

ANÁLISIS DE LAS PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE UNA ESCALA SOBRE LAS NECESIDADES DEL ALUMNADO EN LA TUTORÍA

M^a Isabel Amor Almedina¹

Departamento de Educación
Universidad de Córdoba, España
m.amor@uco.es
Córdoba – España

Irene Dios Sánchez²

Universidad de Córdoba
m82disai@uco.es
Córdoba - España

RESUMEN: Actualmente, el alumnado universitario se enfrenta a un escenario complejo con múltiples situaciones que hacen necesario fortalecer la tutorización del profesorado, con la finalidad de ser más efectiva y acorde con la realidad en la que se encuentra. El propósito fundamental de este trabajo, es analizar las características psicométricas de un cuestionario para evaluar las necesidades planteadas por el alumnado a través de las tutorías en la formación inicial del profesorado. Asimismo, se pretende conocer cuáles son las necesidades más demandadas desde la perspectiva de los estudiantes y establecer su relación con las funciones que debe cumplir la tutoría universitaria. La muestra estuvo compuesta por 300 estudiantes de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Córdoba. Se realizaron análisis de tipo descriptivo y factorial exploratorio y confirmatorio (AFE y AFC) con la finalidad de corroborar la estructura de cuatro factores, de la escala sobre las necesidades del alumnado en la tutoría (Académica, Personal, Profesional y Laboral). El ajuste del modelo factorial confirmatorio resultó satisfactorio: $\chi^2_{(84)} = 119,393$; $p < .01$; NNFI = .936; CFI = .949, IFI = .950 y RMSEA = .042 y la escala presentó buena consistencia interna ($\alpha = .835$). Por su parte, los estadísticos descriptivos indican que a través de la tutoría el alumnado demanda, en mayor medida, acciones relacionadas con la orientación académica y profesional. La tutoría es un indicador de calidad en la formación universitaria que pretende cubrir las necesidades del alumnado, en su formación inicial docente para ello es necesario realizar acciones que engloben la formación en todas y cada una de sus dimensiones. En este marco, resulta importante diseñar instrumentos que permitan evaluar la calidad de las tutorías en función de las necesidades del estudiante.

¹ Doctora en Psicopedagogía por la Universidad de Córdoba y Master en Psicología Clínica por la UNED. Es profesora del Área de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Córdoba e imparte docencia en los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria, así como en la Licenciatura de Psicopedagogía y en el Master de Formación del Profesorado.

² Profesora de la Universidad de Córdoba, Departamento de Educación, Córdoba, España. CE: irene.dios@uco.es Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=m84M9R0AAAAJ&hl=es>

PALABRAS CLAVE: Evaluación de Necesidades, Tutoría, Análisis Factorial Confirmatorio, Orientación, Formación Inicial Docente.

ANALYSIS OF THE PSYCHOMETRIC PROPERTIES OF A SCALE ON THE NEEDS OF STUDENTS IN TUTORING

ABSTRACT: Currently, the university students are facing a complex scenario with multiple situations that make it necessary to strengthen the tutorship of teachers, in order to be more effective and consistent with the reality in which it is located. The main purpose of this paper is to analyze the psychometric properties of a questionnaire to assess the needs expressed by students through mentoring in initial teacher training. It also aims to know what the most demanding needs from the perspective of students and establish their relation to the functions to be fulfilled by the university tutoring. The sample was composed by 300 students titles of degree of early childhood education and Primary Education of the University of Córdoba. Descriptive and Exploratory and Confirmatory Factor Analysis (EFA and CFA) were carried out in order to corroborate the structure of four factors, from the scale on the needs of students in tutoring (Academic, Personal, Professional and Labor). Results: The adjustment of the confirmatory factorial model was satisfactory: χ^2 (84) = 119,393; $p < .01$; NNFI = .936; CFI = .949, IFI = .950 and RMSEA = .042 and the scale presented good internal consistency ($\alpha = .835$). For its part, the descriptive statistics indicate that through tutoring the students demand, to a greater extent, actions related to academic and professional orientation. Mentoring is an indicator of quality in university education that seeks to meet the needs of students in their initial teacher training, for it is necessary to carry out actions that encompass training in each and every one of its dimensions. In this context, it is important to design instruments that allow the evaluation of the quality of the tutorials according to the needs of the students.

KEYWORDS: Needs Assessment, Tutoring, Confirmatory Factor Analysis, Guidance, Initial Teacher Training.

