, el *Estatuto del Estudiante RD 1791/2010, de 30 de diciembre de 2011*, en su artículo 20, se evidencia la tutoría denominada de titulación, definida como la labor orientadora, de un docente con un grupo o alumno, determinada por el curso académico. Con esta tutoría se plantea un proceso de implementación: al comienzo de la asignación tutor-estudiante, el tutor trataría con el estudiante aspectos relativos a la incorporación y adaptación a la vida universitaria (Ocampo, 2012), posteriormente en los siguientes cursos, se trabajarían temas concernientes al itinerario profesional, y por último, en el curso final, aspectos vocacionales y de transición al mundo laboral (Álvarez Pérez y González Afonso, 2008 y Romero, 2009). Volviendo al *RD 1791/2010, de 30 de diciembre de 2011*, artículo 20, se definen las funciones del tutor de titulación en tres fases: ingreso en la universidad, durante los estudios universitarios y la transición al mundo laboral (Álvarez Pérez, Asensio, Forner y Sobrado, 2006 y Rodríguez Espinar, 2004), esta tutoría es la que implementamos y valoramos en su primera fase.

Una vez conocidos los principales modelos de la tutoría en la Universidad y la normativa que se ha desarrollado al efecto, queremos resaltar la figura del profesor tutor, quien debe reunir una serie de cualidades personales durante el acompañamiento de/los alumno/s tutorado/s en su periodo formativo. Es reseñable que el tutor ha de ser una persona competente en diferentes aspectos: “Personalidad con capacidad de influir positivamente en los demás; sensibilidad para captar y entender los problemas juveniles y capacidad de entablar relaciones afectuosas y cordiales con los demás” (García Nieto, Asensio Muñoz, Carballo Santaolalla, García García y Guardia González, 2005, p. 195). El tutor debe guiar al estudiante no solo durante su periodo formativo, sino enseñarle a aprender eficaz y permanente.

Debido a los requerimientos del EEES, actualmente debemos pasar de un modelo más afín al alemán a un modelo anglosajón, ya que el rol actual de docente y estudiante ha cambiado, siendo ambos entes activos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde las universidades la tutoría no se ha planteado como una necesidad ni como un recurso sustancial de las mismas, aunque si como función docente (Ocampo, 2012). Por este motivo, se ha relegado a espacios destinados a la satisfacción de dudas académicas, elaboración de trabajos, etc., lo que comúnmente denominamos horarios de consulta académica (Álvarez Rojo, 2004), olvidándose potenciar los aspectos personales.

A su vez es necesario considerar el punto de vista del estudiante para valorar hasta qué punto las acciones que se emprenden tienen suficiente impacto sobre su percepción (González, 2006). La medición de la calidad se puede desarrollar mediante diferentes dimensiones, entre ellas se destacan las siguientes: *disciplinas académicas, reputación, perfección o consistencia, economía o resultados, organización y satisfacción* (Pérez Juste, López Ruipérez, Peralta y Municio, 2004), por ello para comprobar la calidad de nuestro sistema tutorial nos valdremos de la dimensión satisfacción. En concreto, la satisfacción como indicador de calidad de procesos de tutorización constituye un elemento de análisis necesario, al responder a las necesidades reales de los estudiantes, las características y disponibilidad del profesorado implicado. Para ello nos apoyamos en el estudio de González (2003), a través del cual se destaca como dimensiones de calidad en la Universidad tanto los sistemas de tutorías (X_{10}), orientación laboral (X_4), como la satisfacción del alumnado (X_6), a través de nuestro estudio estamos incidiendo en diferentes dimensiones de calidad, centrándonos en la satisfacción de los estudiantes para medir la eficacia del programa relacionado con otras dos variables de calidad (sistemas de tutorías y orientación laboral).

La importancia de formar en competencias como: “una combinación de destrezas, conocimientos y actitudes” (Carabaña, 2011, p. 18), plantea la necesidad de establecer la orientación de los estudiantes de forma rigurosa y sistemática, más si tenemos en cuenta, que en la propia Titulación de Pedagogía, en las conclusiones del Informe Final de la Titulación, derivado del Plan Nacional de Evaluación de Calidad de las Universidades (documento 99/068), quedaban establecidos, los siguientes puntos débiles: “Los alumnos que acceden al 1º ciclo de la titulación tienen poca o nula información de lo que van a realizar en su formación universitaria y sobre el funcionamiento interno de la Facultad y de la Universidad. Baja participación de los alumnos en los diferentes órganos de representación” (p. 11).

En conclusión, queremos dejar constancia de la importancia de propulsar la orientación de estudiantes en su periodo de formación en la Universidad, motivado por la necesidad de adquirir una serie de competencias y formar parte activa de la vida universitaria; sin embargo, si los docentes no

desarrollan una función de guías en estos aspectos es claramente difícil que se consigan los fines del EEES.

Diseño y Metodología

A partir del marco teórico anterior y, ajustándonos a la convocatoria de ayuda de la Universidad de Salamanca para el impulso e implementación de sistemas tutoriales para estudiantes de primer curso de estudios de Grado (Curso 2010-2011), al amparo del Convenio de la Universidad de Salamanca con el Ministerio de Educación de 21 de diciembre de 2009, el equipo de trabajo que ha llevado a cabo este proyecto se planteó los siguientes objetivos hacia el mismo:

1. *Mejorar la orientación y el rendimiento académico de los alumnos, así como su asistencia y participación en clase, y la satisfacción en las relaciones interpersonales profesor-alumno, junto al clima social de la clase.*
2. *Apoyar el desarrollo personal social y profesional de los alumnos.*
3. *Proporcionarles refuerzo académico en las habilidades básicas para el progreso dentro de la carrera.*
4. *Mejorar la incorporación a la Universidad de los estudiantes de primer curso de la titulación.*

Antes de abordar los resultados obtenidos en este proyecto de innovación en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, es necesario presentar el diseño-fases de las que parte este estudio: 1. Preparatoria, 2. Desarrollo del proyecto y 3. Evaluación del proyecto.

