

Perfiles y funciones del tutor universitario y sus efectos sobre las necesidades tutoriales del alumnado

Profiles and functions of university tutors and their effects on students' tutorial needs

Dr. Manuel DELGADO-GARCÍA. Profesor Ayudante Doctor. Universidad de Huelva (manuel.delgado@dedu.uhu.es).

Dra. Sara CONDE VÉLEZ. Profesora Ayudante Doctora. Universidad de Huelva (sara.conde@dedu.uhu.es).

Dr. Ángel BOZA CARREÑO. Profesor Titular. Universidad de Huelva (aboza@uhu.es).

Resumen:

La educación superior se caracteriza por una masificación de estudiantes en determinadas titulaciones y una progresiva despersonalización del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta realidad justifica la necesidad de analizar los procesos de acción tutorial que se desarrollan en la actualidad. Este trabajo tiene como objetivo indagar en varios factores asociados a los principales agentes implicados en dicho proceso: tutor (perfiles y funciones) y alumna-do (necesidades). Se parte de una metodología tipo encuesta en la que se construye y se somete a procesos de validación un instrumento distribuido entre los estudiantes de grado de la Universidad de Huelva, con el objetivo de ob-

tener un modelo teórico de referencia desde el que valorar las interacciones entre los factores emergentes.

Como resultados, cabe destacar un modelo teórico en el que existen correlaciones entre el perfil del tutor, y regresiones o influencias de estos perfiles sobre las funciones y las necesidades de los estudiantes; de la misma manera, se visibilizan dos tipologías de tutor universitario que priorizan los aspectos académicos y personales de la tutoría respectivamente. Ambos perfiles llevan asociados unos tipos de funciones que vendrán a dar respuesta a las necesidades que presentan los estudiantes a lo largo de su paso por la universidad y que

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 18-09-2019.

Cómo citar este artículo: Delgado-García, M., Conde Vélez, S. y Boza Carreño, Á. (2020). Perfiles y funciones del tutor universitario y sus efectos sobre las necesidades tutoriales del alumnado | *Profiles and functions of university tutors and their effects on students' tutorial needs*. *Revista Española de Pedagogía*, 78 (275), 119-143. doi: <https://doi.org/10.22550/REP78-1-2020-03>
<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

apoyan las tesis del avance de la tutoría universitaria hacia un modelo integral en el que la dimensión personal cobra una especial relevancia.

Descriptor: orientación educativa, tutoría, educación superior, necesidades de orientación del alumnado, perfil competencial del tutor.

Abstract:

Large numbers of students on particular degrees and a progressive depersonalisation of the teaching and learning process are typical characteristics of higher education. This situation results in a need to analyse the tutorial activity processes currently in use. This work aims to investigate various factors associated with the main agents involved in this process: tutors (profiles and functions) and students (needs). It is based on a survey-type methodology creating an instrument for distribution among degree students at the Universidad de Huelva. This is first subjected to validation

processes to obtain a theoretical reference model with which to evaluate interactions among the emerging factors.

Notable results include a theoretical model with correlations between tutor profiles and regressions, or influences of these profiles on functions and student needs. Furthermore, it reveals two types of university tutor: those who prioritise the academic aspects of tutoring, and those who prioritise personal aspects. Both profiles are associated with types of function that react to the needs students display throughout their time at university, and support the thesis that university tutoring is developing towards an integral model in which the personal dimension is especially relevant.

Keywords: educational guidance, tutoring, higher education, student guidance needs, competence profile of tutors.

1. Introducción

En el marco de la educación superior, la acción tutorial se entiende como una función inherente a la labor del docente, empleada como un modelo de educación personalizada desde el que atender de manera integral al estudiante y que contribuye a «disminuir la ansiedad, favorecer la integración a la nueva institución y mejorar las condiciones para el aprendizaje» (Fernández-Saliner,

2014, p. 163). Junto a estos factores existen otros elementos asociados a la universidad del siglo XXI (diversidad entre el alumnado, diversificación en los currículos, incertidumbre ante el futuro y la inserción profesional, incesantes cambios sociales, formativos y profesionales) que generan la necesidad de integrar la tutoría en el currículum y ser impulsada desde las políticas institucionales (Álvarez González, 2017;

Martínez Clares, Pérez Cusó y González Morga, 2019).

En la actualidad, son variadas las acepciones utilizadas para definir los términos acción tutorial o tutoría (*tutoring action* o *tutoring*) (Álvarez González y Álvarez, 2015; Álvarez González y Bisquerra, 2012; Álvarez-Pérez, 2014; González-Benito y Vélaz de Medrano, 2014; Hagenauer y Volet, 2014; Pantoja, 2013; García Nieto, 2011; McFarlane, 2016; Yale, 2019), de las que se derivan múltiples dimensiones de análisis. En este sentido, trabajos como los de López-Gómez (2015, 2017), León (2018) o Martínez Clares, Martínez Juárez y Pérez Cusó (2016) realizan una amplia revisión y plasman una clara prospectiva del término para atender a su comprensión y evolución, de manera que pueda llegar a definirse como un proceso de índole formativa que desarrolla el docente universitario apoyándose en los presupuestos de la orientación, para atender desde un plano integral las necesidades del estudiante (académicas, sociales-personales y/o profesionales) con el objetivo de favorecer un proceso de enseñanza y de aprendizaje lo más óptimo posible.

A raíz de este concepto, se extraen tres dimensiones claramente definitorias de lo que aporta este trabajo y que están ligadas a la labor del tutor (perfil y funciones) y a las necesidades tutoriales de los estudiantes.

2. Funciones y perfiles del profesor-tutor universitario

Desde un plano normativo, el Estatuto del Estudiante Universitario (Real

Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre), en su artículo 8e, insta como derecho «recibir orientación y tutoría personalizada para facilitar la incorporación laboral, el desarrollo profesional y la continuidad, en su caso, de la formación universitaria» y en el artículo 20, identifica claramente que el responsable de esta labor será el profesor-tutor, quien ofrecerá una respuesta a tres niveles (en el momento de ingreso en la universidad, durante los estudios universitarios y en la transición al mundo laboral); a partir de este postulado, existen múltiples trabajos que indagan y evalúan el quehacer profesional del tutor con el objetivo de sentar las bases para una adecuada acción tutorial (Álvarez-Pérez, López y Pérez, 2016; Arza, Salvador y Mascarenhas, 2014; Bisquerra, 2013; Gaitán, 2013; García-Valcárcel, 2008; López-Gómez, 2017; Martínez Clares et al., 2016; Torrecilla, Rodríguez, Herrera y Martín, 2013; Troyano y García, 2009; Urbina, de la Calleja y Medina, 2017).

Como consecuencia de los enfoques de acción tutorial derivados de estos trabajos, compartimos la estructura de Lobato y Guerra (2016) a partir de la cual emergen siete modalidades de tutoría en la universidad, de las cuales cinco son explícitamente desarrolladas por el profesorado universitario. A su vez, siguiendo los trabajos de Rodríguez Espinar (2004), completados por Álvarez González (2013, 2014) y Álvarez González y Álvarez (2015), entendemos que las tareas del tutor universitario se engloban en base a tres modelos de acción tutorial (Tabla 1).

TABLA 1. Modalidades de tutoría en la universidad.

