
EXPERENCIAS DE INNOVACIÓN Y ESTUDIOS BREVES

LA TUTORÍA UNIVERSITARIA: UN ESPACIO PARA LA ORIENTACIÓN PERSONAL, ACADÉMICA Y PROFESIONAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

UNIVERSITY TUTORING: A SPACE FOR PERSONAL, ACADEMIC AND PROFESSIONAL ORIENTATION IN INITIAL TEACHER TRAINING

M^a Isabel Amor Almedina¹
Irene Dios Sánchez
Universidad de Córdoba, España

RESUMEN

En el presente artículo se desarrolla un estudio centrado en conocer la percepción del alumnado sobre el proceso de las tutorías en el contexto universitario, con el propósito de exponer su importancia en la formación del alumnado y en la calidad en la educación superior. La muestra estaba formada por 300 estudiantes de Grado de Educación Infantil y Grado de Educación Primaria de la Universidad de Córdoba. Se elaboró un cuestionario para conocer los objetivos que más se trabajan en las tutorías, en qué grado se desarrollan dichos objetivos desde la percepción de los estudiantes, y a qué área de la orientación pueden estar vinculados (personal, académica y profesional). Para ello, se realizaron análisis de corte comparativo para detectar las posibles diferencias entre las puntuaciones medias de los diferentes grupos. Los resultados obtenidos confirman que el alumnado percibe las tutorías, como un complemento de las asignaturas y seguimiento de su aprendizaje, y no como un espacio para la orientación y el asesoramiento en aspectos relacionados con el desarrollo personal y profesional. Se deduce la necesidad de

¹ *Correspondencia:* M^a Isabel Amor Almedina. Calle San Alberto Magno, s/n, 14071 Córdoba.
Correo-e: m.amor@uco.es web: <http://www.uco.es/educacion/>

proponer planes de acción que permitan mejorar la labor tutorial del profesorado en la Universidad.

Palabras clave: acción tutorial, orientación universitaria, objetivos de la tutoría, áreas de orientación, formación inicial del profesorado.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to know the students' perception of tutoring in a university setting, in order to emphasize its importance in their training and also in the quality of higher education. The sample consisted of 300 students of Early Childhood Education and Primary Education of the University of Córdoba. A questionnaire was produced to know the more frequent objectives addressed in tutoring hours, to what extent these objectives are developed from the point of view of students and which area of academic advice they are related with (personal, academic or vocational advice). In order to achieve this, we have developed a comparative analysis to detect the potential differences between the average scores of different groups. The results confirm that students perceive tutoring as a complement to their subjects and as a part of their learning process, and not as a place for receiving personal or professional advice. It follows the necessity of action plans to improve the tutoring tasks in professors.

Keywords: tutoring process, university advice, objectives of tutoring, areas of advice, initial training of teacher.

Introducción

En nuestro país la tutoría universitaria cuenta con una amplia trayectoria (García Antelo, 2011; Haya, Calvo y Rodríguez, 2013; Jiménez, 2010; Sobrado, 2008). En la actualidad, se identifica como un elemento unido de manera inherente a la función docente y se considera una de las principales acciones o estrategias de orientación universitaria, que pretende desarrollar la formación integral del alumnado promoviendo y atendiendo al desarrollo personal, académico y profesional (Álvarez Pérez, 2012). No obstante, existen numerosos trabajos (Echeverría, 1997; Sanz, 2010; Slezak, Koenig, Endorf, y Braun, 2011) que nos muestran que hacer realidad esta concepción no es tan fácil, comenzando por las diferentes terminologías y de las que se derivan distintas acepciones que, a su vez, conllevan distintas formas de concretar la acción tutorial en las universidades.

La apuesta por la Convergencia Europea de Educación Superior (Aneca, 2011; EACEA, 2010) unida a la rapidez con la que nos acusan los cambios sociales, políticos y económicos parece haber despertado cierta preocupación, en los docentes y en las propias instituciones, viéndose obligados a otorgar un voto de confianza a la orientación y al asesoramiento a su alumnado (Álvarez y González, 2008; Grañeras y Parras, 2009). Ante esta situación coincidimos con Cano (2009) en que es preciso desarrollar modelos de acción tutorial que ayuden a poner en práctica herramientas necesarias para poder afrontar el aprendizaje, el estudio con madurez y autonomía, y a enfrentarse a los procesos de transición a la vida activa. Se trata de ir traspasando el modelo de tutoría tradicional, dedicada exclusivamente a la resolución de dudas académicas, e ir hacia un modelo enfocado a desarrollar acciones, vinculadas a las necesidades del estudiante en la universidad (Gairín, Armengol, Muñoz y Rodríguez-Gómez, 2015).