En la **primera fase**, cuyo objetivo era la planificación de acciones y el sistema de gestión del proyecto en su totalidad para un curso académico, se plantea el establecimiento de un equipo de coordinación del proyecto (a nivel institucional) que concretara un cronograma y distribuyera funciones entre un grupo de responsables, entre los que se pudo contratar a una becaria para el proyecto, con el objetivo de gestionarlo, elaborarlo y dinamizarlo. La **segunda fase**, de implementación para el logro de los objetivos, se establece, de acuerdo con destinatarios, las siguientes acciones sobre:

- Posibles estudiantes (preuniversitarios): Difusión previa mediante videos informativos sobre el Grado de Pedagogía, formación y las salidas profesionales³ (curso 2009-10).
- Estudiantes de nuevo ingreso: Contacto, encuestas iniciales, talleres sobre habilidades básicas académicas de apoyo a su integración en el Grado (plataforma virtual del centro, herramienta office, recursos bibliográficos, y habilidades básicas de estudio).
- Tutores: Diseño y desarrollo de “Jornada de trabajo sobre sistemas tutoriales en el Grado: Tutoría de titulación y tutoría de materia” - Organizar la tutoría académica entre los profesores Tutores -.
- Tutores y estudiantes: Asignación aleatoria entre estudiantes- profesores; desarrollo del programa de tutorías de titulación.
- El Equipo coordinador del proyecto: Reuniones periódicas del publicación en la página web del centro información sobre el proyecto.

³ Disponible en internet: http://www.youtube.com/watch?v=spjU1Q8_9PU

Por último, la **tercera fase** comprende el diseño de la evaluación formativa y sumativa del programa, para contrastar su eficacia y eficiencia así como los posibles puntos fuertes y áreas de mejora en cursos posteriores. Sobre la planificación y resultados de este proceso desarrollaremos el estudio metodológico comprobando la validez del programa de tutoría desarrollado en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca durante el curso 2010/2011 en el Grado en Pedagogía.

El proceso con el estudiante, se inicia con una primera sesión de acogida, en la cual se les explica el proyecto, ofreciéndoles diferentes talleres durante los primeros meses del semestre. Estas actuaciones de acogida se desarrollan en gran grupo. Posteriormente, para la implementación se plantearon sesiones individuales de tutoría con profesor-tutor. Cada estudiante es asignado a un tutor (profesor del primer curso) quien se responsabiliza, de forma voluntaria, de un máximo de 10 estudiantes a quienes guiará durante los cuatro años. El tutor programará sesiones en pequeño grupo o individuales, atendiendo a sus dificultades, necesidades y dudas, a la vez que se establecen elementos claves para que sean presentados (funcionamiento de la Universidad, servicios que se ofrecen a los estudiantes, etc.). Finalmente, para el correcto seguimiento del proyecto se habilita una plataforma virtual, en la que interactúan los coordinadores del mismo, facilitando información de interés, foros de seguimiento, dudas, etc.

Este artículo analizará los resultados obtenidos sobre la “satisfacción” de los estudiantes de nuevo ingreso en el primer curso de Grado de Pedagogía implicados en este sistema tutorial, implementado por primera vez en esta titulación.

Para evaluar la calidad de cualquier programa de índole educativo, es importante recoger información sobre la “satisfacción de las personas a las que se destina”, o en términos, evaluativos, la satisfacción del cliente (conceptos de calidad total, metodología docente, fines y metas de la institución, formación académica, recursos, roles, entre otros conceptos) (Fernández Rico, Fernández Fernández, Álvarez Suárez, y Martínez Cambor, 2007 y González, 2006). Aspectos que hemos tenido en cuenta para desarrollar el proceso metodológico.

Objetivos, información a recoger e instrumento

El objetivo de esta fase consiste en recoger la opinión de los estudiantes implicados en este proyecto de tutoría de titulación, acerca de la satisfacción hacia el mismo. En concreto:

- Definir el perfil de estudiante de primer curso, desde el punto de vista demográfico y sociocultural, así como la motivación y expectativas por la que se matricula (Objetivo 1).
- Concretar su nivel de satisfacción hacia acciones específicas del proyecto (Objetivo 2).
- Detectar las dimensiones que influyen positivamente sobre la valoración global hacia el proyecto (Objetivo 3).

Una vez definidos los objetivos, establecimos las dimensiones sobre las que recogeríamos la información de los estudiantes, diseñamos la encuesta, con el predominio de ítems tipo Likert. Mediante una revisión de encuestas de satisfacción (González, 2003-2006) y el juicio de expertos (miembros del grupo de investigación evaluación educativa y orientación), se constituye el instrumento de evaluación. Este instrumento consta de cuatro bloques: el primero, referido a datos **demográficos y sociopersonales del estudiante**; el segundo, hace referencia **aspectos generales**

del proyecto, en el que se incorporan tanto la escala tipo Likert como preguntas de opción múltiple, un tercer bloque de **satisfacción global del proyecto y las tutorías**, y por último un cuarto bloque de **mejora** en el que se incorpora tanto escala tipo Likert como ítems de respuesta libre.

Procedimiento de encuestación

Para aplicar la encuesta, elegimos un procedimiento de encuestación de lápiz y papel presencial (en mayo de 2011 durante una sesión de la asignatura Comunicación en Educación), con el fin de obtener el mayor número de respuesta posible.

Muestra

La población total en el curso 2010/2011 en el Grado en Pedagogía era 60 estudiantes, de los que finalmente configuraron la muestra 53 (la diferencia se debe a problemas de localización al implementarse durante la época de exámenes), de los cuales un 13,2% eran hombres y un 86,2% mujeres. Esta distribución guarda relación con la población total, formada por 7 hombres y 54 mujeres. Dicha distribución entre hombres y mujeres se reproduce, en las ramas de enseñanzas humanísticas, sociales y de la salud, donde existe una mayor presencia del sexo femenino (Ministerio de Educación, 2009).