Modalidad	Definición de funciones	Figura	Sistema
Tutoría académica	Seguimiento y apoyo del proceso de aprendizaje en una asignatura o materia (atender las dificultades surgidas; flexibilizar las metodologías de trabajo; elaborar productos de evaluación; promover el desarrollo de trabajos de investigación; desarrollar una comunicación efectiva; hacer uso de un comportamiento y compromiso crítico, etc.).	Docente	Plan de Acción Tutorial (PAT) de universidad o de facultad
Tutoría de Practicum	Asesoramiento al estudiante en período de prácticas en un centro profesional.		Programa de Practicum
Tutoría de investigación	Asesoramiento individualizado en la elaboración de un trabajo de investigación en el grado, el posgrado o el doctorado.		Programada entre docente y estudiante
Tutoría personal	Atención individualizada y especializada para resolver dificultades personales que afectan al rendimiento académico (ayudar al estudiante en el proceso de conocimiento de sí mismo; guiar en el proceso de toma de decisiones personales; contribuir a la resolución de conflictos; fomentar el desarrollo de habilidades sociales; etc.).	Profesional especialista / Docente	A petición del estudiante
Tutoría de titulación o carrera	Intervención de apoyo al desarrollo personal, académico y profesional a lo largo de toda la trayectoria universitaria del estudiante (conocer el perfil del estudiante; atender al proceso de acogida del estudiante; contribuir a la integración académico-social del estudiante; facilitar información y orientación curricular, etc.).	Docente	PAT
Tutoría entre iguales	Estudiante experimentado que apoya a compañeros de titulación.	Estudiante	PAT
Tutoría de servicio	Atención de información y asesoramiento académico y laboral a todo el alumnado de la universidad.	Técnicos	Servicio institucional

Fuente: Adaptación de Lobato y Guerra (2016, p. 385).

Para el desarrollo de estas funciones, García Cabrero et al. (2016) sugieren que el tutor tiene que adquirir capacidades a la vez que ser conocedor de la información institucional, puesto que de este grado de profesionalización va a depender en gran medida ofrecer una respuesta acorde a las necesidades que demanda el

estudiante. Así pues, es necesario tomar en consideración el rol que adopte el profesorado universitario (actitudes) con respecto a la importancia atribuida a la acción tutorial, entendiendo claramente, como afirma Más Torelló (2012, p. 303), que «tutorizar el proceso de aprendizaje del alumno propiciando acciones que le permitan una ma-

yor autonomía» ha de ser una de las competencias básicas de su perfil profesional.

A este respecto, la investigación educativa (Fernández-Salineró, 2014; González-Benito y Vélaz de Medrano, 2014; González-Lorente y González-Morga, 2015; Herrera Rodríguez, 2017; López, González y Velasco, 2013; Martínez Clares, Martínez Juárez y Pérez Cusó, 2014; Martínez-Mínguez y Moya, 2017) ha logrado identificar rasgos compartidos al afrontar esta función y contribuir en la configuración de perfiles profesionales reconocibles y con atribuciones competenciales concretas que integrarán «ciertas habilidades, conocimientos adecuados y una actitud determinada, guiada por principios éticos» (Giner, 2012, p. 28). Esto configura un amplio espectro de formas de actuación respecto al ejercicio de la acción tutorial en la universidad, sintetizadas en el modelo paternalista (*pastoral care*) y el modelo más distante (*laissez-faire*) como extremos desde los que asumir diferentes grados de implicación, acción y compromiso (Cid y Pérez, 2006).

En líneas generales, siguiendo los trabajos de Echeverría (2002), García Nieto, Asensio Muñoz, Carballo Santolalla, García García y Guardia González (2004), y Lázaro (2003), podría establecerse una clasificación que atiende a los ámbitos de acción del tutor y que, según el posicionamiento entre los modelos indicados, nos llevaría a hablar de un *perfil humano* y de un *perfil profesional*. El primero atiende a lo que es el *ser* y el

saber estar del tutor, englobando cualidades personales deseables como:

- a) Una personalidad equilibrada, sana y madura a través de la cual se desarrollen actitudes positivas y se planteen acciones objetivas que aseguren la ecuanimidad y la justicia en las decisiones (sin preferencias o antipatías manifiestas en el trato).
- b) Una sensibilidad para captar y entender los problemas juveniles mediante la que se fomenten comportamientos empáticos y afectivos que generen un clima de acogida positivo y se visibilice el respeto hacia el estudiante acompañado de una actitud serena en las decisiones adoptadas.
- c) La capacidad de entablar relaciones afectuosas y cordiales con los estudiantes desde la que acceder al conocimiento del grupo y del individuo para poder influir positivamente en sus opiniones y actitudes.

En lo que respecta al perfil profesional, se atiende al *saber* y al *saber hacer* del tutor en su dominio del conocimiento y ejercicio de la acción tutorial. En relación al conocimiento de la acción tutorial, sería deseable disponer de:

- a) Un saber científico que le permita explicar de forma competente las materias que imparte.
- b) Un conocimiento teórico sobre educación y ciencias afines. En concreto, es deseable conocer en profundidad las

generalidades del sistema universitario (itinerarios, especialidades, salidas profesionales, etc.) y, a su vez, las particularidades de aquellos campos científicos que lo configuran (psicología, didáctica, filosofía, sociología, etc.).

- c) Un conocimiento teórico-práctico sobre relaciones interpersonales, dirección y animación de grupos, de manera que pueda identificar estructuras, roles, factores o fuerzas que interfieren en el desarrollo del grupo de estudiantes.
- d) Un conocimiento de técnicas de diagnóstico e intervención educativa de cara a una atención más personalizada, fomentar la motivación o promover iniciativas-programas de atención a la diversidad.

Por su parte, atendiendo al ejercicio práctico de la acción tutorial, también sería deseable poner en práctica técnicas ligadas a la evaluación, la realización de entrevistas, la dinamización de grupos, la promoción de habilidades sociales, la motivación, etc.

Entendemos que el perfil más idóneo de tutor universitario será aquel que conjugue un equilibrio entre las diferentes competencias creando lo que Hagenauer y Volet (2014) denominan *support dimension* o *atmósfera de apoyo* al estudiante, donde este último perciba un proceso personalizado de acompañamiento en el transcurso de su paso por la universidad y, al mismo tiempo, sienta que sus necesidades son atendidas.

3. Necesidades tutoriales de los estudiantes universitarios

El estudio de las necesidades de orientación que ha de atender la tutoría universitaria podría analizarse a partir de las tres fases asociadas al paso del estudiante por la universidad (ingreso, desarrollo de los estudios y la transición al mundo laboral).

Atendiendo en primer lugar a los momentos iniciales en los que este toma contacto con la enseñanza universitaria, existen numerosos estudios (Da Re y Clerici, 2017; Esteban, Bernardo y Rodríguez-Muñiz, 2016; García-Ros, Pérez-González, Pérez-Blasco y Natividad, 2012; García, Carpintero, Biencinto y Núñez, 2014; López-Gómez, 2015; Lorenzo Moledo, Argos, Hernández García y Vera Vila, 2013; Manzano-Soto y Roldán-Morales, 2015; Pujol y Durán, 2013; Rebollo y Espiñeira, 2017; Soares, Almeida y Guisande, 2011; Torrecilla et al., 2013) desde los que se podrían enfocar las demandas asociadas a tres dimensiones:

- a) Lo académico (desconocimiento de la institución; desajustes competenciales ante altas exigencias; la dificultad para gestionar los tiempos de estudio; estrés ante momentos de compromiso, etc.).
- b) Lo personal (falta de habilidades de autorregulación; carencias en el desarrollo de la toma de decisiones; falta de autonomía; potenciación de las estrategias metacognitivas; fortalecimiento de la motivación por los estudios, etc.).
- c) Lo social (complejidad de generar nuevas redes sociales; gestión de la sepa-

ración de los vínculos familiares; dificultades para compaginar estudios y trabajo; la potenciación de habilidades sociales y de gestión de los conflictos en el aula, etc.).