1. Introducción

La convergencia europea de Educación Superior, ha permitido que la orientación y la acción tutorial adquieran un papel fundamental para alcanzar los principios básicos derivados de este proceso, dirigido fundamentalmente al alumnado, como son: el aprendizaje autónomo, su formación integral y el desarrollo de competencias para su profesión y para la vida (Álvarez Rojo, et al, 2011).

De acuerdo con González-Clavero y Cabrera (2013):

Corresponde entonces a la universidad abordar una renovación curricular con el propósito de que los estudiantes aprendan a aprender, debido a que en la Educación Superior se produce con mayor agilidad la caducidad de los conocimientos, deviene el comienzo de la formación profesional y la situación social de desarrollo de los estudiantes evidencia que es una edad propicia para el desarrollo del aprendizaje estratégico (2013: 263).

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) delega en la tutoría una labor clave en la formación del alumnado; un proceso de acompañamiento en el que se combina la función docente y orientadora del profesorado; y, un espacio en el que el alumnado demanda una serie de acciones que emanan de sus necesidades a lo largo de su desarrollo académico, personal, social y profesional.

En el Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario, en su capítulo V dedicado a la tutoría, en su Artículo 19.1 subraya lo siguiente:

Los estudiantes recibirán orientación y seguimiento de carácter transversal sobre su titulación. Dicha información atenderá, entre otros, a los siguientes aspectos: a) objetivos de la titulación; b) medios personales y materiales disponibles; c) estructura y programación progresiva de las enseñanzas; d) metodologías docentes aplicadas; e) procedimientos y cronogramas de evaluación; f) indicadores de calidad, tales como tasas de rendimiento académico esperado y real de los estudios y tasas de incorporación laboral de egresados. (R/D 1791/2010:318)

Del mismo modo, se garantiza la transición y adaptación del estudiante al entorno universitario, la información, orientación y recursos para el aprendizaje, la configuración del itinerario curricular, la transición al mundo laboral, el desarrollo inicial de la carrera profesional y el acceso a la formación continua (Art. 19.3).

Además, este estatuto diferencia tres tipos de tutorías:

- a) Tutorías de titulación (Art.20)
- b) Tutorías de materia o asignatura (Art.21)
- c) Tutorías para estudiantes con discapacidad (Art. 22)

De esta forma, la tutoría se convierte en una acción primordial dirigida al alumnado para proporcionarle información, formación y orientación a lo largo de su itinerario académico y su desarrollo personal y profesional (Martínez, Pérez y Martínez, 2014).

De acuerdo a lo expuesto por García Antelo (2010) y Méndez (2007), en la universidad, desde hace tiempo, la tutoría tiene la función de asistir al alumnado de manera personalizada, fomentando su integración y facilitando su transición a la vida activa y al mundo laboral, pero los cambios provenientes por la transformación europea, además de suponer un avance para la calidad en el ámbito superior, también ha originado nuevas necesidades en la propia institución, en el profesorado y sobre todo en su alumnado (Álvarez, 2008; Bausela, 2010; Sanz Oro, 2010).

Coincidimos con Pantoja y Campoy (2009), en que la universidad para la sociedad actual necesita un nuevo modelo de enseñanza y aprendizaje. Según estos autores, debemos crear una universidad que no sólo investigue, sino que también eduque en la vida y para la vida, enseñe en lo académico y lo vital y que además tenga en cuenta la realidad y la problemática social, poniendo la investigación y la docencia al servicio de las necesidades del alumnado y las demandas sociales.

Según Rué (2004), el profesorado debe “cambiar del modo magistral a un modo tutorial ya que el alumnado considera necesario desvincular las tutorías de la orientación para los exámenes y asignarles nuevos contenidos, en cuanto que es un espacio para orientar los aprendizajes y para asesorar sobre las futuras prácticas...” (p.51). Y debe ser más sensible a los requerimientos del estudiante universitario en todas sus dimensiones como persona y de forma continuada y progresiva (Jiménez, 2010). “La educación afronta en estos momentos retos importantes y uno de ellos tiene que ver con los que surgen de la sociedad de la información que plantea nuevos escenarios y oportunidades en lo social, lo económico y lo cultural” (Garzón, 2012: 276).