En la educación superior, entre las finalidades que se le atribuyen a la tutoría universitaria, y más concretamente a la orientación, está la de fomentar el desarrollo integral del alumnado en todas sus facetas atendiéndolas por igual, en función de los objetivos que se deseen alcanzar y a quien vaya dirigida (Gezuraga y Malik, 2015). De esta forma, las dimensiones de intervención de la acción tutorial están vinculadas directamente a las áreas de la orientación personal, social, académica y profesional (Bisquerra, 2013; Rodríguez, 2004).

De todas estas dimensiones, según García Antelo (2011), la dimensión *personal* es la que más polémica ha despertado, en opinión del profesorado, por la falta de formación que poseen para abordar los aspectos relacionados con ella y porque tradicionalmente la tutoría universitaria ha focalizado su atención en dar respuesta a las demandas académicas.

Si atendemos a los modelos tutoriales desarrollados en los países pioneros en asesorar y orientar al alumnado en el ámbito universitario, según Aróstica, Castellanos y Santander (citados por Torrecilla, Rodríguez, Herrera y Martín, 2013) podemos distinguir: el *Modelo de tutoría francés*, basado en el desarrollo de competencias profesionales; el *Modelo de tutoría alemán*: centrado en la formación académica; y el *modelo de tutoría anglosajón* centrado en el desarrollo personal que, en la actualidad, es el más promovido por el marco europeo de Educación Superior porque desde la dimensión personal podemos desarrollar competencias relacionadas con el saber, el hacer y el ser en los estudiantes (Torrecilla et al., 2013). La orientación y la tutoría han sido desarrolladas en numerosas universidades a través de diferentes modos de intervención, entre los que destacamos: la tutoría entre iguales (Arco y Fernández, 2011; Fernández, Arco, López y Heilborn, 2011) la asesoría académica (Amor, 2011) y la mentoría (Chancel, Jordana y Pericón, 2008; Valverde, García y Romero, 2002).

El objetivo principal de este estudio, consiste en conocer la percepción del alumnado universitario sobre el desarrollo de las tutorías, para comprobar su relevancia en relación a las funciones que da y debería dar respuesta. Y a su vez, definir si el profesorado desde su labor tutorial, ejerce una acción tutorial más ligada a la vertiente académica, profesional o personal.

Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- Analizar el grado de cumplimiento de los objetivos a través de la tutoría desde la percepción del alumnado universitario.
- Agrupar los objetivos en función del área personal, académica y profesional de la orientación.
- Comprobar si existen diferencias en la percepción del desarrollo de los objetivos en función de la especialidad de Educación Infantil y Primaria.
- Comprobar si existen diferencias en las áreas de la orientación en función de la especialidad de Educación Infantil y Primaria.

Método

Muestra

Participaron un total de 300 estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba, en el año académico 2012/13. Procedentes de la titulación de Grado de Educación Infantil (n=150) y de Educación Primaria (n=150), de los que 258 fueron mujeres (86%) y 42 hombres (14%). La edad de los sujetos oscila entre los 18 y los 37 años (M=20.48; D.T=2.698). Se asumió un error muestral del 4% para un nivel de confianza del 97%.

Instrumento

Se elaboró una primera versión de un cuestionario compuesto por 14 ítems de acuerdo a los objetivos que se cumplen en las tutorías y su vinculación con las áreas de la orientación: Personal (P); Académica: (A); Profesional (PF). La respuesta a los ítems se presentan en una escala tipo likert con puntuaciones que van desde “1” (Total Desacuerdo/TD) a “5” (Totalmente de Acuerdo/TA).

Para garantizar la fiabilidad del cuestionario se definió la validez de contenido a través de la técnica de expertos como el grado en que una prueba representa de forma adecuada lo que se ha realizado (Thomas y Nelson, 2007; Wieserma, 2001). Participaron un total de cinco expertos en la materia, que valoraron la relevancia, pertinencia, intensidad, claridad y comprensividad de las preguntas del cuestionario. Para ello, se les solicitó que respondieran con valores que oscilaron entre “1” y “5” según el grado de desacuerdo/acuerdo. A continuación, se decidió eliminar aquellos ítems valorados con una puntuación inferior a “5”, obteniéndose una nueva versión de la escala con 10 ítems.