En las siguientes fases (desarrollo de los estudios y transición al mundo laboral), algunas de las necesidades comentadas pueden continuar y emerger otras nuevas (Figuera y González, 2014; Martínez Clares et al., 2019; Pérez, González, González y Martínez, 2017; Solaguren-Beascoa y Moreno, 2016):

- A nivel académico, las demandas se focalizan en dos ámbitos esenciales que tienen relación con el apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje (conocimiento de técnicas de estudio; orientación en los trabajos finales de estudios; conocimiento de las dinámicas de trabajo-metodologías del profesorado; mejor comprensión de los planes de estudios —asignaturas optativas, características de las materias, sistema de créditos—; dificultades ante la diversidad de sistemas de evaluación, etc.) y con el desarrollo profesional y la inserción sociolaboral (desconocimiento de las salidas profesionales; guía en la toma de decisiones ante la transición al mercado laboral; demanda de oportunidades para el desarrollo de competencias profesionales; un mayor conocimiento de la formación de posgrado, etc.).
- A nivel personal, se intensifica la necesidad de configurar una identidad consolidada (gestión de las emociones; adquisición de competencias transver-

sales; apoyos en el proceso de maduración personal y en el establecimiento de metas futuras, etc.).

- A nivel social se incide en aspectos propios del desarrollo de las relaciones interpersonales (ayuda-mediación en la gestión de los conflictos; potenciación de habilidades de comunicación; asesoramiento en el desarrollo de las habilidades sociales; favorecer estrategias para trabajar en equipo, etc.).

En definitiva, entendemos que para ofrecer una óptima respuesta a estas necesidades, la acción tutorial universitaria ha de plantearse desde un posicionamiento holístico e integral pero, a su vez, adaptado a los contextos en los que se encuentra el estudiante (López y González, 2018).

4. Planteamiento de la investigación, objetivos e hipótesis

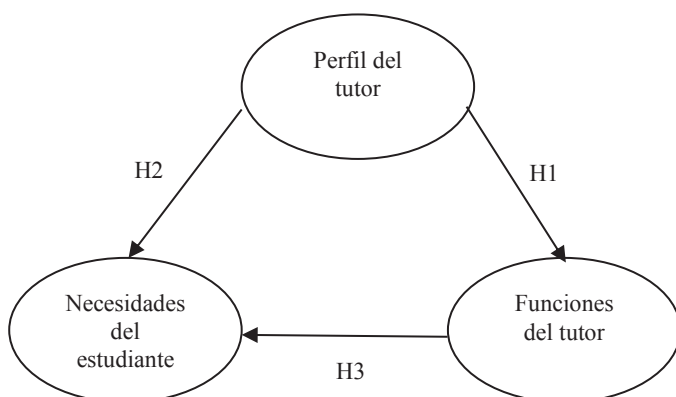
Como objetivo general se pretende analizar el efecto que tiene el perfil y las funciones del tutor sobre las necesidades tutoriales que presenta el alumnado de educación superior; para lograrlo, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Validación de una escala de evaluación de la tutoría en educación superior.
- Validación del constructo de interrelación de factores asociados a la tutoría en educación superior (perfil del tutor, funciones del tutor y necesidades tutoriales).
- Confirmar la influencia positiva de los factores asociados al perfil del tutor

sobre sus funciones y las necesidades tutoriales del alumnado en educación superior, así como la influencia de esas funciones del tutor en las necesidades tutoriales del estudiante.

Además, amparados en los fundamentos teóricos y como consecuencia de los objetivos planteados, se diseña el modelo que se somete a contraste empírico (Gráfico 1).

GRÁFICO 1. Modelo estructural a confirmar.



Fuente: Elaboración propia.

Siguiendo el modelo de referencia, las hipótesis que se plantean son las siguientes:

Hipótesis 1 (H_1): el perfil del tutor pronostica el tipo de funciones que este ejerza (Álvarez González, 2013, 2014; Cid y Pérez, 2006; Rodríguez Espinar, 2004).

Hipótesis 2 (H_2): el perfil del tutor pronostica el efecto causado por este en las necesidades tutoriales del alumnado (García Nieto et al., 2004; López et al., 2018; Martínez Clares et al., 2019).

Hipótesis 3 (H_3): las funciones del tutor tienen una influencia directa sobre el efecto en las necesidades tutoriales del alumnado (Amor Almedina, 2016; López y González, 2018; Urbina et al., 2017).

5. Metodología

Esta investigación se enmarca dentro de un diseño metodológico de tipo encuesta que pretende comprobar un modelo teórico de interrelación de diferentes factores asociados a la tutoría en educación superior, recurriendo para ello a la técnica de ecuación estructural utilizando el programa Amos 18.0.

5.1. Participantes

A partir de la población objeto de estudio (alumnado matriculado en titulaciones de grado de la Universidad de Huelva) se realiza un muestreo no probabilístico de tipo incidental desde el que se marcan como cuotas la representatividad de estudiantes matriculados en titulaciones pertenecientes a las diferentes áreas de conocimiento y la diversidad de género. Este procedimiento se logra

con una muestra de 581 estudiantes (49.1 % hombres; 50.9 % mujeres, con una media de edad de 22.94 años) matriculados en diversos cursos (35.5 % en primero; 27.5 % en segundo; 28.1 % en tercero; 9 % en último curso) de treinta titulaciones diferentes [Artes y Humanidades (4.13 %), Ciencias (3.09 %), Ciencias de la Salud (8.77 %), Ciencias Sociales y Jurídicas (61.27 %) e Ingeniería y Arquitectura (22.71 %)]. Esta es una cifra suficiente (nivel de confianza de 95 %; error muestral del 5 %), aunque no óptima para una validación inicial.

5.2. Instrumento

Para la recogida de datos se elabora una escala ad hoc (véase Tabla 2), compuesta de tres dimensiones [Funciones del tutor (FT), Perfil del tutor (PT) y Necesi-

dades tutoriales del alumnado (NT)] de 26, 13 y 21 ítems respectivamente, dispuestos en una escala tipo Likert con valores de 1 a 7, siendo 1 nada importante y 7 muy importante. El instrumento se ha elaborado a partir de los fundamentos teóricos de referencia evidenciados en la bibliografía consultada (Álvarez González, 2013, 2014; Amor Almedina, 2016; Cid y Pérez, 2006; Echeverría, 2002; García Nieto, et al., 2004; Lázaro, 2003; López y González, 2018; Martínez Clares et al., 2019; Rodríguez Espinar, 2004, entre otros) y que dejan entrever al perfil del tutor y las funciones que desempeña, como factores asociados a una acción tutorial satisfactoria y desde los que poder llegar a conocer y atender a las necesidades tutoriales de los estudiantes universitarios.

TABLA 2. Escala de evaluación de la tutoría en educación superior.

I. Funciones del tutor (y de la tutoría) respecto de los alumnos (FT)
F1. Informar sobre cuestiones académicas institucionales (organización administrativa, plan de estudios, asignaturas, normas de promoción, itinerarios...).
F2. Proporcionar acogida institucional al alumno de nuevo ingreso.
F3. Garantizar una atención académica personalizada.
F4. Orientar y asesorar sobre estrategias de enseñanza-aprendizaje.
F5. Orientar y asesorar sobre estilos de aprendizaje, técnicas de trabajo intelectual y hábitos de estudio.
F6. Orientar para el desarrollo de planes académicos individuales.
F7. Orientar sobre el desarrollo de competencias genéricas.
F8. Realizar el seguimiento y evaluación del alumnado, proporcionándole información y asesoramiento sobre sus resultados y rendimiento.
F9. Asesorar sobre elaboración de trabajos de las asignaturas.
F10. Asesorar y recomendar bibliografía sobre las materias de su competencia.
F11. Asesorar sobre participación en la vida universitaria.
F12. Mediar en casos de conflicto (profesor/alumno; alumno/alumno; alumno/institución).
F13. Orientar sobre habilidades sociales y comunicación.
F14. Orientar sobre competencias interpersonales.