La tutoría debe convertirse en un espacio de formación y no una reseña en el horario del profesor/a (Amor, 2012). Actualmente, la necesidad de la formación se extiende más

allá que la orientación y el asesoramiento de contenidos ligados a las asignaturas y se proyecta hacia un desarrollo completo del estudiante en todas sus dimensiones a nivel personal, académico, profesional y laboral (Álvarez González, 2013; Álvarez González y Álvarez Justel, 2015; Amor, 2012, 2016b). A pesar de que los modelos teóricos apuestan por cuatro dimensiones a tener en cuenta a la hora de abordar la tutoría universitaria, se detecta la falta de herramientas o instrumentos que permitan evaluar si en la práctica del profesorado se están contemplando dichas dimensiones.

Coincidiendo con estudios anteriores (Álvarez González, 2013; García Antelo, 2010; Méndez, 2007):

Se trata de optimizar sus capacidades y capacitarle para afrontar las dificultades que puedan aparecer a lo largo de su continuo académico. De tal modo que la tutoría se dispone en estrecha relación con la enseñanza, ya que ambas acciones convergen en el aprendizaje significativo del alumnado en un espacio en íntima conexión con la enseñanza, y en el dominio de las competencias generales y específicas necesarias para su desarrollo integral (Amor, 2016a:106).

La nueva estructuración en los planes de estudios, el nuevo rol del profesorado, los cambios en las formas de aprender del alumnado y las actuales exigencias sociales, demandan una tutoría que actúe como eje vertebrador entre la función docente y la formación integral del alumnado. Para dar respuesta a estas necesidades el rol del profesorado queda definido como tutor y asesor que asume unas responsabilidades que van más allá de la práctica docente (Árias et al., 2005; Amor, 2016a).

Ante esta situación, en este trabajo nos planteamos indagar sobre cuáles son las necesidades que tiene el alumnado en la universidad y que plantea a través de las tutorías. Es preciso conocer cuáles son las acciones que más se realizan, a demanda de los estudiantes, porque esto nos aportará información sobre qué necesitan realmente para su formación y qué función cumple la tutoría en este espacio. Para ello, y ante la falta de instrumentos que evalúen las necesidades de los estudiantes en las tutorías universitarias, el presente estudio valida una escala para docentes en formación en este campo de estudio.

2. *Objetivos de la investigación*

El propósito general de este estudio se centra en los siguientes objetivos:

- Analizar la estructura factorial y las propiedades psicométricas de la escala “Evaluación de las Necesidades en la Tutorías” en la formación inicial docente.
- Conocer las necesidades planteadas por el alumnado universitario a través de las tutorías.
- Determinar cuáles son las acciones más y menos demandadas.
- Analizar la relación de las necesidades demandadas con las dimensiones de la orientación.

3. Metodología de la investigación

Se ha llevado a cabo un estudio transversal de carácter cuantitativo, de tipo descriptivo y correlacional.

3.1.- Participantes

Para la estimación inicial de una muestra representativa se tuvo en cuenta el número total de estudiantes de las titulaciones de *Educación Infantil* y *Educación Primaria* ($N=511$), matriculados en el año académico 2014/15 en la *Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba*. Según los procedimientos de muestreo intencional, la muestra para el estudio estuvo compuesta por un total de 300 estudiantes. Se asumió un error muestral del 4% para un nivel de confianza del 97%.

Sobre el total de los participantes, 258 fueron mujeres (86%) y 42 hombres (14%). La presencia mayoritaria de mujeres en el estudio se ve confirmada al analizar el porcentaje de mujeres y hombres en ambas titulaciones. En titulaciones como las seleccionadas en las ramas de enseñanzas humanísticas, sociales y de la salud el porcentaje de mujeres está en un 61% y 70% respectivamente, es muy superior (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014). En relación a la titulación, la proporcionalidad es igual en ambas titulaciones *Educación Infantil* $N=150$ (50%) y *Educación Primaria* $N=150$ (50%). La edad de los sujetos oscila entre los 18 y los 37 años ($M = 20.48$; $D.T = 2.698$).

3.3. Instrumento

Para alcanzar los objetivos previstos, se utilizó un cuestionario estructurado, extraído de un proyecto de investigación más amplio (Amor, 2012). Dicho cuestionario original constaba de 36 ítems, con una escala de valoración tipo *Likert* con cinco niveles de graduación que van desde el menor (1) al mayor grado mayor (5) y con un alto índice, para la escala original en su totalidad, de fiabilidad ($\alpha=.80$). De los 36 ítems recogidos en el cuestionario, original se han seleccionado 15 de los ítems relacionados con las necesidades planteadas por los alumnos y alumnas a través de las tutorías académicas, para aplicarlo a la muestra del presente estudio con la finalidad de analizar y confirmar la estructura de cuatro factores correspondientes con el modelo integral de tutoría (Álvarez González, 2013; Álvarez González y Álvarez Justel, 2015; Amor, 2012, 2016b). En la tabla siguiente (Tabla 1) se relacionan los ítems del cuestionario seleccionados.