Tras el análisis de fiabilidad, se decidió prescindir de aquellos ítems que aumentaban la fiabilidad del instrumento tras su eliminación. Una vez realizado este proceso el instrumento presentó un coeficiente de alfa de Cronbach de .80 con un nivel de confianza del 75.3% ($p \leq .05$) muy próximo a la unidad. Finalmente, la escala estaba compuesta por un total de 8 ítems subdivididos en las tres áreas de la orientación: Personal, Académica y Profesional (TABLA 1).

TABLA 1. Ítems del cuestionario definitivo sobre la percepción de la tutoría universitaria

Áreas	Objetivo	Ítem
Personal (P)	OBJ.1	Facilitar el desarrollo personal del alumnado
	OBJ.2	Favorecer la autoestima, motivación y autogestión
	OBJ.4	Establecer una relación educativa personalizada
Académica (A)	OBJ.3	Detectar y prevenir situaciones de riesgo (abandono/ fracaso académico)
	OBJ.5	Orientar y asesorar al alumnado en su proceso educativo
	OBJ.7	Facilitar la comprensión de la información aportada en sesiones de clase
Profesional (PF)	OBJ.6	Desarrollar habilidades y destrezas para el desarrollo de la profesión
	OBJ.8	Ofrecer información de las salidas profesionales relacionadas con la titulación

Procedimiento

Se utilizó el SPSS 20.0 para realizar análisis estadísticos de corte descriptivo y comparativo. Para obtener una visión global sobre las percepciones del alumnado, se estudiaron las medias y sus respectivas desviaciones típicas. Posteriormente, se utilizó la prueba *t* de Student para muestras independientes para comprobar la existencia de diferencias significativas entre las puntuaciones medias de ambos grupos (especialidad) respecto a: 1) la percepción sobre el desarrollo de los objetivos; y 2) diferencias entre las distintas áreas de la orientación (P, A y PF).

Se utilizó la prueba de Levene como criterio para asumir si la varianzas eran iguales o no. El nivel de confianza aplicado ha sido del 99% ($p < .01$) y 95% ($p < .05$), dependiendo de los casos.

Resultados

Percepción y diferencias en el grado de cumplimiento de los objetivos en la acción tutorial

En una primera exploración, realizamos análisis de frecuencia de los ítems (TABLA 2) para profundizar sobre la opinión que tienen los estudiantes en relación a los objetivos que se pretenden alcanzar a través del sistema de tutorías. Los datos exponen que el objetivo percibido como más desarrollado es el *OBJ.5 (A): "Orientar y asesorar al alumnado en su proceso educativo"* (M=4.3; D.T=.761), un 47.7% de los alumnos contestaron estar *Totalmente de Acuerdo* con este objetivo. Los alumnos también creen que el objetivo fundamental que se cumple en las tutorías es *OBJ.7 (A): "Facilitar la comprensión de la información aportada en sesiones de clase"* (M=4.2; D.T=.738), un 38.7 % afirman estar *Totalmente de Acuerdo* con este objetivo.

El *OBJ.1 (P): "Facilitar el desarrollo personal del alumnado"* (M=3.6; D.T=1.03) es un objetivo en el que más de la mitad de los alumnos están bastante o totalmente de acuerdo (62.2%). Sin embargo una considerable proporción no considera que se pretenda alcanzar a través de las tutorías (13%). Un 24.7% están de acuerdo en un término medio.

El ítem que hace referencia al *OBJ.2 (P): "Favorecer la autoestima, motivación y autogestión"* (M=3.7; D.T=.846) es uno de los objetivos de la tutoría más altamente valorado por los estudiantes, un 63.6 de los encuestados están totalmente (17.1%) o bastante (46.5%) de acuerdo. Un 29.8 % de los encuestados no se declina hacia ninguna opinión de peso y un 6.7% no lo considera como objetivo de las tutorías.

"Detectar y prevenir situaciones de riesgo (abandono/fracaso académico)" (OBJ.3) (A) tiene un apoyo del 69.6% de los encuestados (M=3.9; D.T=1.05), sin embargo un 10% considera que esta acción no es uno de los objetivos de las tutorías.