Informatización y análisis de datos

Recogidas las encuestas, se diseñó la matriz de entrada de datos en SPSS⁴, con las variables: identificación (motivación y expectativas) y satisfacción global. A continuación, explorado el archivo para evitar errores de entrada de datos, realizamos los correspondientes análisis estadísticos descriptivos, exploratorios y multivariantes. Presentamos el análisis factorial, para valorar la validez de la encuesta, y el análisis de regresión múltiple, constatando las variables que predicen la satisfacción global.

Resultados

En este apartado, se muestran los resultados obtenidos, de acuerdo con los objetivos planteados en la encuesta.

Motivación y expectativas

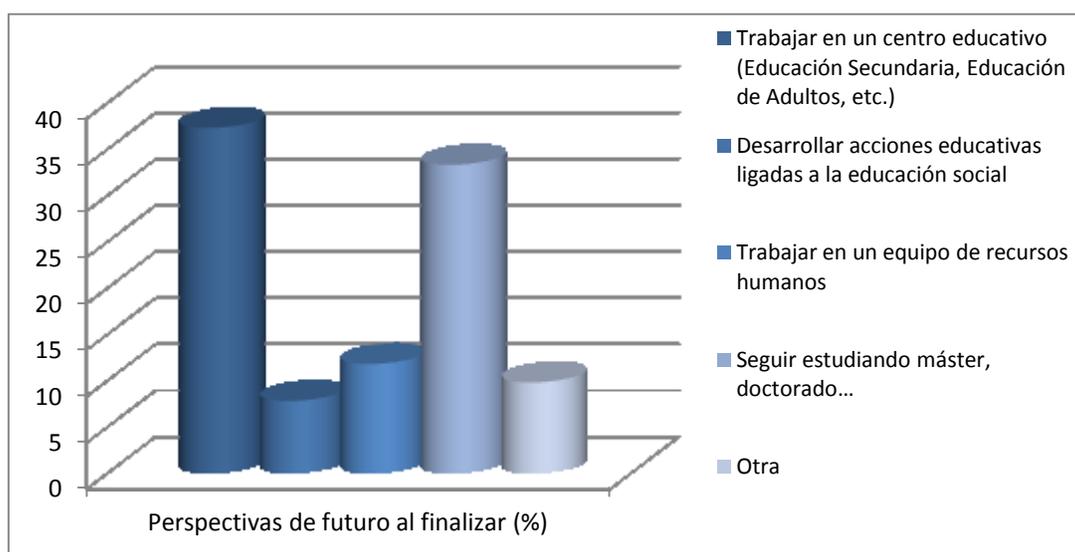
Uno de los aspectos valorados en la encuesta de satisfacción ha sido la motivación y expectativas de los estudiantes (objetivo 1). Para ello les presentamos dos ítems constituidos por las siguientes preguntas: ¿qué te motivo a elegir el Grado en Pedagogía? ¿qué te gustaría hacer al

⁴ Licencia de campus de la Universidad de Salamanca.

finalizar tus estudios de Grado en Pedagogía? En relación con el primer ítem relativo a la motivación de entrada en la titulación, se observa una motivación positiva, ya que un 53% de la muestra (suma de alumnos que siempre les ha gustado la educación y alumnos que les interesa las Ciencias de la Educación) realmente está interesada por la educación, junto a un 7,8% de los sujetos que eligen la titulación por las posibilidades de encontrar empleo.

En relación con las expectativas de futuro en la titulación (Ítem 2), la mayoría de los estudiantes se sitúa entre trabajar en un centro educativo (Educación Secundaria, Educación de Adultos, etc.) 37,3%, y seguir estudiando máster, doctorado, etc., 33,3%. (Gráfico 1).

GRÁFICO 1. Perspectivas de futuro al finalizar los estudios de Grado en Pedagogía



Validación de la escala: Análisis factorial

Para poder determinar la variabilidad de los resultados, efectuamos un análisis factorial (García Jiménez, Gil Flores y Rodríguez Gómez, 2000). En su desarrollo se han considerado cuatro fases. En primer lugar, se muestran los resultados descriptivos iniciales que nos permiten conocer el grado de satisfacción global de los estudiantes hacia este proyecto (objetivo 2); en segundo lugar comprobamos si la escala cumple las condiciones necesarias para aplicar el análisis factorial –AFAC-. En tercer lugar, tratamos los factores extraídos inicialmente en el análisis y la rotación de componentes en orden a facilitar la interpretación de los mismos. En cuarto y último lugar, procedemos al análisis conceptual de los distintos factores obtenidos (estos tres últimos pasos, se corresponden con el objetivo 3).

Resultados de satisfacción: descriptivos básicos

Los estudiantes atribuyen una importancia media-alta (>3) a los ítems relativos a la organización de las tutorías y relación con el tutor (0.1, 0.2, 0.4 y 0.8), suficientes actividades desarrolladas en el proyecto (11), disponibilidad de coordinadores en el proyecto (13), plataforma Studium (16 y 17), integración en el grupo (19) y por último, la recomendación del proyecto a otras titulaciones (Tabla 1). Siendo los más valorados la plataforma Studium (3,94) y la integración personal en el grupo (3,92). Lo que proporciona información sobre la importancia otorgada a las nuevas tecnologías por los estudiantes, incluso en la labor tutorial.