Tabla 1. Ítems de la escala de Necesidades del alumnado en la Tutoría

Nº	Ítems
V.22	Orientación para el estudio
V.23	Salidas profesionales de la titulación
V.24	Información sobre prácticas laborales
V.25	Información sobre becas
V.26	Atender a sus características, aptitudes, intereses y habilidades.
V.27	Asesoramiento en la toma de decisiones: elección de estudios, asignaturas optativas, reorientación de estudios, etc.
V.28	Información sobre trámites burocráticos y administrativos
V.29	Asesoramiento sobre contenidos que integran la carrera
V.30	Información sobre cursos de especialización y perfeccionamiento
V.31	Información sobre estudios de postgrado y tercer ciclo
V.32	Información sobre ofertas de oposiciones y empleo privado
V.33	Adquisición de hábitos de estudios
V.34	Desarrollo de la autonomía e iniciativa personal
V.35	Desarrollar la autoestima y aumentar la motivación para superar la asignatura

V.36 Adquisición de competencias para la búsqueda de empleo (currículum vitae, entrevistas, etc.)

3.4. Procedimiento

La recolección de datos se realizó mediante un muestreo intencional durante los meses de marzo y abril del curso académico 2014/15. Tras explicar a los alumnos y alumnas cómo responder el cuestionario, su administración fue individual y duró un máximo de 15 minutos. Los datos se recogieron el mismo día para su posterior análisis. El procedimiento se realizó en horas de clase con previo acuerdo del profesorado que impartía la clase en ese momento. La participación fue voluntaria, con el consentimiento del alumnado y respetando la confidencialidad de los datos.

3.5. Análisis

En cuanto a los análisis estadísticos realizados para alcanzar los objetivos de este estudio, se creó una matriz de datos con el programa estadístico *SPSS 18* para el análisis de tipo descriptivo, de consistencia interna, así como para conocer las necesidades planteadas por el alumnado que determinarían las acciones demandadas en mayor o menor medida.

En el primer paso, con la finalidad de explorar la estructura factorial y determinar el modelo explicativo de la escala se realizó el *Análisis Factorial Exploratorio* (AFE). Se utilizó el *método de extracción de Análisis de Componentes Principales con rotación varimax* para analizar la interrelación de los ítems y la independencia entre factores. Se identificaron diferentes modelos alternativos, análisis que se sometió al segundo paso con la finalidad de minimizar el error o sesgo confirmatorio.

Posteriormente, el segundo paso, el cual consistió en la realización del *Análisis Factorial Confirmatorio* (AFC) de la escala que evalúa las necesidades del alumnado universitario a través de la tutoría para someter a contraste la estructura factorial del instrumento. Para todo ello, se utilizó la versión 6.1 del programa estadístico *EQS*, teniendo

en cuenta las recomendaciones de Hu y Bentler (1999), en las cuales un modelo ajusta adecuadamente a los datos observados cuando el estadístico *chi-cuadrado* en comparación con sus grados de libertad presenta una ratio inferior a cinco, así como RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*), cuyo valor recomendable es $< .08$, los índices NNFI (*Non-Normed Fit Index*), IFI (*Incremental Fit Index*) y CFI (*Comparative Fit Index*), cuyos valores recomendables son $> .95$ (Jöreskog y Sörbom, 1993). Como método de estimación se utilizó el de *máxima verosimilitud robusta* al encontrar índices de una distribución no normal a través del *coeficiente de Mardia*. Se contrastaron dos modelos: un primer modelo de dos factores y un modelo de cuatro factores acorde al modelo original (Álvarez González, 2013; Álvarez González y Álvarez Justel, 2015; Amor, 2012, 2016b) con la finalidad de comprobar cuál ajustaba mejor.

4. Resultados

4.1. Análisis Factorial Exploratorio (AFE)

En el primer paso, como se mencionó anteriormente, se utilizó el método de extracción de análisis de componentes (Tabla 2). Los resultados mostraron dos modelos: un primer modelo o modelo 1 de dos factores; y un segundo, denominado modelo 2 de cuatro factores coincidente con el modelo teórico original de Álvarez González, 2013; Álvarez González y Álvarez Justel, 2015; Amor, 2012, 2016b.