Respecto al *OBJ.4 (P): "Establecer una relación educativa personalizada"* (M=3.7; D.T=.877), ocasiona, si no indiferencia, por lo menos inseguridad a la hora de calificar su valoración como objetivo de la tutoría, ya que un 33.4% de los encuestados no se inclina hacia ninguna opinión de valor, no obstante un 61.2% considera que este es un objetivo que sí abordan las tutorías.

"Desarrollar habilidades y destrezas para el desarrollo de la profesión" (OBJ.6) (PF), es el cuarto objetivo más con mayor puntuación (M=3.9; D.T=.851), el 26.2% de los estudiantes está totalmente de acuerdo, sólo un 0.3 % del alumnado percibe que no se desarrolla a través de las mismas.

"Ofrecer información de las salidas profesionales relacionadas con la titulación" (OBJ.8) (PF), es el objetivo menos valorado por los alumnos (M=3.5; D.T=.997), un 50.7% de éstos considera que se intenta llevar a cabo, mientras que un relevante 17.6% no considera que esta información se proporcione a través de las tutorías.

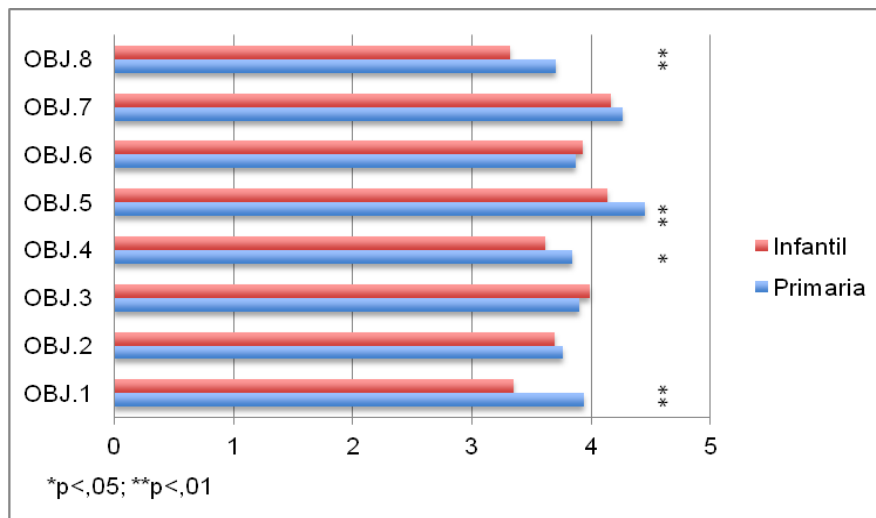
TABLA 2. Análisis de frecuencia de los ítems

	OBJ.1		OBJ.2		OBJ.3		OBJ.4	
	N	%	N	%	N	%	N	%
TD	13	4.3	3	1	7	2.3	6	2
BD	26	8.7	17	5.7	24	8	10	3.3
TM	74	24.7	89	29.8	60	20	100	33.4
BA	127	42.5	139	46.5	97	32.3	126	42.1
TA	59	19.7	51	17.1	112	37.3	57	19.1
Total	299	100	299	100	300	100	299	99.7

	OBJ.5		OBJ.6		OBJ.7		OBJ.8	
	N	%	N	%	N	%	N	%
TD	0	0	1	0.3	1	0.3	1	0.3
BD	1	0.3	13	4.4	2	0.7	52	17.3
TM	52	17.4	79	26.5	44	14.7	95	31.7
BA	103	34.6	127	42.6	137	45.7	96	32
TA	142	47.7	78	26.2	116	38.7	56	18.7
Total	298	100	298	100	300	100	300	100

Como se puede observar en la FIGURA 1, el grupo de Educación Primaria presenta una percepción superior en la mayoría de los objetivos (1, 2, 4, 5, 7 y 8), frente al alumnado de Educación Infantil que presenta una percepción superior en los objetivos 3 y 6.

FIGURA 1. Diferencias en la percepción de los objetivos entre la especialidad de Educación Infantil y Primaria



Asimismo, el análisis comparativo de la prueba *t* para muestras independientes detecta diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en cuatro de los ocho objetivos analizados, siempre a favor de una mayor percepción en las sesiones de tutoría por parte del grupo de Educación Primaria (ver TABLA 3). Concretamente, en los objetivos pertenecientes al área Personal (P): OBJ.1 ($t_{299} = 5.123, p < .01$) y OBJ.4 ($t_{299} = 2.172, p < .05$); al área Académica (A): OBJ.5 ($t_{298} = 3.680, p < .01$); y por último al área profesional (PF): OBJ.8 ($t_{300} = 3.420, p < .01$).