TABLA 1. Resultados descriptivos de la escala de satisfacción (rango 1-5)

	<i>Media</i>	<i>Des. Típ.</i>	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	N
Item01 La organización (distribución de grupos, temporalización, etc.) de las tutorías ha sido adecuada	3,15	0,989	5,7	9,4	52,8	11,3	11,3	48
Item02 La relación tutor-alumno se desarrolló con normalidad	3,48	1,111	5,7	7,5	34,0	24,5	18,9	48
Item03 La asistencia a tutorías me ha ayudado en mi adaptación a la vida universitaria	2,38	1,074	26,4	15,1	34,0	13,2	0,0	47
Item04. Mi tutor/a me ha recibido cuando lo he necesitado	3,15	1,142	9,4	11,3	35,8	20,8	11,3	47
Item05 Las sesiones de tutoría me han ayudado a adaptar mis expectativas a la realidad de la titulación	2,70	1,082	17,0	13,2	41,5	13,2	3,8	47
Item06. Las demandas elaboradas en las tutorías han sido satisfechas (en el momento o en momentos posteriores)	2,74	1,132	17,0	11,3	45,3	7,5	7,5	47
Item07 Las sesiones de tutoría me han ayudado a conocer mejor los servicios que la Universidad de Salamanca que presta a los estudiantes (SOU, relaciones internacionales, etc.)	2,57	1,211	22,6	17,0	30,2	13,2	5,7	47
Item08 El horario de las tutorías se ha adaptado a nuestros intereses y necesidades	3,29	1,166	7,5	11,3	35,8	18,9	17,0	48
Item09. La orientación recibida me ha ayudado a adaptar nuevas estrategias relacionadas a las necesidades de estudio en este Grado	2,70	1,061	15,1	17,0	39,6	13,2	3,8	47

	<i>Media</i>	<i>Des. Típ.</i>	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	N
Item10. Estoy satisfecho, globalmente, con las sesiones de tutoría	3,04	1,091	7,5	15,1	47,2	7,5	13,2	48
Item11 Las actividades dirigidas a la integración en el grado de pedagogía (talleres, tutorías, etc.) son suficientes	3,18	0,950	1,9	18,9	41,5	20,8	9,4	49
Item12 No podría concebir mi primer año de grado sin actividades de integración al grupo y vida universitaria	2,60	1,180	18,9	24,5	26,4	15,1	5,7	48
Item13 Los coordinadores del proyecto tutorial han estado a nuestra disposición en el desarrollo del mismo	3,17	0,996	5,7	15,1	34,0	30,2	5,7	48
Item14 Desde el primer día se nos dio a conocer el desarrollo de un proyecto tutorial dirigido a una mejor integración en la vida universitaria	2,19	1,173	32,1	26,4	13,2	15,1	1,9	47
Item15 Considero que los profesores que me han impartido clase en este primer año estaban coordinados con el proyecto tutorial	2,56	0,873	11,3	26,4	45,3	5,7	1,9	48
Item16 La plataforma Studium, habilitada para el proyecto, me ha sido de utilidad para diferentes aspectos	3,94	0,988	0,0	9,4	18,9	32,1	32,1	49
Item17 He tenido a mi alcance información diversa (organismos, recursos web, etc.) a través de la plataforma Studium	3,83	0,953	1,9	3,8	26,4	34,0	24,5	48
Item18 Me he sentido satisfecho con este proceso tutorial	2,80	1,099	15,1	17,0	35,8	20,8	3,8	49
Item19. Mi integración en el grupo- clase ha sido adecuada	3,92	0,786	0,0	3,8	20,8	47,2	20,8	49
Item20 He conocido a algunos compañeros mejor, gracias a las actividades desarrolladas en el proyecto (talleres, tutoría...)	2,31	0,983	20,8	35,8	22,6	13,2	0,0	49
Item21. En general, valoraría el proyecto de tutoría, a alumnos de primero de grado, satisfactoriamente	2,60	1,132	17,0	11,3	45,3	7,5	7,5	47
Item22 Recomendaría a otras titulaciones el desarrollo de un proyecto tutorial como éste	3,17	1,211	22,6	17,0	30,2	13,2	5,7	47

Condiciones para el Análisis Factorial (AFAC)

Para comprobar la adecuación de realizar un análisis factorial en nuestro estudio, efectuamos la prueba KMO. El índice KMO toma un valor de 0,782 lo que nos indica la validez de realizar este análisis al obtener un valor bastante alto. La prueba de esfericidad de Bartlett, muestra un valor de Chi-cuadrado aproximado de 608,02 para 231 grados de libertad, lo que corresponde con una probabilidad de no rechazo de hipótesis nula de 0,000.

Extracción de Factores

Empleamos la técnica de análisis de componentes principales para extraer los factores. Observamos que los seis factores que se retienen en el análisis factorial (autovalores mayores que uno) explican el 74,449% de la varianza total de la matriz de correlaciones. Al analizar el porcentaje de varianza que explica cada componente, comprobamos cómo efectivamente el primer factor explica el mayor porcentaje de varianza de la matriz de correlaciones, 24,636% de la varianza; el siguiente, el 17,996%; el tercero, el 10,818%; el cuarto el 7,713%, y por último, el quinto y sexto el 7,233% y el 6,054%, respectivamente.

El análisis de la matriz de componentes rotados nos permite clarificar la estructura del instrumento al forzar la independencia entre factores (solución varimax) y, por tanto, del constructo que se pretende medir. A continuación (Tabla 2), mostramos para clarificar la estructura interna, la correlación ítem-factor, cuando esta correlación es mayor o igual a 0,4 y presentamos los ítems ordenados por dimensiones.

Análisis conceptual e interpretación de los factores.

Para finalizar, mostramos una tabla resumen (Tabla 2) de los datos más significativos obtenidos. A su vez, en este último paso determinamos el nombre de cada uno de los factores teniendo en cuenta los ítems (variables) que saturan el factor. Como ya hemos señalado, una vez realizado el análisis factorial exploratorio, con rotación varimax, nos sugiere la existencia de seis factores:

TABLA 2. Resumen análisis AFAC: correlación ítem-factor y porcentaje de varianza explicada total y por factor (solución varimax)

	<i>F1</i>	<i>F2</i>	<i>F3</i>	<i>F4</i>	<i>F5</i>	<i>F6</i>
<i>Item04. Mi tutor/a me ha recibido cuando lo he necesitado</i>	0,890					
<i>Item01. La organización (distribución de grupos, temporalización, etc.) de las tutorías ha sido adecuada</i>	0,879					
<i>Item10. Estoy satisfecho, globalmente, con las sesiones de tutoría</i>	0,783	0,417				
<i>Item06. Las demandas elaboradas en las tutorías han sido satisfechas (en el momento o en momentos posteriores)</i>	0,745	0,406				