Adicionalmente, se utilizó la *prueba de esfericidad de Bartlett* (*Prueba de Bartlett* = 886,226; $p=.00$) y el *coeficiente de Kaiser-Meyer-Olkin* ($KMO=.859$) que permitieron considerar una estructura factorial subyacente en los datos. En relación a la varianza total explicada, el modelo 1 (2 factores) presentó el 41.55% frente al modelo 2 (4 factores) del 55.95%.

Tabla 2. AFE del modelo 1 de dos factores

Ítem	Componentes (Modelo 1)	Componentes (Modelo 2)
22		.614

23	.711
24	.565
25	.627
26	.584
27	.432
28	.597
29	.614
30	.673
31	.580
32	.529
33	.665
34	.599
35	.652
36	.386

La agrupación de ítems del modelo de dos factores no correspondió con el modelo teórico original, aunque comparado con el mismo, los dos factores se identificaron de la siguiente forma: un primer factor que resultaría de la unión de la dimensión *Profesional* y *Personal*; y un segundo factor que resultaría de la unión de la dimensión *Académica* y *Laboral*.

Tabla 3. AFE del modelo 2 de cuatro factores

Ítem	Componentes (Modelo 1)	Componentes (Modelo 2)	Componentes (Modelo 3)	Componentes (Modelo 4)
22	.631			
23	.629			
24	.399			
25	.688			
26		.607		
27		.749		
28		.541		
29			.642	
30				.478

31	.725
32	.759
33	.738
34	.718
35	.649
36	.593

La agrupación de ítems del modelo de cuatro factores (Tabla 3) correspondió con el modelo teórico original de Álvarez González (2013), Álvarez González y Álvarez Justel (2015), y Amor, (2012, 2016b), quedando identificadas las 4 dimensiones: *Académica, Personal, Profesional y Laboral*.

4.2. Análisis Factorial Confirmatorio (AFC)

Se contrastó el modelo 1 de dos factores y el modelo 2 de cuatro factores acorde al modelo teórico original, para comprobar cuál ajustaba mejor a los datos. La solución factorial más adecuada muestra cuatro factores con un ajuste óptimo (Tabla 4), y unos índices con valores de $\chi^2_{(84)}$ de Satorra Bentler =119.3936; $p < .01$ ($\chi^2/GL=1.4$), respecto al crítico según Bagozzi y Yi (1998) de 3. En relación a los índices no afectados por el tamaño muestral, los resultados mostraron valores superiores a .90 (NNFI =.936; CFI =.949; IFI =.950) y el RMSEA =.042 lo que indica que el modelo hallado presenta un excelente ajuste. El *coeficiente de Mardia* de 21.4887 indicó ausencia de normalidad por lo que se optó por la utilización del *método de estimación de máxima verosimilitud robusta*.

Tabla 4. Indicadores de ajuste de los modelos de un factor y cuatro factores para la Escala de Necesidades en la Tutoría

Modelo	χ^2	GL	NNFI	CFI	IFI	RMSEA
1	167.1468	89	.867	.887	.890	.061

2	119,3936	84	.936	.949	.950	.042
---	----------	----	------	------	------	------

Como se puede observar en la Figura 1, los valores obtenidos en los factores que presentan menos relaciones entre sí son el F1 y F3 ($\lambda = .49$). Por el contrario, los resultados mostraron que las dimensiones más relacionadas son F1 y F2 ($\lambda = .76$). Asimismo, entre las dimensiones (F1 y F4) también se presentan un alto grado de relación ($\lambda = .72$). Respecto a los ítems que forman cada una de las dimensiones, los valores para establecer relaciones oscilaron de $\lambda = .42$ (F1) y $\lambda = .71$ (F2). Todas las relaciones fueron estadísticamente significativas ($p < .05$).