F15. Orientar sobre resolución de conflictos en situaciones personales, familiares, de salud, sociales...).
F16. Asesorar sobre relaciones afectivas.
F17. Orientar para la toma de decisiones.
F18. Orientar sobre salidas profesionales, inserción laboral y mercado de trabajo.
F19. Asesorar para el desarrollo de competencias profesionales.
F20. Facilitar referentes profesionales.
F21. Orientar y asesorar en cuestiones sociales (vivienda, ayudas, entorno cultural...).
F22. Diagnosticar y evaluar necesidades educativas individuales y/o grupales.
F23. Coordinar o coordinarse con el equipo docente.
F24. Coordinarse con autoridades de la facultad/universidad y con el personal auxiliar (PAS, becarios...).
F25. Atender a alumnos con becas Erasmus/Sócrates.
F26. Coordinar y supervisar las prácticas de los alumnos en empresas/instituciones.

II. Perfil humano y profesional del tutor (PT)

P1. Afectividad.
P2. Empatía.
P3. Individualización (conocimiento personal de cada estudiante).
P4. Justicia, ecuanimidad (sin preferencias ni antipatías).
P5. Autoridad serena (capacidad de control del grupo, de hacerse respetar, no autoritarismo).
P6. Respeto a los alumnos.
P7. Personalidad capaz de influir positivamente y convencer.
P8. Capacidad de relacionarse.
P9. Capacidad de escuchar.
P10. Aptitud receptiva y disposición al diálogo.
P11. Saber de su materia (conocimiento científico).
P12. Conocimiento de las ciencias de la educación (saber sobre enseñanza).
P13. Conocimiento sobre relaciones sociales y dinámica de grupos.

III. Necesidades tutoriales de los alumnos (NT)

N1. Orientación en la transición de la educación secundaria a la universidad.
N2. Orientación a su llegada a la universidad (primer curso).
N3. Facilitar que el alumno pueda compartir trabajo y estudio.
N4. Orientación antes de los exámenes.
N5. Revisión de los exámenes.
N6. Orientación después de la evaluación.
N7. Orientación durante el desarrollo de las asignaturas.
N8. Consulta de dudas sobre la materia.
N9. Orientación para la mejora del rendimiento académico.
N10. Orientación por factores ligados a la edad (jóvenes, adultos, mayores...).

N11. Orientación por cuestiones de diversidad cultural (etnia, país, grupo social...).
N12. Orientación por cuestiones de diversidad lingüística.
N13. Orientación por razones de sobredotación y altas capacidades.
N14. Orientación por necesidades educativas especiales.
N15. Orientación por discapacidad visual, auditiva, motórica...
N16. Orientación y evaluación de aptitudes (capacidades).
N17. Orientación y evaluación de actitudes y personalidad.
N18. Orientación y evaluación de estilos de aprendizaje.
N19. Orientación y evaluación de estrategias cognitivas.
N20. Orientación y evaluación de intereses profesionales.
N21. Orientación y evaluación de la motivación.

Fuente: Elaboración propia.

Para la recogida de datos, la distribución del instrumento se realizó de manera individual y con una duración de unos 15 minutos aproximadamente. Se informó a los estudiantes que participaron de forma voluntaria de las instrucciones y objetivos de la prueba, así como de la confidencialidad del procedimiento. Se aprovecharon las franjas transversales de tutorías para acceder a la población sin necesidad de interferir en los ritmos académicos. Y finalmente, para el análisis estadístico de los datos obtenidos se utilizó el software SPSS 23.

6. Resultados

6.1. Validación del instrumento

Como ya hemos mencionado, el instrumento se construye expresamente para este trabajo a partir de las referencias citadas. A continuación, se somete a juicio de expertos (seis profesores de educación de la Universidad de Huelva), lo que permite valorar tanto la pertinencia como la claridad de los ítems. Las modificaciones son menores sobre la versión inicial. Ambos

procedimientos contribuyen a la validez teórica.

6.1.1. Fiabilidad

Aplicado el Alfa de Cronbach para estimar la consistencia interna de la escala sobre 60 variables en una muestra de 581 sujetos, se obtiene un alto índice de fiabilidad ($\alpha=.953$) para la escala completa. En cuanto a los valores parciales de cada dimensión también nos encontramos valores altos (FT, $\alpha=.919$; PT, $\alpha=.889$; NT, $\alpha=.921$). A continuación, se identifican aquellos ítems menos consistentes para la revisión de la escala (ítem F6 e ítem N1) y su mejora en futuras aplicaciones, de manera que al eliminarlos el valor total de Alfa alcanza .958 y dos de las tres dimensiones también mejoran (PT, $\alpha=.928$; NT, $\alpha=.929$).

6.1.2. Validez de constructo

Se realiza un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) con la intención de concentrar la pertenencia de los ítems a un factor y así discriminar mejor entre factores. Se recurre a una reducción factorial aplican-

do una rotación ortogonal con el método varimax. Además, atendiendo a los altos índices KMO de las escalas, con valores comprendidos entre .908 y .937 y al índice de significación $< .001$ obtenido en la prueba de esfericidad de Bartlett, se puede afirmar que el análisis factorial es pertinente, conveniente y aplicable.

A continuación, se exponen los resultados respecto a cada una de las dimensiones consideradas:

D1. Funciones del tutor respecto de los alumnos: se identifican tres factores que llegan a explicar el 53.33 % de la varianza del conjunto de ítems (Tabla 3):

- Factor 1: funciones de orientación y asesoramiento general. Entre los ítems saturados por el factor se encuentran los que hacen referencia a la orientación: orientar sobre habilidades, competencias, salidas profesionales, resolución de conflictos, toma de decisiones, cuestiones sociales, estilos de aprendizaje; y los ítems que hacen referencia al asesoramiento: en competencias profesionales, relaciones afectivas, estrategias de enseñanza-aprendizaje y participación universitaria. También engloba funciones de evaluación y diagnóstico sobre necesidades educativas y funciones de coordinación de equipo docente y con autoridades (facultad/universidad).

TABLA 3. Análisis factorial sobre las funciones del tutor.

Ítems	Componentes		
	F1	F2	F3
F13	.741	-.276	-.140
F14	.722	-.352	-.063
F19	.716	-.200	-.069
F20	.710	-.183	-.075
F18	.704	-.115	-.192
F7	.692	-.038	.056
F15	.691	-.471	-.050
F11	.675	-.107	-.196
F16	.669	-.382	.054
F23	.666	-.094	.248
F2	.653	.049	-.026
F12	.639	-.123	-.175
F22	.635	-.038	.261
F21	.634	-.256	.049
F17	.627	-.041	-.217

F5	.590	.304	-.129
F24	.578	-.118	.544
F4	.541	.472	-.208
F1	.514	.436	-.041
F10	.466	.403	-.118
F9	.384	.667	-.114
F8	.422	.590	-.163
F3	.480	.523	-.033
F26	.452	.287	.561
F25	.417	.360	.498
Varianza explicada por factor	37.236	10.892	5.210

Matriz de componentes rotados. (KMO= .917; Bartlett. Sig= .000).