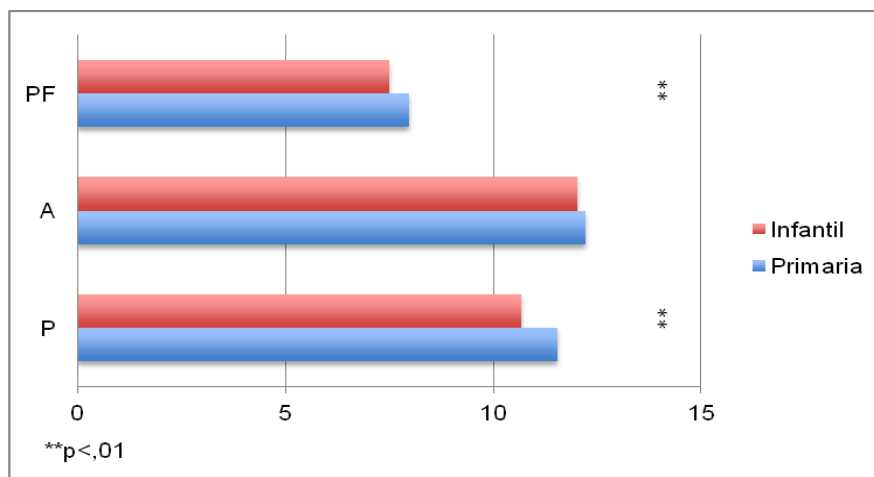
TABLA 3. Diferencias significativas en la percepción de los objetivos en función de la especialidad

Objetivos	Especialidad	N	M	D.T	Prueba t para la igualdad de medias						
					t	gl	p	Dif. medias	Error típ. de la dif.	95 % Interv. confianza	
										Inf.	Sup.
OBJ.1 (P)	Primaria	149	3.94	.832	5.123	297	.000	.586	.114	.361	.361
	Infantil	150	3.35	1.124							
OBJ.4 (P)	Primaria	149	3.84	.916	2.172	293.379	.031	.219	.101	.021	.417
	Infantil	150	3.62	.825							
OBJ.5 (A)	Primaria	150	4.45	.681	3.680	286.840	.000	.318	.086	.148	.488
	Infantil	148	4.14	.805							
OBJ.8 (PF)	Primaria	150	3.71	.959	3.420	297.514	.001	.387	.113	.164	.609
	Infantil	150	3.32	.999							

Percepción y diferencias en las áreas de orientación de la acción tutorial

Por otra parte, también se analizó la percepción del alumnado en función de las áreas de la orientación desarrolladas en las tutorías, detectando que el área que los alumnos consideran más trabajada sería la Académica (M=12.13; D.T= 1.750), seguida de la Personal (M=11.11; D.T= 1.931) y por último, y menos desarrolla, la Profesional (M=7.73; D.T= 1.289). Una vez realizadas las pruebas t de Student para muestras independientes, los resultados obtenidos nos muestran que el grupo de Educación Primaria presenta una percepción superior en cada una de las áreas, respecto al grupo de Educación Infantil (FIGURA 2).

FIGURA 2. Diferencias entre las áreas de orientación de la tutoría y la especialidad



Como se puede observar en la TABLA 4, se detectaron diferencias estadísticamente significativas entre grupos en dos de las tres áreas que se deben desarrollar a través de la acción tutorial. Específicamente en el Área Personal (P) ($t_{297} = 4.041, p < .01$) y Profesional (PF) ($t_{300} = 3.323, p < .01$).