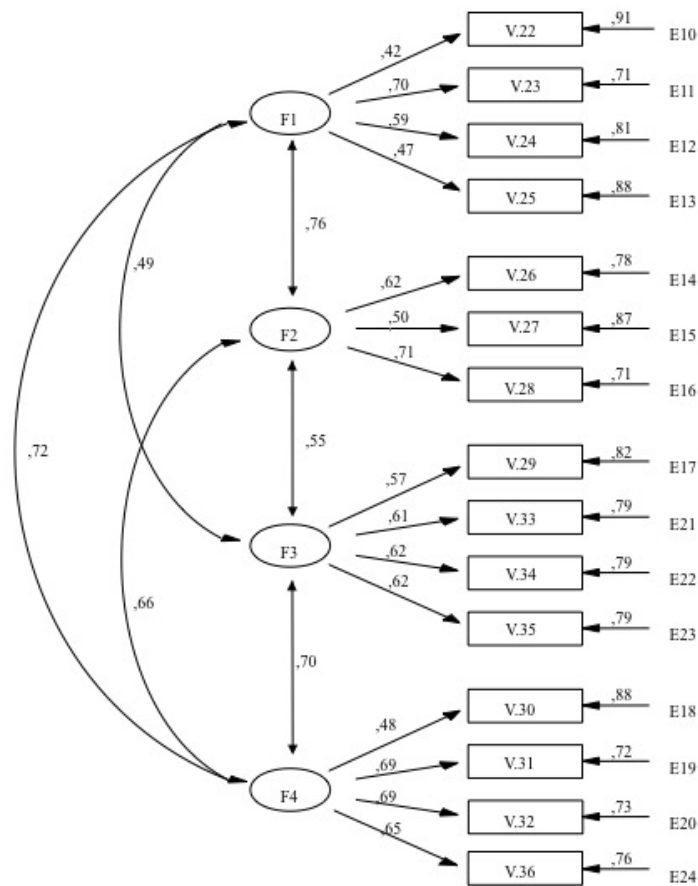


Figura 1. Modelo de Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) de cuatro factores de la escala de Necesidades del alumnado en las Tutorías

Una vez realizado el AFC la correlación nos confirma la existencia de cuatro factores en la escala de Necesidades del alumnado en las tutorías basada en el modelo de tutoría integral (Álvarez González, 2013; Álvarez González y Álvarez Justel, 2015; y Amor, 2012, 2016b). Los ítems de las cuatro dimensiones que componen la “Escala de Necesidades del alumnado en las Tutorías” se aglutinan bajo las siguientes acciones:

- a. *Orientación Profesional (F1)*: agrupa principalmente los ítems referentes a la orientación profesional, alternativas profesionales, información sobre prácticas y becas.
- b. *Orientación Personal (F2)*: determina cuestiones que abordan la orientación personal, toma de decisiones y conocimiento de sí mismo.
- c. *Orientación Académica (F3)*: concentra los ítems relacionados con la orientación académica, hábitos de estudio y autonomía e iniciativa personal.
- d. *Orientación Laboral (F4)*: está formado por aspectos relacionados con la orientación laboral, estudios posteriores y la formación permanente.

4.3. Fiabilidad y estadísticos descriptivos de la escala

Los análisis de fiabilidad realizados para las dimensiones de la escala mostraron unos valores óptimos de F1 ($\alpha=.841$), F2 ($\alpha=.828$), F3 ($\alpha=.843$) y F4 ($\alpha=.870$) y, como se puede observar en la Tabla 5, la eliminación de cualquiera de los ítems no suponía un aumento en su fiabilidad.

Tabla 5. Estadísticos descriptivos de la escala

Factores	Ítems	α si se elimina el elemento	N	M	ST	Asimetría	Curtosis
F1	V.22	.835	296	2,98	1,08	-.146	-.917

	V.23	.821	297	2,59	1,16	.333	-.706
	V.24	.825	297	2,79	1,22	.260	-.928
	V.25	.833	298	2,59	1,23	.158	-1,105
F2	V.26	.827	288	2,48	1,14	.180	-1,037
	V.27	.828	294	3,02	1,18	-.295	-.878
	V.28	.822	300	2,20	1,01	.498	-.429
F3	V.29	.826	294	3,27	0,98	-.743	.181
	V.33	.828	297	2,95	1,11	.033	-.735
	V.34	.826	296	2,99	1,10	.113	-.688
	V.35	.826	290	3,43	1,15	-.358	-.735
F4	V.30	.830	295	3,11	1,29	.028	-1,084
	V.31	.820	297	2,58	1,12	.390	-.673
	V.32	.819	293	2,58	1,23	.402	-.807
	V.36	.819	300	2,50	1,19	.212	-1,096

A través de los descriptivos se puede observar que los estudiantes atribuyen una importancia alta a las variables relacionadas con el desarrollo de la autoestima y el aumento de la motivación para superar la asignatura ($M=3.43$), a recibir información sobre los contenidos que integran la carrera que están cursando ($M=3.27$), y orientación e información sobre cursos de especialización ($M=3.11$) elección de asignaturas optativas y reorientación de estudios, si fuera necesario ($M=3.02$). En contraposición, el alumnado percibe con menor importancia la necesidad de información sobre trámites burocráticos y administrativos ($M=2.20$) y que el profesorado tenga en cuenta sus características, aptitudes y habilidades para su aprendizaje ($M=2.48$).