Fuente: Elaboración propia.

- Factor 2: funciones personalizadas en relación al seguimiento del alumnado. Este factor satura variables que ilustran a las funciones del tutor, como un asesoramiento sobre los trabajos de las asignaturas, el seguimiento y evaluación del alumnado y la atención académica personalizada.
- Factor 3: funciones relacionadas con las prácticas y becas Erasmus. Este factor satura variables que ilustran la coordinación y supervisión de las prácticas y la atención al alumnado con becas Erasmus/Sócrates.

D2. Perfil del tutor: se identifican dos factores que llegan a explicar el 56.254 % de la varianza del conjunto de ítems (Tabla 4). A saber:

- Factor 1: perfil profesional. Este factor ilustra variables relacionadas con la capacidad de saber escuchar y de relacionarse, características, como la empatía, el liderazgo, la ecuanimidad o la autoridad, a la vez que muestra conocimientos sobre la educación y la materia.

TABLA 4. Análisis factorial sobre el perfil del tutor.

Ítems	Componentes	
	F1	F2
P6	.783	.177
P9	.763	.182
P11	.759	.038
P12	.736	.030

P4	.710	.314
P5	.692	.159
P7	.641	.242
P10	.570	.374
P2	.540	.439
P8	.497	.457
P1	.051	.882
P3	.100	.873
P13	.435	.459
Varianza explicada por factor	44.591	11.663

Matriz de componentes rotados. (KMO= .908; Bartlett. Sig= .000).

Fuente: Elaboración propia.

- Factor 2: perfil humano y social. Este factor caracteriza un perfil de tutor afectivo, preocupado por conocer individualmente a cada estudiante y con conocimiento sobre relaciones sociales y dinámicas de grupos.
- Factor 1: necesidades centradas en aspectos personales y/o profesionales. Este factor reúne un conjunto de ítems que enfatizan en la importancia de necesidades de orientación y evaluación sobre estilos de aprendizaje, actitudes y personalidad, estrategias cognitivas, motivación, intereses profesionales y aptitudes.

D3. Necesidades tutoriales del alumnado: se identifican tres factores que explican el 61.029 % de la varianza del conjunto de ítems (Tabla 5). A saber:

TABLA 5. Análisis factorial sobre las necesidades tutoriales del alumnado.

Ítems	Componentes		
	1	2	3
N18	.763	.180	.176
N17	.733	.371	.113
N19	.717	.254	.220
N21	.707	.394	.093
N20	.698	.330	.146
N16	.615	.465	.133
N12	.259	.795	.169
N11	.197	.761	.053

N13	.328	.716	.100
N10	.410	.626	.012
N3	.312	.585	.279
N15	.462	.575	.246
N14	.506	.554	.154
N2	.359	.483	.402
N5	.037	.129	.802
N8	.067	.158	.770
N6	.157	-.020	.743
N7	.264	-.006	.743
N4	.047	.225	.736
N9	.309	.353	.536
Varianza explicada por factor	43.446	12.588	5.001

Matriz de componentes rotados. (KMO= .937; Bartlett. Sig= .000).

Fuente: Elaboración propia.

- Factor 2: necesidades centradas en atención a la diversidad. Este factor ilustra necesidades de atención a la diversidad: lingüística, cultural, edad, discapacidades y necesidades educativas especiales.
- Factor 3: necesidades centradas en evaluación y rendimiento de asignaturas. Este factor satura una serie de necesidades cuya importancia se centra en la revisión de exámenes, dudas sobre la materia y necesidades de orientación centradas en el proceso de evaluación (antes, durante y después) con una orientación para la mejora del rendimiento académico.

6.2. Confirmación del modelo

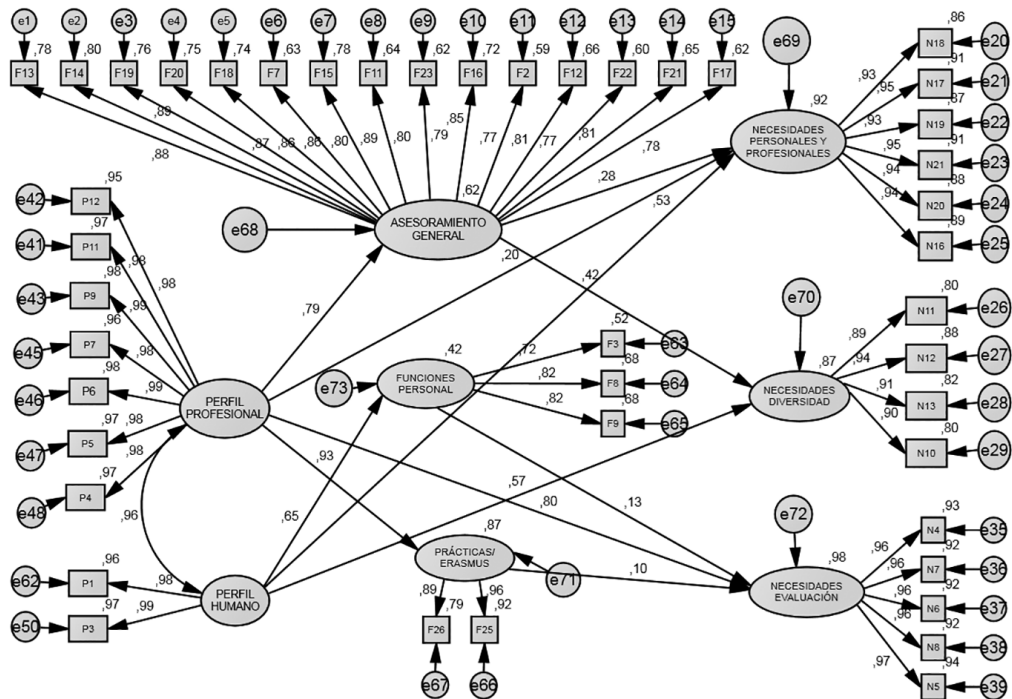
Tras la reducción factorial previa se intentan contrastar empíricamente los

factores extraídos. Para el modelaje de la ecuación estructural se toman como referencia las hipótesis planteadas en el modelo teórico que guía la investigación (Gráfico 1).

Los elevados índices de varianza explicados en los factores relativos a las funciones de orientación y asesoramiento general (62 %), funciones personalizadas al seguimiento del alumnado (42 %), funciones relacionadas con las prácticas y becas erasmus (87 %), necesidades centradas en aspectos personales y/o profesionales (92 %), necesidades centradas en atención a la diversidad (87 %), necesidades centradas en evaluación y rendimiento de las asignaturas (98 %) y los índices de regresión y correlación entre los factores incluidos en la ecuación permiten la aceptación del modelo (Gráfico 2).



GRÁFICO 2. Modelo de Ecuación Estructural.



Fuente: Elaboración propia.

Los índices de bondad de ajuste (Tabla 6) indican que el modelo se ajustó bastante bien a los datos (Chi-square/df = 4.76; $p > .01$; CFI = .93; IFI = .93; NFI = .98; RMSA = .04).

TABLA 6. Índices de ajuste del modelo.

Índices de ajuste		Valores recomendados	Valores observados
Índice de ajuste absoluto	X^2/df (Chi-cuadrado/df)	≤ 5.00	4.76; $p < .001$
Índice de ajuste comparativo	IFI (índice de ajuste incremental)	$\geq .90$	.93
	NFI (índice de ajuste normalizado)	$\geq .90$	.98
	CFI (índice de ajuste comparativo)	$\geq .90$	.93
Error de aproximación	RMSEA (raíz cuadrada del error medio cuadrático)	$\leq .06$	.04
Ajuste de muestra	HOELTER .05	> 200	480

Fuente: Elaboración propia.