<i>Item02. La relación tutor-alumno se desarrolló con normalidad</i>	0,736					
<i>Item05. Las sesiones de tutoría me han ayudado a adaptar mis expectativas a la realidad de la titulación</i>	0,727	0,418				
<i>Item09. La orientación recibida me ha ayudado a adaptar nuevas estrategias relacionadas a las necesidades de estudio en este Grado</i>	0,611	0,462				
<i>Item03. La asistencia a tutorías me ha ayudado en mi adaptación a la vida universitaria</i>	0,586	0,406				
<i>Item21. En general, valoraría el proyecto de tutoría, a alumnos de primero de grado, satisfactoriamente</i>		0,811				
<i>Item18. Me he sentido satisfecho con este proceso tutorial</i>	0,484	0,747				
<i>Item22. Recomendaría a otras titulaciones el desarrollo de un proyecto tutorial como éste</i>		0,726				
<i>Item07. Las sesiones de tutoría me han ayudado a conocer mejor los servicios que la Universidad de Salamanca que presta a los estudiantes (SOU, relaciones internacionales, etc.)</i>	0,414	0,609				
<i>Item11. Las actividades dirigidas a la integración en el grado de pedagogía (talleres, tutorías, etc.) son suficientes</i>		0,592				
<i>Item13. Los coordinadores del proyecto tutorial han estado a nuestra disposición en el desarrollo del mismo</i>		0,552		0,400		
<i>Item17. He tenido a mi alcance información diversa (organismos, recursos web, etc.) a través de la plataforma Studium</i>			0,891			
<i>Item16. La plataforma Studium, habilitada para el proyecto, me ha sido de utilidad para diferentes aspectos</i>			0,868			
<i>Item15. Considero que los profesores que me han impartido clase en este primer año estaban coordinados con el proyecto tutorial</i>				0,840		
<i>Item12. No podría concebir mi primer año de grado sin actividades de integración al grupo y vida universitaria</i>				0,559	0,538	
<i>Item14. Desde el primer día se nos dio a conocer el desarrollo de un proyecto tutorial dirigido a una mejor integración en la vida universitaria</i>				0,484		
<i>Item20. He conocido a algunos compañeros mejor, gracias a las actividades desarrolladas en el proyecto (talleres, tutoría...)</i>					0,864	0,744
<i>Item08. El horario de las tutorías se ha adaptado a nuestros intereses y necesidades</i>						0,663

% Varianza total explicada (Total=74,45%)	24,636	17,996	10,818	7,713	7,233	6,054
---	--------	--------	--------	-------	-------	-------

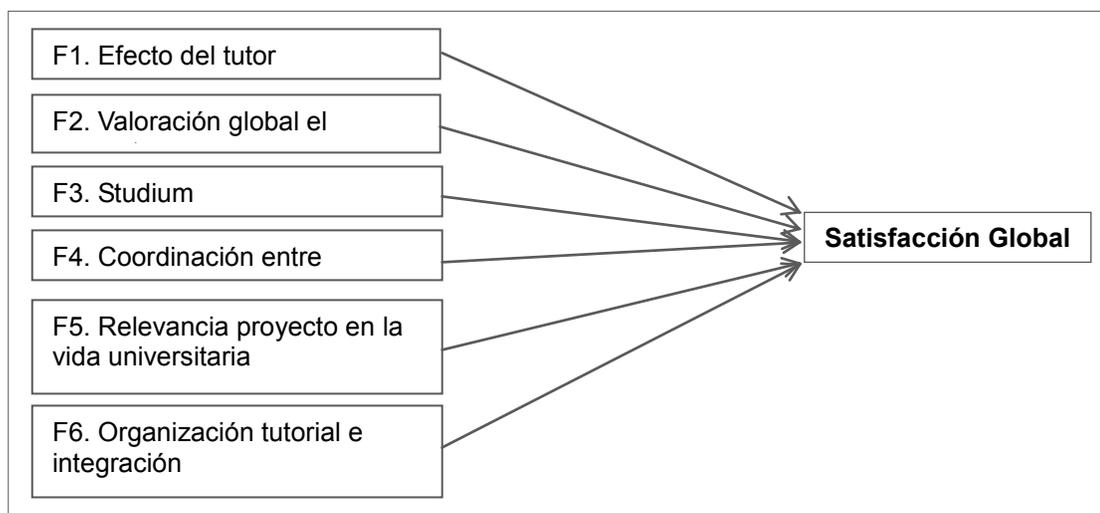
- Factor 1. *Efecto del tutor*, agrupa los ítems relativos a la relación del estudiante con el tutor-docente, accesibilidad, respuesta a la expectativa y organización del sistema tutorial en general; siendo a su vez el que mayor varianza explica, con un 24,636%.
- Factor 2. *Valoración global del proyecto*, se encuentran cuestiones relativas a la actitud individual de los estudiantes hacia el proceso tutorial, con una varianza explicada del 17,996%.
- Factor 3. *Studium (plataforma virtual Moodle en la Universidad de Salamanca)*, aglutina los ítems relativos a la importancia que los estudiantes atribuyen a la plataforma virtual “Studium” en el desarrollo del proyecto tutorial, con una varianza explicada del 10,818%.

Por último, nos encontramos con tres factores cuya variabilidad explicada es menor del 8%, siendo los factores: Factor 4. *Coordinación entre docentes*; Factor 5. *Relevancia del proyecto en la vida universitaria* y Factor 6. *Organización tutorial e implicación*.

Satisfacción global: factores implicados (Análisis de regresión)

En este último apartado vamos a describir los resultados obtenidos con la técnica de regresión múltiple (paso a paso), para explicar la relación existente entre las variables criterio y las variables predictoras, seleccionadas para cada modelo, en respuesta a los objetivos de este estudio. El grupo de variables predictoras, se determina a partir del conjunto de variables relacionadas en la Tabla 2, entre las que correlacionan significativamente con el criterio, eligiendo el ítem representante de cada factor entre aquel de mayor correlación con el mismo. Como variables criterio tomamos, por un lado, la *satisfacción global* con el proyecto (ítem 21), y por otro, la *recomendación del proyecto a otras universidades* (ítem 22). Entendemos que existe relación también entre las mismas, que no especificamos en el esquema del modelo (aparecen los factores extraídos en la opción ortogonal del AFAC). Recordamos que el rango de puntuación de todas las variables estaba comprendido entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo).