TABLA 4. Diferencias significativas entre las áreas de orientación de la tutoría y la especialidad

Áreas	Especialidad	N	M	D.T	Prueba t para la igualdad de medias						
					t	gl	p	Dif. medias	Error típ. de ladif.	95 % Interv. confianza	
										Inf.	Sup.
PERSONAL (P)	Primaria	148	11.55	1.878	4.041	294.999	.000	.883	.218	.453	1.313
	Infantil	149	10.67	1.887							
PROFESIONAL (PF)	Primaria	150	7.97	1.226	3.323	296.712	.001	.487	.146	.198	.775
	Infantil	150	7.49	1.309							

Conclusiones

Los resultados obtenidos nos permiten emanar algunas ideas generales y estrategias para mejorar la acción tutorial en el ámbito universitario. En general, los estudiantes consideran, que en el desarrollo de las tutorías de la Facultad de Educación se cumplen los objetivos planteados. Después de la exploración de los datos obtenidos, llegamos a la conclusión de que el objetivo que es percibido como más desarrollado por parte del alumnado, es el de recibir orientación y asesoramiento en relación a su proceso de enseñanza y aprendizaje. Igualmente consideran que el profesorado, generalmente en las tutorías, complementa o facilita la comprensión de los contenidos desarrollados en clase (Gairín et al., 2015). Este modelo de tutoría es denominado (Álvarez Pérez, 2013) como el primer nivel de actuación tutorial, ligado a la labor de apoyo que realiza el profesor de una materia y en el que se pretende ayudar al alumnado, a desarrollar las competencias específicas, establecidas en las guías docentes de cada asignatura.

Respecto a las áreas de la orientación, el inferior desarrollo del área profesional percibido por el alumnado, podría deberse a que recibir información sobre las alternativas laborales relacionadas con la titulación, no es un contenido que se trate directamente en las tutorías, quizás porque lo sitúan como un tipo de información ajena al proceso académico y desvinculado de las funciones docentes (Lobato, Del Castillo y Arbizu, 2005; Zabalza y Cid, 2006). Igualmente, los resultados obtenidos coinciden con la investigación de García Antelo (2011), en la se manifiesta que la dimensión personal se encuentra entre las áreas de la orientación menos desarrolladas en el ámbito universitario, especialmente desde la percepción del alumnado de Educación Infantil.

Desde la perspectiva de comparación entre grupos, podemos concluir que el grupo que valora más altamente la puesta en práctica, tanto de los objetivos como de las áreas de orientación en la acción tutorial, son los alumnos de Educación Primaria, respecto a los alumnos de Educación Infantil. En el área académica existe el acuerdo por parte de ambos grupos, sin embargo existen discrepancias respecto al área personal y profesional, siempre a favor de una mayor puntuación por parte del alumnado de la especialidad de Primaria.

La percepción de los estudiantes se encuentra muy alejada del enfoque tridimensional (personal, académico y profesional) de Watts, Guichard, Plant y Rodríguez-Moreno (1994) fundamental para ejercer una buena labor de orientación educativa, que defiende el desarrollo equitativo de las tres áreas de la orientación.

Muy significativo resulta que gran parte del alumnado opine que la tutoría contribuye a su desarrollo personal, así como a favorecer la autoestima y la motivación. Estos datos apoyan la idea de la tutoría como elemento clave de la formación integral del alumnado universitario (Álvarez Pérez, 2012), y coincide con Sáiz-Manzanares, Bol-Arreba y Payo-Hernanz (2014), que afirma que una función tutorial va más allá de lo académico y tradicional.

Un alto porcentaje cree que la tutoría también puede ayudar a detectar y prevenir situaciones en las que el alumno no esté llevando un desarrollo adecuado de su aprendizaje y pueda no superar determinadas asignaturas, o incluso a abandonar los estudios. Numerosas investigaciones (Lapeña, Sauleda y Martínez, 2011), han demostrado que el desarrollo personal proporciona el logro de competencias académicas y sociales que facilitan el aumento en el rendimiento y en las posibilidades de inserción laboral.

Se reconoce la enorme labor que se está realizando en este campo en los últimos años, pero debemos continuar insistiendo. Estamos de acuerdo con Bredtmann, Crede y Otten (2013), en que la planificación de esta formación, debe partir de las estructuras de coordinación de cada titulación académica y de la propia institución, desarrollando planes de orientación y acción tutorial que den respuesta a las necesidades de los estudiantes. Todas las investigaciones realizadas en este ámbito (Álvarez y González, 2010; Solaguren-Beascoa y Moreno Delgado, 2016; Torrecilla, et al., 2013), resaltan la valoración positiva del alumnado, de planes de acción tutorial que proporcionen apoyo y orientación en su trayectoria académica.