A continuación, según el análisis de los elementos que constituyen el cuestionario y teniendo en cuenta los porcentajes de respuesta con las opciones que reflejan la frecuencia más alta, (Tabla 6), observamos que no es posible interpretar una tendencia definida. Es decir, la frecuencia de respuesta en los valores altos y bajos de cada ítem están muy aproximados en la mayoría de los casos. Sin embargo, podemos ver que “Información sobre trámites burocráticos y administrativos” (V.28) es el menos planteado en las tutorías, con un total de 63% del alumnado contestando con valores bajos. Seguido del (V.31)

“Información sobre estudios de postgrado y tercer ciclo ” con un 53%.

Es el ítem “Desarrollar la autoestima y aumentar la motivación para superar la asignatura” (V.35) la necesidad que los alumnos/as han planteado con más frecuencia en las tutorías con un 52,8% dando un valor positivo a esta función. Seguido del ítem (V.29) “Asesoramiento sobre contenidos que integran la carrera ” con un 47,3%.

Tabla 6. *Distribución porcentual de respuesta a los ítems*

Ítems		1	2	3	4	5
V.22	F	27	81	75	98	15
	%	9.1	27.4	25.3	33.1	5.1
V.23	F	59	90	82	47	19
	%	19.9	30.3	27.6	15.8	6.4
V.24	F	44	95	68	59	31
	%	14.8	32	22.9	19.9	10.4
V.25	F	77	65	75	65	16
	%	25.8	21.8	25.2	21.8	5.4
V.26	F	73	74	78	56	7
	%	25.3	25.7	27.1	19.4	2.4
V.27	F	43	50	81	97	23
	%	14.6	17	27.6	33	7.8
V.28	F	87	102	79	27	5
	%	29	34	26.3	9	1.7
V.29	F	23	28	104	124	15
	%	7.8	9.5	35.4	42.2	5.1
V.30	F	34	70	79	53	59
	%	11.5	23.7	26.8	18	20
V.31	F	51	108	70	52	16
	%	17.2	36.4	23.6	17.5	5.4
V.32	F	64	90	68	46	25
	%	21.8	30.7	23.2	15.7	8.5
V.33	F	30	77	94	71	25
	%	10.1	25.9	31.6	23.9	8.4
V.34	F	23	81	97	66	29
	%	7.8	27.4	32.8	22.3	9.8
V.35	F	16	51	70	98	55

	%	5.5	17.6	24.1	33.8	19
V.36	F	79	76	71	64	10
	%	26.3	25.3	23.7	21.3	3.3

Con relación a las dimensiones, en la Tabla 7 se puede observar, que la dimensión puntuada con valores más elevados es la de “Orientación Académica”, en contraposición a la dimensión de “Orientación Personal”. Estos resultados muestran, que los estudiantes dan mayor importancia a la necesidad de recibir orientación relacionada con los contenidos de las asignaturas, en las tutorías, y asesoramiento sobre prácticas y becas. La “Orientación Laboral” seguida de la “Orientación Personal” son las dimensiones menos valoradas por el alumnado.

Tabla 7. *Análisis descriptivo de cada factor*

Factor	Dimensión	N	M	D.T
F1	Orientación Profesional	300	2,73	.809
F2	Orientación Personal	300	2,56	.837
F3	Orientación Académica	300	3,16	.761
F4	Orientación Laboral	300	2,69	.867

5. *Discusión*

En base a los resultados de esta investigación hemos podido comprobar que otros estudios realizados en este terreno, exponen datos similares a los detallados en este trabajo, como el de García Antelo (2010) o Méndez (2007) que resaltan la importancia de construir una universidad que atienda al desarrollo integral de los estudiantes como indicador de calidad.