CUADRO 1. Variables implicadas: esquema conceptual del modelo inicial



Análisis de regresión múltiple, con variable criterio: Satisfacción global (ítem 21)

A través del estudio de regresión múltiple (Tabla 3) sobre la variable criterio *satisfacción global con el proyecto*, se observan los siguiente resultados: El primer predictor que entra en la ecuación es el *ítem 18 (satisfacción personal con el proyecto tutorial)*, explicando un 29,6% de variabilidad del criterio. A continuación, si se incluye como *predictor el ítem 20 (he conocido a otros compañeros en las tareas desarrollas)* la explicación aumenta a un 40,5%, si además de estas dos se añaden como *predictor el ítem 17 (información diversa al alcance en Studium)* y el *ítem 11 (las actividades son suficientes)*, el coeficiente de determinación aumenta a un 60,8%.

En definitiva, implica que la *relación personal* y las *actividades* implementadas en este proyecto de tutoría son los factores importantes en la satisfacción del estudiante hacia el programa de tutoría.

TABLA 3. Coeficientes del análisis de regresión múltiple (paso a paso), en la predicción de satisfacción global (ítem 21)

Coeficientes del análisis de regresión múltiple (paso a paso), en la predicción de satisfacción global: "En general, valoraría el proyecto de tutoría, a alumnos de primero de grado, satisfactoriamente" (ítem21)					
Satisfacción global (ítem 21)	B	Error Típ.	Beta	t	p
(Constante)	1,427	0,464		3,074	0,004
18. Me he sentido satisfecho con este proceso tutorial (F2)	0,357	0,094	0,410	3,803	0,000
20. He conocido a algunos compañeros mejor, gracias a las actividades desarrolladas en el proyecto (talleres, tutoría...) (F5, F6)	0,330	0,094	0,339	3,516	0,001
17. He tenido a mi alcance información diversa (organismos, recursos web, etc.) a través de la plataforma Studium (F3)	-0,375	0,097	-0,369	-3,869	0,000
11. Las actividades dirigidas a la integración en el grado de pedagogía (talleres, tutorías, etc.) son suficientes (F2)	0,303	0,111	0,301	2,739	0,009
R cuadrado = 0,608; F (4, 45) =17,441; p=0,000					

Finalizar señalando que la ecuación (1) de regresión obtenida ha sido la siguiente:

$$Y \text{ (satisfacción global con el proyecto)} = 0,357 X1 \text{ (satisfacción personal con el proyecto tutorial)} + 0,330 X2 \text{ (he conocido a otros compañeros en las tareas desarrollas)} - 0,375 X3 \text{ (información diversa al alcance en Studium)} + 0,303 X4 \text{ (las actividades son suficientes)} + 1,427$$

(1)

Análisis de regresión múltiple, con variable criterio: Recomendación del proyecto a otras universidades (ítem 22).

Con el fin de profundizar en los factores que más correlacionan con la satisfacción general de los estudiantes de nuevo ingreso hacia el sistema tutorial implementado, repetimos el análisis con la variable criterio *recomendación del proyecto a otras titulaciones* (ítem 22). En este caso, la relación con la variable predictora, ítem 10 (satisfecho globalmente con las sesiones de tutoría) presenta una explicación de variabilidad del criterio más baja, de un 23,1%, y con la entrada de una segunda variable predictora, ítem 14 (conocimiento del proyecto al inicio) aumenta a un 30,4%. En definitiva, aquellos sujetos cuyas sesiones de tutoría se han desarrollado con normalidad, valoran este proyecto de manera satisfactoria.

TABLA 4. Coeficientes del análisis de regresión múltiple (paso a paso), en la predicción de satisfacción global (ítem 22)

Coeficientes del análisis de regresión múltiple (paso a paso), en la predicción de satisfacción global: "Recomendación del proyecto a otras titulaciones" (ítem22)					
Recomendaría este proyecto a otras titulaciones (ítem 22)	B	Error Típ.	Beta	t	p
(Constante)	1,704	0,358		4,765	0,000
10. Estoy satisfecho, globalmente, con las sesiones de tutoría (F1)	0,350	0,104	0,418	3,349	0,002
14. Desde el primer día se nos dio a conocer el desarrollo de un proyecto tutorial dirigido a una mejor integración en la vida universitaria (F4)	0,218	0,098	0,277	2,221	0,031
R cuadrado = 0,304; F (4, 47) =10,264; p=0,000					

Finalizar señalando que la ecuación (2) de regresión obtenida ha sido la siguiente:

$$Y (\text{recomendación a otras titulaciones}) = 0,35 X1 (\text{satisfecho globalmente con sesiones de tutoría}) + 0,218 X2 (\text{conocimiento del proyecto al inicio}) + 1,704$$

Ecuación (2)

Discusión de resultados y conclusiones

El objetivo de este artículo ha sido mostrar una experiencia de innovación realizada sobre la tutoría de titulación en una titulación de Grado de la Universidad de Salamanca. Se ha pretendido analizar el alto grado de satisfacción hacia este programa, en los estudiantes implicados (88,3% de

estudiantes de primer curso de Pedagogía). Las conclusiones apuntan a que el éxito percibido por los estudiantes se relaciona, principalmente, con factores de tipo personal (“He conocido a algunos compañeros mejor”, “Estoy satisfecho, globalmente, con las sesiones de tutoría”). El alto apoyo directo y personal del profesor tutor y del resto de compañeros es valorado positivamente. También observamos, en un segundo nivel, intervienen en esta relación el conjunto de actividades realizadas en apoyo al seguimiento académico (talleres, otras actividades, etc.). Pensamos que este estudio puede servir para orientar la mejora de actividades similares en otras titulaciones, así como potenciar el programa en los elementos que son básicos, frente a otras acciones, menos valoradas por los estudiantes.