Cómo futuras líneas de investigación destacamos la importancia de la formación del profesorado para apoyar la labor tutorial en este contexto (McEwan, 2011; Sáiz-Manzanares, et al. 2014; Wisker, Exley, Antoniou y Ridley, 2008). Así como, apoyar la existencia de un profesor experto o asesor, como figura de referencia para el alumnado (Amor, 2011; Cashmore, Scott y Cane, 2012; Morgan 2012) que le ayude y le aconseje en aspectos relacionados con la orientación personal y académica. En un estudio reciente, de Martínez Clarés, Martínez Juárez y Pérez Cusó (2016), el alumnado manifiesta la necesidad de la formación inicial y continua del profesorado en competencias relacionadas con la función tutorial así como, la dotación de recursos necesarios para desarrollar de forma óptima su labor. La tutoría virtual y la ampliación de las temáticas a tratar en las tutorías, puede ser otra de las propuestas para seguir investigando, siendo una de las debilidades o demandas (Martínez Clarés, et al., 2016) desde la opinión del alumnado.

Igualmente, podemos afirmar que los objetivos de este estudio se pueden transferir a otras titulaciones y universidades, y de esta forma poder comparar el desarrollo de las tutorías, las diferencias y las similitudes que puedan existir entre los diferentes contextos.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Pérez, P. (2012). *Tutoría universitaria inclusiva. Guía de buenas prácticas para la orientación de estudiantes con necesidades educativas específicas*. Madrid: Narcea.
- Álvarez Pérez, P. (2013). La tutoría como eje articulador del proceso de aprendizaje del alumnado universitario. *Revista Currículum*, 26, 73-87.
- Álvarez, P. y González, M. (2008). *Los planes de tutoría en la Universidad: una guía para su implantación*. Tenerife: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- Amor, M. I. (2011). La asesoría académica: una figura para la orientación y la tutoría en la universidad. *El Guiniguada*, 20, 9-17.
- Arco, J. L. y Fernández, F. D. (2011). Eficacia de un programa de tutoría entre iguales para la mejora de los hábitos de estudio del alumnado universitario. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 163-180.
- Bisquerra, R. (2013). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Madrid. Síntesis.

- Bredtmann, J., Crede, C. J. y Otten, S. (2013). Methods for evaluating educational programs: Does Writing Center Participation affect student achievement? *Evaluation and Program Planning*, 36(1), 115-123. doi: 10.1016/j.evalprogplan.2012.09.003
- Chancel, G., Jordana, M. y Pericón, R. (2008). *La tutoría entre iguales en el marco del EEES: cinco años de funcionamiento del Programa de Asesores de Estudiantes en la UAB*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Echeverría, B. (1997). Los servicios de orientación universitarios. En APOCADA, P. Y LOBATO, C. (1997). *Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes.
- 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.
- Gairín, J., Armengol, C., Muñoz J. L. y Rodríguez-Gómez, D. (2015). Orientación y tutoría en las prácticas profesionalizadoras. Propuesta de estándares de calidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 26-41. doi: 10.5944/reop.vol.26.num.2.2015.15214
- García Antelo, B. (2011). *La tutoría en la universidad: percepción de alumnado y profesorado*. Santiago de Compostela: ICE Universidad de Santiago de Compostela.
- Gezuraga, M. y Malik, B. (2015). Orientación y acción tutorial en la universidad: aportes desde el aprendizaje-servicio. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 8-25. doi: 10.5944/reop.vol.26.num.2.2015.15213
- Grañeras, M. y Parras, A. (coord.). (2009). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: MEPSYD.
- Haya, I., Calvo, A. y Rodríguez, C. (2013). La dimensión personal de la tutoría universitaria. Una investigación cualitativa en la Universidad de Cantabria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(3), 98-113. doi: 10.5944/reop.vol.24.num.3.2013.11247
- Jiménez, J. (2010). Hacia un nuevo proyecto de tutoría universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(1), 37-44. doi: 10.5944/reop.vol.21.num.1.2010.11507
- Lapeña, C.; Sauleda, N. y Martínez, A. (2011). Los programas institucionales de 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 Clarés, P., Martínez Juárez, M. y Pérez Cusó, J. (2016). ¿Cómo avanzar en la tutoría universitaria? Estrategias de acción: los estudiantes tienen la palabra. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(2), 80-98. doi: 10.5944/reop.vol.27.num.2.2016.17115
- McEwan, H. (2011). Narrative Reflection in the Philosophy of Teaching: Genealogies and Portraits. *Journal of Philosophy of Education*, 45(1), 125-140. doi: 10.1111/j.1467-9752.2010.00783.x
- Morgan, M. (Ed) (2012). *Improving the Student Experience: a practical guide for universities and colleges*. London: Routledge.
- Rodríguez, S. (2004). *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.
- Saiz-Manzanares, M. C., Bol-Arreba, A. y Payo-Hernanz, R. (2014). Validación de una escala de evaluación de tareas de tutoría en la universidad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 12(3), 835-852. doi: 10.14204/ejrep.34.14027