En el modelo se observan tres grupos de elementos, por una parte, los factores independientes que hacen referencia al perfil del tutor (social y profesional) y, por otra parte, como variables dependientes, las funciones que realizan los tutores, medidas en tres tipos (de orientación y asesoramiento general, personalizadas y relacionadas con las prácticas y becas Erasmus/Sócrates) y, por último, las necesidades tutoriales del alumnado (sobre aspectos personales y/o profesionales; centradas en atención a la diversidad; relativas a la evaluación y rendimiento en asignaturas).

El modelo plantea correlaciones entre el perfil del tutor y regresiones o influencias de estos perfiles sobre las funciones y las necesidades. De ahí que, comenzando con las correlaciones entre los factores independientes, se identifique un elevado nivel de correlación entre el perfil humano y social y el perfil profesional ($r = .96$; $p \leq .01$) y, profundizando en el análisis de los índices de regresión entre factores, se encuentren los siguientes resultados:

a) En función del tipo de perfil asociado al tutor se puede pronosticar el tipo de funciones que este ejerce, así como las necesidades tutoriales del alumnado a las que atiende; en este sentido, se observa en el modelo cómo un perfil de tutor más profesional muestra una influencia positiva y significativa sobre las funciones de orientación, asesoramiento general ($\beta = .79$; $p \leq .01$) y prácticas Erasmus ($\beta = .93$; $p \leq .01$) y responde a un tipo de necesidades centradas tanto en aspectos persona-

les/profesionales ($\beta = .20$; $p \leq .01$) como en necesidades de evaluación y rendimiento del alumnado ($\beta = .80$; $p \leq .01$). También se observa cómo un perfil más humano/social pronostica funciones más personalizadas orientadas al seguimiento del alumnado ($\beta = .65$; $p \leq .01$), atendiendo a necesidades personales, profesionales ($\beta = .53$; $p \leq .01$) y de diversidad ($\beta = .57$; $p \leq .01$).

b) Respecto a las funciones, se observa cómo, dependiendo de la tipología que se desarrolle, influyen positivamente y en distinto nivel sobre las necesidades tutoriales, siendo estas igualmente determinadas por el perfil que defina al tutor. En este sentido, se aprecia cómo las funciones de orientación y asesoramiento general influyen positiva y significativamente sobre las necesidades centradas en aspectos personales y/o profesionales ($\beta = .28$; $p \leq .01$), y sobre las ligadas a la atención a la diversidad ($\beta = .42$; $p \leq .01$).

c) Finalmente, las necesidades centradas en la evaluación y seguimiento de las asignaturas vienen pronosticadas por funciones personalizadas al seguimiento del alumnado ($\beta = .13$; $p \leq .01$) y, en menor nivel, por funciones relacionadas con las prácticas y becas Erasmus ($\beta = .10$; $p \leq .01$).

Finalmente, respecto al modelo de medida, para aquellos factores que saturan a una gran cantidad de indicadores, se decide incluir los ítems cuyas cargas factoriales son superiores a .6 ya que se consigue un mejor ajuste (Tabla 7):

TABLA 7. Cargas factoriales del modelo de medida.

Indicador	Valores recomendados
ASESORAMIENTO GENERAL	
F13	.885
F14	.893
F19	.870
F20	.863
F18	.858
F7	.796
F15	.886
F11	.801
F23	.785
F16	.851
F2	.768
F12	.813
F22	.772
F21	.806
F17	.785
NECESIDADES PERSONALES Y PROFESIONALES	
N18	.926
N17	.955
N19	.935
N21	.952
N20	.937
N16	.942
NECESIDADES DIVERSIDAD	
N11	.893
N12	.938
N13	.906
N10	.896
NECESIDADES EVALUACIÓN	
N4	.965
N7	.959
N6	.957

N8	.961
N5	.972
PERFIL PROFESIONAL	
P11	.983
P12	.977
P9	.987
P7	.979
P6	.990
P5	.983
P4	.985
PERFIL HUMANO	
P3	.987
P1	.980
FUNCIONES PERSONAL	
F3	.720
F8	.824
F9	.824
PRÁCTICAS ERASMUS	
F26	.888
F25	.960

Fuente: Elaboración propia.

7. Discusión y conclusiones

El objetivo de este trabajo era analizar el grado de relación que tienen el perfil y las funciones del tutor sobre las necesidades tutoriales que presenta el alumnado de educación superior. Para ello, se establecieron dos objetivos específicos que acotarán la validación de un instrumento y del constructo objeto de estudio para lograr un análisis válido y fiable de los resultados obtenidos, lo cual se ha visto confirmado a través del AFE y la posterior confirmación de un modelo, mediante el procedimiento de ecuaciones estructurales, que nos lleva a identi-

ficar la existencia de correlaciones entre el perfil del tutor, y regresiones o influencias de estos perfiles sobre sus propias funciones y las necesidades de los estudiantes.

Concretando los objetivos y atendiendo a las hipótesis planteadas, los resultados nos permiten confirmar dichas hipótesis a través de diferentes correlaciones evidenciadas. Como conclusiones destacan:

- a) Existe un *perfil profesional* de docente universitario que otorga prioridad al área *académica* de la acción tutorial con

el fin de atender a unas necesidades de los estudiantes ligadas a la evaluación y al rendimiento académico; esto le exige demostrar ciertas *competencias profesionales* (saber escuchar y saber relacionarse y demostrar conocimientos sobre la educación y la materia que imparte) y cualidades en su personalidad (empatía, liderazgo, ecuanimidad o autoridad) que son compartidas por otras investigaciones (Fernández-Salineró, 2014; García Cabrero, et al., 2016; Martínez Clares et al., 2014; Más Torelló, 2012; Torrecilla et al., 2013). Este perfil de tutor también se relaciona con el desarrollo de funciones personalizadas y próximas al seguimiento del alumnado (asesorar sobre los trabajos de las asignaturas, el seguimiento y evaluación del alumnado y la atención académica personalizada) y con funciones ligadas al asesoramiento en los períodos de prácticas y/o en programas de becas (Erasmus/Sócrates).

- b) Existe un *perfil humano* de docente universitario que desarrolla más intensamente el área personal y social de la acción tutorial, con el fin de atender a unas necesidades de los estudiantes próximas a aspectos íntimos de su personalidad, la toma de decisiones profesionales o la atención a la diversidad; esto le exige demostrar un comportamiento afectivo, una preocupación por la personalización e individualización de la enseñanza e implicarse en las relaciones sociales y dinámicas de los grupos. Este perfil de tutor desarrolla unas funciones orientadoras y de asesoramiento general (orientar sobre habilidades, competencias, salidas

profesionales, resolución de conflictos, toma de decisiones, cuestiones sociales, estilos de aprendizaje, asesoramiento en competencias profesionales, relaciones afectivas, estrategias de enseñanza-aprendizaje y participación universitaria) que, aunque no cuentan con la trayectoria de contextos como el anglosajón (Cashmore, Scott y Cane, 2012, analizaban la importancia del rol del tutor para generar un sentimiento de pertenencia con la institución y evitar el abandono temprano), en la actualidad emergen como una de las funciones claves en la tutoría universitaria y de ahí que haya que profundizar en los principios que han de guiar su desarrollo (Haya, Calvo y Rodríguez, 2013; Herrera Rodríguez, 2017; López y González, 2018; López et al., 2013; Manzano-Soto y Roldán-Morales, 2015; Martínez Clares et al., 2019; Yale, 2019).