Ciertamente, una de las dificultades que nos encontramos en la realización del estudio ha sido la valoración de la satisfacción de los docentes implicados, ya que aunque se diseñó un instrumento para la recogida de la satisfacción de los mismos, los datos obtenidos no fueron significativos.

Nos apoyamos en que la inclusión de sistemas tutoriales es considerada como una necesidad, tanto desde el ámbito científico de la orientación universitaria, como desde la incorporación de los planes de estudio al EEES (ANECA, 2011). Ejemplo de ello es la difusión de resultados de investigación a través de congresos y publicaciones científicas, entre las que destaca el último Congreso celebrado en Málaga en octubre de 2012, Congreso Internacional e interuniversitario de orientación educativa y profesional, Rol y retos de la orientación en la Universidad y en la sociedad del siglo XXI, o el último seminario celebrado en la Cátedra UNESCO de Gestión Universitaria, sobre la integración de los nuevos estudiantes⁵. La garantía de calidad asociada al proceso de Bolonia ha destacado su importancia para poder desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje coherente con los nuevos tiempos (EACEA, 2010).

Las aportaciones de diferentes autores (Álvarez González, 2008; Álvarez Pérez, 2002; Álvarez Pérez y González Afonso, 2008; Álvarez Rojo, 2004; y Ocampo, 2012) destacan la importancia de la acción tutorial en los niveles superiores de educación, aspecto constatado con nuestra investigación, comprobando el gran valor de instaurar la tutoría en este nivel. Analizados los datos relativos a la encuesta de satisfacción de estudiantes, los resultados obtenidos son positivos, mostrándose especialmente satisfechos con la organización del proyecto (F1). Esta valoración permite concluir que el sistema tutorial se configura como un elemento de calidad de la Enseñanza Superior (Pérez Abellás, 2007).

Otro aspecto destacable de la importancia de tutorizar a los estudiantes universitarios se confronta en los múltiples estudios desarrollados: *Programa de Orientación Universitaria dirigido al desarrollo personal, académico y profesional del estudiante* (Boronat, Castaño y Ruiz, 1999); *Plan de Acción Tutorial Universitario, en la Escuela Universitaria de Magisterio “La Inmaculada”, de la Universidad de Granada* (Jiménez, 2010), *Programa de Acción Tutorial de la Universidad de Alicante en el curso 2006-2007, en las Facultades de Filosofía y Letras, Derecho, Ciencias, Educación, Económicas, Escuela Politécnica Superior y Escuela Universitaria de Enfermería* (Lapeña, Sauleda y Martínez, 2011); *Acción Tutorial en la Licenciatura de Administración y Dirección de Empresas en la Universidad de Huelva* (Sanz, 2012); entre otros muchos proyectos que se enlazan con el presente. Apoyándose en la idea de que los programas de acción tutorial mejoran las dimensiones cognitiva, emocional y profesional de los universitarios (Lapeña, Sauleda y Martínez, 2011), al desarrollarse un trabajo colaborativo entre docentes y estudiantes.

⁵ <http://www.catedraunesco.es/seminario-de-acogida.html>

Aunque lo que más se ha trabajado, desde las universidades, es una tutoría académica, este estudio muestra la gran importancia de la dimensión personal para una correcta función tutorial al ser lo más valorado por los estudiantes; como señala Ocampo (2012) “la tutoría constituye un excelente medio de ayuda en una situación de desánimo, dificultad personal o de adaptación a situaciones” (p. 234).

Por último, resaltar que la tutoría apoya el desarrollo personal, al facilitar la adquisición de competencias, por lo que si queremos estudiantes competentes para su futuro laboral, no podemos dejar de lado procesos tutoriales en la Universidad, para que sean autónomos y eficientes, trabajando tanto aspectos propios del currículo, como de la orientación personal y profesional (Ocampo, 2012). A su vez, la aplicación de sistemas tutoriales en la enseñanza universitaria, permite que los estudiantes con bajo rendimiento o posibilidades de abandono de sus estudios, mejoren notablemente su rendimiento y finalicen con éxito sus estudios (Lapeña, Saulea y Martínez, 2011).

En relación con el estudio, es resaltable que se trata de un estudio longitudinal (finalizará en el curso 2013-14, cuando termina esta primera promoción), lo que nos lleva a intentar solventar alguna de las carencias encontradas, como por ejemplo, poder obtener información relevante sobre la opinión de los docentes implicados, a la vez que, estudiar la influencia del mismo en el nivel de abandono de la titulación y otras tasas de resultados de los estudiantes, mediante una comparativa con las promociones anteriores, abriendo así nuevas vías de estudio.

Referencias bibliográficas

- Álvarez González, M. (2008). La tutoría académica en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22, (1), 71-88.
- Álvarez Pérez, P.; Asensio, I.; Forner, A. y Sobrado, L. (2006). Los planes de acción tutorial en la universidad. En T. Escudero y D. Correa (Coords.). *Investigación en innovación educativa, algunos ámbitos relevantes* (pp. 147-200). Madrid: La Muralla.
- Álvarez Pérez, P. y González Afonso, M. (2008). Análisis y valoración conceptual sobre las modalidades de tutoría universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 49-70
- Álvarez Rojo, V. (2004). *Las tutorías: otra forma de enseñar en la universidad*. En *La tutoría: elemento clave en el modelo europeo de Educación Superior*. Universidad de Salamanca. Recuperado el 10 de mayo, 2011 de http://campus.usal.es/~ofeees/PONENCIAS_TUTORIA/Victor%20Alvarez%20Rojo.pdf
- Álvarez Pérez, P. (2002). *La función tutorial en la universidad*. Madrid: EOS.
- ANECA (2011). *Plantilla de evaluación para la verificación de títulos de grado y máster universitario*. Madrid: Ministerio de Educación, ANECA. Recuperado el 15 de octubre, 2012 de <http://www.aneca.es/Programas/VERIFICA>
- Aróstica, Y.M.; Castellanos, I. y Santander, S. (2011). Reflexiones en torno a la sistematización teórica de la tutoría en condiciones de universalización y su contribución a la práctica