- Sanz, R. (2010). El profesor como tutor: un reto a consolidar en el ejercicio profesional de la orientación. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 346-357. doi: 10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11537
- Saúl, L., López-González, M. y Bermejo, B. (2009). La orientación educativa en las universidades españolas: de la orientación laboral y vocacional a la atención psicológica. *Acción Psicológica*, 6(1), 7-15.
- Slezak, C., Koenig, K.M., Endorf, R. J. y Braun, G. A. (2011). Investigating the effectiveness of the tutorials in introductory physics in multiple instructional settings. *Physical Review Special Topics-Physics Education Research*, 7, 1-8. doi: 10.1103/PhysRevSTPER.7.020116
- Sobrado, L. (2008). Plan de acción tutorial en los centros docentes universitarios: el rol del profesor tutor. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 89-107.
- Solaguren-Beascoa, M., y Moreno Delgado, L. (2016). Escala de actitudes de los estudiantes universitarios hacia las tutorías académicas. *Educación XXI*, 19(1), 247-266. doi: 10.5944/educxx1.15586
- Thomas, J. R. y Nelson, J. K. (2007). *Métodos de investigación en actividad física*. Barcelona: Paidotribo.
- Torrecilla, E., Rodríguez, M. J., Herrera, E. y Martín J. (2013). Evaluación de calidad de un proceso de tutoría de titulación universitaria: la perspectiva del estudiante de nuevo ingreso en educación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 79-99. doi: 10.5944/reop.vol.24.num.2.2013.11260
- Valverde, A., García, E. y Romero, S. (2002). Seville University's Students Mentoring Programme (SIMUS): A Guidance Experience in the Spanish University, through the training of Students Mentors. Paper presented at the *European Conference of Educational Research*. Lisboa.
- Watts, A. G., Guichard, J. Plant, P. y Rodríguez-Moreno, M. L. (1994). *Educational and vocational guidance in the European Community*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.
- Wieserma, L. D. (2001). Conceptualization and development of the sources of enjoyment in youth sport questionnaire. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 5(3), 153-157. doi: 10.1207/S15327841MPEE0503_3
- Wisker, G., Exley, K., Antoniou, M. y Ridley, P. (2008). *Working one-to-one with students. Supervising, coaching, mentoring and personal tutoring*. New York and London: Routledge.
- Zabalza, M. A. y Cid, A. (2006). La tutoría en la universidad desde el punto de vista del profesorado. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 58(2), 247-277.

Fuentes electrónicas

- Agencia de Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (Aneca). (2011). *Plantilla de evaluación para la verificación de títulos de grado y máster universitario*. Madrid: Ministerio de Educación, ANECA. Recuperado el 15 de diciembre de 2015, de <http://www.aneca.es/Programas/VERIFICA>

- Álvarez, P. y González, M. (2010). Estrategias de intervención tutorial en la Universidad: una experiencia para la formación integral del alumnado de nuevo ingreso. *Revista Tendencias Pedagógicas*, 16. Recuperado el 19 de diciembre de 2016 de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1952/2063>
- Cano, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias. ¿Cómo lograrlo? *Revista Electrónica de Investigación y Formación del Profesorado*, 12(1), 181-204. Recuperado el 12 de noviembre de 2015 de <http://www.aufop.com/>
- Cashmore, A., Scott, J. y Cane, C. (2012). *“Belonging” and “intimacy” factors in the retention of students an investigation into the student perceptions of effective practice and how that practice can be replicated*. Leicester, Inglaterra: Universidad de Leicester. Recuperado el 15 de diciembre de 2016, de http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/what-works-student-retention/Leicester_What_Works_Final_Report.pdf
- Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (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, Comisión europea. Recuperado el 20 de noviembre de 2015, en http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/122ES.pdf

Fecha de entrada: 15 febrero 2016
Fecha de revisión: 28 agosto 2016
Fecha de aceptación: 6 marzo 2017