Se hacen visibles dos modelos de acción tutorial (académico-profesional —*teaching*— y personal —*counseling*—) delimitados por las necesidades que presenta el alumnado y que polarizan la labor y el perfil del tutor universitario, por lo que esta contribución apoya las tesis teóricas existentes desde las que se configuran las diferentes clasificaciones de modelos de tutoría universitaria (Álvarez González, 2013, 2014; Álvarez González y Álvarez, 2015; Lobato y Guerra, 2016) y pone de relieve la necesidad de tomar en consideración las necesidades del estudiante como punto de partida desde el que diseñar y desarrollar aquellas prácticas tutoriales incluidas en los diferentes servicios y/o programas que se desarrollan en la universidad.

Para alcanzar este reto, el estudio que se presenta comparte con otros trabajos recientes (Martínez Clares et al., 2019; Waltz, 2019) la importancia de proporcionar al profesorado información y formación práctica para generar una «concienciación profesional» desde la que adquirir un compromiso con una función inherente a la labor docente y que «no ha de basarse únicamente en aspectos técnicos y metodológicos, sino también en aquellas competencias personales y participativas que la tutoría reclama» (Martínez Clares et al., 2016, p. 95). Frente a contextos masificados y proclives a la despersonalización del proceso de enseñanza y aprendizaje, los estudiantes expresan claramente una preocupación en este sentido y trabajos como el de Amor Almedina (2016), Cashmore et al. (2012), López-Gómez (2017) o Pérez et al. (2017) demuestran que aquellos tutores más *cercanos* al estudiante generan en ellos un mejor proceso de adaptación a la universidad, desarrollan un sentimiento de pertenencia a la institución e incrementan sus expectativas de éxito y rendimiento académico.

En definitiva, la propuesta de una acción tutorial integral (Álvarez González, 2017) ha de tener cabida en la labor del tutor universitario y así queda demostrado en gran parte de la teoría que sirve de fundamentación del presente estudio y en los resultados obtenidos en el mismo.

8. Limitaciones y líneas de investigación

Como limitaciones del estudio cabría señalar la necesidad de contrastar la opinión

del alumnado con el tutor universitario, de manera que se logre un mayor ajuste y significación de los objetivos propuestos. Del mismo modo, haber incrementado la muestra final en algunas de las áreas de conocimiento hubiese ofrecido una mayor generalización de una información que parte de una realidad concreta, pero que se asemeja a otros contextos analizados en la fundamentación del estudio.

Como prospectiva, este trabajo promueve la necesidad de continuar indagando en las necesidades del alumnado universitario y en la labor del docente como tutor para generar un contexto de enseñanza y aprendizaje significativo para ambos agentes. A ello puede contribuirse mediante la construcción y validación de instrumentos que atiendan a constructos y variables asociadas a la acción tutorial en la educación superior, así como la transferencia de información procedente de otros contextos internacionales con trayectorias dilatadas en el desarrollo de la tutoría universitaria.

Referencias bibliográficas

- Álvarez González, M. (2013). Hacia un modelo integral de la tutoría universitaria. En M. Álvarez González y R. Bisquerra (Coords.), *Manual de orientación y tutoría* [CD]. Barcelona: Wolters Kluwer España.
- Álvarez González, M. (2014). La orientación y la tutoría universitaria en la formación de los grados y postgrados. Las transiciones académicas. En P. Figuera (Coord.), *Persistir con éxito en la Universidad: De la investigación a la acción* (pp.175-203). Barcelona: Laertes.
- Álvarez González, M. (2017). Hacia un modelo integrador de la tutoría en los diferentes niveles educativos. *Educatio Siglo XXI*, 35 (2), 21-42.

- Álvarez González, M. y Álvarez, J. (2015). La tutoría universitaria: del modelo actual a un modelo integral. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2), 125-142. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rei-fop.18.2.219671>
- Álvarez González, M. y Bisquerra, R. (2012). *Orientación educativa. Modelos, áreas estrategias y recursos*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Álvarez-Pérez, P. R. (2014). La función tutorial del profesorado universitario: Una nueva competencia de la labor docente en el contexto del EEES. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 47 (2), 85-106
- Álvarez-Pérez, P. R., López, D. y Pérez, D. (2016). Programa de tutoría universitaria formativa y desarrollo del proyecto personal del alumnado. *Revista de Pedagogía*, 37 (100), 67-89.
- Amor Almedina, M. (2016). Evaluación de la orientación y la tutoría en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. *Educatio Siglo XXI*, 34 (1), 93-11.
- Arza, N., Salvador, X. y Mascarenhas, S. (2014). La función tutorial del profesorado: Estudio evaluativo en tres universidades federales brasileñas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 17 (3), 105-121. Recuperado de <https://bit.ly/2W0Rvr0> (Consultado el 03-12-2018).
- Bisquerra, R. (2013). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Madrid: Síntesis.
- 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: Universidad de Leicester.
- Cid, A. y Pérez, A. (2006). La tutoría en la Universidad de Vigo según la opinión de sus profesores. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (2), 395-421.
- Da Re, L. y Clerici, R. (2017). Abandono, rendimiento académico y tutoría. Una investigación en la Universidad de Padua. *Educatio Siglo XXI*, 35 (2), 139-160.
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (1), 7-43.
- Esteban, M., Bernardo, A. B. y Rodríguez-Muñiz, L. J. (2016). Permanencia en la universidad: la importancia de un buen comienzo. *Aula Abierta*, 44, 1-6. doi: <https://doi.org/10.1016/j.aula.2015.04.001>
- Fernández-Salineró, C. (2014). La tutoría universitaria en el EEES: Perfiles actuales. *Teoría de la Educación*, 26, 161-186. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2014261161186>
- Figuera, P. y González, M. Á. (2014). La intervención orientadora y tutorial en la adaptación y persistencia del alumnado en la universidad. *Revista de orientación educacional*, 28 (54), 31-50.
- Gaitán, P. (2013). Hacia una definición de tutoría universitaria. *Didac*, 14 (61), 4-8. Recuperado de <https://bit.ly/31ES4rD> (Consultado el 24-11-2018).
- García Cabrero, B., Ponce Ceballos, S., García Vígil, M. H., Caso Niebla, J., Morales Garduño, C., Martínez Soto, Y., ... Aceves Villanueva, Y. (2016). Las competencias del tutor universitario: una aproximación a su definición desde la perspectiva teórica y de la experiencia de sus actores. *Perfiles educativos*, 38 (151), 104-122.
- García Nieto, N. (2011). La función tutorial en el ámbito educativo. *Padres y Maestros*, 342, 5-9.
- García Nieto, N., Asensio Muñoz, I., Carballo Santaolalla, R., García García, M. y Guardia González, S. (2004). *Guía para la labor tutorial en la Universidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: MEC.
- García, M., Carpintero, E., Biencinto, C. y Núñez, M. C. (2014). La evaluación del proyecto SOU-estuTutor: percepción de los mentores como punto de referencia para la mejora de un programa de mentoría universitaria para estudiantes de primero. *Revista Complutense de Educación*, 25 (2), 433-455.
- García-Ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J. y Natividad, L. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44 (2), 143-154. Recuperado de <https://bit.ly/2BwzOq7> (Consultado el 20-12-2018).