- investigativa de los docentes. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3 (27). Recuperado el 8 de mayo, 2012, de <http://www.eumed.net/rev/ced/27/lsr.htm>
- Boronat, J.; Castaño, N. y Ruíz, E. (1999). Aportaciones a la formación del profesorado desde un Programa de Orientación Universitaria dirigido al desarrollo personal, académico y profesional del estudiante. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1), 293-302.
- Caldevilla, D. (2009, diciembre). *El modelo de Bolonia basado en el tutorial anglosajón*. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional Latina de Comunicación Social. Recuperado el 21 de mayo, 2012 de http://www.revistalatinacs.org/09/Sociedad/07_m3_ucm.html
- Carabaña, J. (2011). Competencias y Universidad, o un desajuste por mutua ignorancia. *Bordón*, 63 (1), 15-31.
- Chiva, I. y Ramos, G. (2007). Una reflexión acerca de las tutorías universitarias a partir de las valoraciones realizadas por profesores/tutores en la Universitat de València. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía. REOP*, 18(2), 179-187.
- De Miguel, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- Dufrene, B.A.; Reisener, C.D.; Olmi, D.J.; Zoder-Martell, K.; Mcnutt, M.R., y Horn, D.R. (2010). Peer Tutoring for Reading Fluency as a Feasible and Effective Alternative in Response to Intervention Systems. *Journal of Behavioral Education*, 19, 239-256.
- EACEA (2010). *Focus on Higher Education in Europe 2010: The Impact of the Bologna Process* (P9 Eurydice). Bruselas: Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA), Comisión europea. Recuperado el 24 de septiembre, 2012 de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/122ES.pdf
- Fernández, F.D.; Arco, J.L.; López, S. y Heilborn, V.A. (2011). Prevención del fracaso académico universitario mediante tutoría entre iguales. *Revista Latinoamericana de Psicopedagogía*, 43 (1), 59-71.
- Fernández Rico, J.E.; Fernández Fernández, S.; Álvarez Suárez, A. y Martínez Camblor, P. (2007). Éxito académico y satisfacción de los estudiantes con la enseñanza universitaria. *Relieve*, 13 (2), 203-214.
- 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, REIFOP*, 18 (1), 61-77.
- Gairín, J.; Muñoz, J.L.; Feixas, M. y Guillamón Ramos, C. (2009). La transición secundaria-universidad. La acogida de los estudiantes de primer curso. *Revista Española de Pedagogía*, LXVII (242), 27-44.
- García Jiménez, E.; Gil Flores, J. y Rodríguez Gómez, G. (2000). *Análisis factorial*. Madrid: La Muralla: Cuadernos de Estadística.
- García Nieto, N.; Asensio Muñoz, I.; Carballo Santaolalla, R.; García García, M. y Guardia González, S. (2005). La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea. *Revista de Educación*, 337, 189-210.

- González, I. (2003). Aproximación a una formación académica de calidad: el punto de vista de los estudiantes universitarios. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa y psicopedagógica*, 1(2), 1-22.
- González, I. (2006). Dimensiones de evaluación de la calidad universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 4(3), 445-468.
- Jiménez, J. (2010). Hacia un nuevo Proyecto de Tutoría Universitaria en el EEES. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía. REOP*, 21 (1), 37-44.
- Lapeña, C.; Sauleda, N. y Martínez, A. (2011). Los programas institucional acción tutorial: una experiencia desarrollada en la Universidad de Alicante. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (2), 341-361.
- Lobato, C.; Del Castillo, L. y Arbizu, F. (2005). Las representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes estudio de un caso. *International journal of psychology and psychological therapy*, 5 (2), 145-164.
- Martínez, P. y Echeverría, B. (2009). Formación basada en competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 27 (1), 125-147.
- Ocampo, C.I. (2012). Tutoría Educativa en los diversos niveles y escenarios pedagógicos. En L.M. Sobrado; E. Fernández y M.L. Rodicio (Coords.), *Orientación Educativa. Nuevas perspectivas* (pp. 217-243). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Pérez Abellás, A. (2007). *La tutoría, factor de calidad de la enseñanza*. Santiago de Compostela: Tórculo Ediciones.
- Pérez Juste, R.; López Rupérez, F.; Peralta, M^aD. y Municio, M. (2004). *Hacia una educación de calidad. Gestión, instrumentos y evaluación*. Madrid: Narcea.
- RD 1791/2010, de 30 de diciembre de 2011, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario.
- Risquez, A. (2011). Peer electronic mentoring for transition into university: A theoretical review. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía. REOP*, 22 (3), 232- 239.
- Romero, S. (2009). El proyecto vital y profesional. En L.M. Sobrado y A. Cortés (Coords.). *Orientación profesional, nuevos escenarios y perspectivas* (pp.119-141). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Sanz, M.T. (2012). Estudio de la acción tutorial como paso previo a la implantación del EEES en la licenciatura de Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de Huelva. *Revista de Investigación Educativa*, 30 (1), 145-160
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo*. Madrid: Narcea.

Fuentes electrónicas

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2009). *Datos y cifras del Sistema Universitario. Curso 2009/2010*. Ministerio de Educación: Editor. Recuperado el 11 de febrero, 2013 de:

<http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/universidades/estadisticas-informes/datos-cifras/2009-datos-y-cifras-09-10.pdf?documentId=0901e72b8009f6bb>

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA. (1999). *Informe Final de la Titulación, derivado del Plan Nacional de Evaluación de Calidad de las Universidades (documento 99/068)*. Universidad de Salamanca: Editor. Recuperado el 7 de abril, 2010 de: <http://qualitas.usal.es/PDF/2d03ddfa89f3fbfde61f66bcb1a8d1e8.pdf>

Fecha de entrada: 7 de noviembre de 2012
Fecha de revisión: 15 de noviembre de 2012
Fecha de aceptación: 26 de marzo de 2013