- García-Valcárcel, A. (2008). La tutoría en la enseñanza universitaria y la contribución de las TIC para su mejora. *RELIEVE*, 14 (2), 1-14. Recuperado de <https://bit.ly/2JakwLI>
- Giner, A. (2012). Perfil competencial del tutor o de la tutora de enseñanza secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23 (2), 22-41. doi: <https://doi.org/10.5944/reop.vol.23.num.2.2012.11416>
- González-Benito, A. y Vélaz de Medrano, C. (2014). *La acción tutorial en el sistema escolar*. Madrid: UNED.
- González-Lorente, C. y González-Morga, N. (2015). Enseñar a transitar desde la Educación Primaria: el proyecto profesional y vital. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 18 (2), 29-41. doi: <https://doi.org/10.6018/reifop.18.2.219291>
- Hagenauer, G. y Volet, S. E. (2014). Teacher-student relationship at university: an important yet under-researched field. *Oxford Review of Education*, 40 (3), 370-388.
- Haya, I., Calvo, A. y Rodríguez, C. (2013). La dimensión personal de la tutoría universitaria: Una investigación cualitativa en la Universidad de Cantabria (España). *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24 (3), 98-113. doi: <https://doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.3.2013.11247>
- Herrera Rodríguez, M. G. (2017). Las tutorías, un apoyo trascendente para los universitarios. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 7 (4), 1-12. Recuperado de <https://bit.ly/2Pf88hc> (Consultado el 24-11-2018).
- Lázaro, A. (2003). Competencias tutoriales en la universidad. En F. Michavilla y J. García (Eds.), *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad* (pp. 107-128). Madrid: CAM-Cátedra UNESCO.
- León, V. (2018). *Funcionamiento de la acción tutorial y factores de eficacia* (Tesis doctoral inédita). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Lobato, C. y Guerra, N. (2016). La tutoría en la educación superior en Iberoamérica: Avances y desafíos. *Revista Educar*, 52 (2), 379-398. doi: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.726>
- López-Gómez, E. (2015). *La tutoría en el EEES: propuesta, validación y valoración de un modelo integral* (Tesis Doctoral). Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid. Recuperado de <https://bit.ly/2JbCPAe>
- 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. doi: <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.2.2017.20119>
- López, I. y González, P. (2018). La tutoría universitaria como espacio de relación personal. Un estudio de caso múltiple. *Revista de Investigación Educativa*, 36 (2), 381-399. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.2.291161>
- López, I., González, P. y Velasco, P. J. (2013). Ser y Ejercer de tutor en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (2), 107-134.
- Lorenzo Moledo, M., Argos, J., Hernández García, J. y Vera Vila, J. (2013). El acceso y la entrada del estudiante a la universidad: situación y propuestas de mejora facilitadoras del tránsito. *Educación XX1*, 17 (1), 15-38.
- Manzano-Soto, N. y Roldán-Morales, C. (2015). Análisis de necesidades de orientación del estudiante de primer año en la universidad autónoma de occidente. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26 (3), 121-140. doi: <https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.3.2015.16404>
- Martínez-Mínguez, L. y Moya, L. (2017). La opinión de los estudiantes: la tutoría académica en la adquisición de competencias profesionales de educación física en los graduados en educación infantil. *DIDACTICAE*, 2, 71-88.
- Martínez Clares, P., Martínez Juárez, M. y Pérez Cusó, J. (2014). Tutoría Universitaria: entorno emergente en la Universidad Europea. Un estudio en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. *Revista de Investigación Educativa*, 32 (1), 111-138.
- Martínez Clares, 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: <https://doi.org/10.5944/reop.vol.27.num.2.2016.17115>

- Martínez Clares, P., Pérez Cusó, F. J. y González Morga, N. (2019). ¿Qué necesita el alumnado de la tutoría universitaria? Validación de un instrumento de medida a través de un análisis multivariante. *Educación XXI*, 22 (1), 189-213. doi: <https://doi.org/10.5944/educXXI.21302>
- Más Torelló, Ó. (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (2), 299-318.
- McFarlane, K. J. (2016). Tutoring the tutors: supporting effective personal tutoring. *Active Learning in Higher Education*, 17 (1), 77-88. doi: <https://doi.org/10.1177/1469787415616720>
- Pantoja, A. (2013). *La acción tutorial en la escuela*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Pérez, F. J., González, C., González, N. y Martínez, M. (2017). Tutoría en la Universidad: un estudio de caso en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. *Educatio Siglo XXI*, 2 (35), 91-110.
- Pujol, E. y Durán, E. (2013). Manejo del tiempo académico en jóvenes que inician estudios en la Universidad Simón Bolívar. *Latinoamericana de Ciencia Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), 93-108.
- Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. *Boletín Oficial del Estado*, 318, de 31 de diciembre de 2010, páginas 109353 a 109380. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2010/12/31/pdfs/BOE-A-2010-20147.pdf> (Consultado el 22-10-2019).
- Rebollo, N. y Espiñeira, E. M. (2017). La tutoría durante el proceso de desarrollo del TFG y TFM: análisis del grado de utilidad y satisfacción del alumnado. *Educatio Siglo XXI*, 35 (2), 161-180.
- Rodríguez Espinar, S. (2004). *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*. Barcelona: Octaedro-ICE.
- Soares, A. P. C., Almeida, L. S. y Guisande, M. A. (2011). Ambiente académico y adaptación a la universidad: un estudio con estudiantes de 1º año de la Universidad do Minho. *Revista iberoamericana de psicología y salud*, 2 (1), 99-121. Recuperado de <https://bit.ly/33W2oNt>
- Solaguren-Beascoa, M. y Moreno, L. (2016). Escala de actitudes de los estudiantes universitarios hacia las tutorías académicas. *Educación XXI*, 19 (1), 247-266. doi: <https://doi.org/10.5944/educxx1.15586>
- Torrecilla, E. M., Rodríguez, M. J., Herrera, M. E. y Martín, J. F. (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: <https://doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.2.2013.11260>
- Troyano, Y. y García, A. J. (2009). Expectativas del alumnado sobre el profesorado tutor en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Docencia Universitaria*, 3, 1-8. Recuperado de <https://bit.ly/2J74XEH>
- Urbina, A., de la Calleja, J. y Medina, M. A. (2017). Associating students and teachers for tutoring in higher education using clustering and data mining. *Computers Applications in Engineering Education*, 25 (5), 823-832.
- Waltz, S. B. (2019). Tutor training for service learning: impact on self-efficacy beliefs. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 27 (1), 26-43. doi: <https://doi.org/10.1080/13611267.2019.1583405>
- Yale, A. T. (2019). The personal tutor-student relationship: student expectations and experiences of personal tutoring in higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 43 (4), 533-544. doi: <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1377164>

Biografía de los autores

Manuel Delgado-García es Licenciado y Doctor en Psicopedagogía por la Universidad de Huelva y Licenciado en Pedagogía por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Profesor Ayudante Doctor en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Huelva y colaborador con Universidad Internacional de la Rioja (UNIR). Sus líneas de investigación giran en torno la orientación, la acción tutorial y el desarrollo profesional docente.

 <https://orcid.org/0000-0001-6157-0494>

Sara Conde Vélez es Licenciada y Doctora en Psicopedagogía por la Universidad de Huelva. Profesora Ayudante Doctora en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Huelva. Sus principales líneas de investigación giran en torno a la convivencia escolar, el acoso escolar y diseños y validación de instrumentos de evaluación.

 <https://orcid.org/0000-0002-7950-5866>

Ángel Boza Carreño es Licenciado en Pedagogía por la UNED y Doctor en Psicopedagogía por la Universidad de Huelva. Orientador educativo (1983-1997) y Profesor Titular del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, integrada en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Huelva. Sus líneas de investigación giran en torno la orientación educativa y la acción tutorial, así como a los métodos de investigación en educación.

 <https://orcid.org/0000-0002-3395-421X>