Los resultados obtenidos nos muestran que las necesidades del alumnado apuntan hacia un modelo de tutoría integral (Álvarez González, 2013; Álvarez González y Álvarez Justel, 2015; y Amor, 2012, 2016b), en el que su desarrollo completo a nivel personal, académico, profesional y laboral debe ser uno de los propósitos fundamentales en la acción

tutorial.

En relación al primer objetivo. la estructura factorial confirmada por el AFC nos muestra que la escala es adecuada para evaluar las necesidades que plantea el alumnado de los títulos de Educación a través de las tutorías y determina los cuatros factores que engloban el desarrollo integral de los estudiantes.

Tanto en nuestro estudio como en el de ellos, la tutoría se convierte en un espacio en el que el alumnado demanda aspectos relacionados con la orientación académica: hábitos de estudio y autonomía e iniciativa personal; con la orientación profesional y laboral: estudios posteriores, formación permanente, información sobre prácticas y becas y alternativas laborales; y con la orientación personal: toma de decisiones y conocimiento de sí mismo para su proceso de enseñanza y aprendizaje.

Con relación al segundo objetivo: podemos deducir que es preciso cambiar la concepción que tenemos de la tutoría universitaria. Esos estereotipos que existen y los resultados de estudios anteriores (Amor, 2012; Arias, et al. 2005; García Antelo, 2010; Muñoz y Gairín, 2013) sobre el uso de la tutoría universitaria como un espacio para la revisión de los exámenes y de la calificación, está dando paso a un modelo de tutoría, cada vez más demandado por el estudiante, que aborde la dimensión académica, pero también la profesional como elemento clave para configurar su itinerario formativo. Los resultados señalan que los aspectos relacionados con la orientación laboral se derivan al Servicio de Orientación de la universidad.

Atendiendo al tercer objetivo que nos planteábamos al inicio, hemos podido comprobar, que los alumnos y alumnas no muestran gran necesidad de apoyo personal a través de la tutoría para su desarrollo académico. En otros contextos, como el europeo, donde la tutoría universitaria cuenta con mayor tradición, los estudiantes recurren en mayor medida al tutor o tutora para aspectos relacionados con esta dimensión (Personal). El estudio de Cashmore, Scott y Cane (2012) en Reino Unido así lo demuestra, concluyendo que la mayoría de estudiantes entiende que la tutoría es el primer recurso de ayuda y apoyo.

Del mismo modo, en otros estudios realizados anteriormente por Campos y Campos (2015), García Antelo (2010) y Méndez (2007), se identificó que la actitud más valorada por el alumnado en el tutor, fue el haber establecido una comunicación cordial y respetuosa, seguida de haber sido tolerante, y respetuoso ante sus opiniones, intereses y decisiones. En tercer lugar, se situó el permitir expresar dudas, problemas, intereses e inquietudes y finalmente mostrar disponibilidad de tiempo durante las sesiones.

Los resultados del trabajo de Suriá, Ordoñez y Martínez (2011) en este sentido, presentan un incremento cada vez mayor en relación al desarrollo del ámbito personal en las demandas de los alumnos y alumnas, pero todavía no es equiparable a cuestiones académicas y/o profesionales. En contraposición a estos estudios y coincidiendo con este trabajo, se encuentran el de Flores, Gil y Caballer (2012), Sánchez y Guillamón (2008), o Saúl, López-González y Bermejo (2009), donde el ámbito personal suele ser señalado en último lugar por el alumnado.

Las necesidades menos planteadas en opinión del alumnado, han sido las relacionadas con la orientación para la gestión y la participación en la universidad (Claustro universitario, Junta de Facultad, Consejo de estudiantes, etc.) y el asesoramiento para el diseño de un itinerario formativo de posgrado. Sobre estos resultados, encontramos algunas similitudes con el estudio de diversos autores (García Antelo, 2010; Pantoja y Campoy, 2009 ; y Sanz Oro, 2010). En ambos casos, los estudiantes prefieren utilizar los Servicios de Orientación para solventar aspectos relacionados con el ámbito administrativo y servicios de la universidad (estudios posteriores, Máster, Doctorado, etc.).

En relación al objetivo principal, el modelo de análisis factorial confirmaba la existencia de 4 factores en los que se exponen claramente las cuatro dimensiones de la orientación personal, social, académica y profesional que se deben abordar a través de las tutorías universitarias.

La universidad debe cambiar la concepción que tiene de la tutoría como un hecho puntual, con un horario incompatible con el horario lectivo del alumnado y dirigidas

fundamentalmente a las cuestiones académicas, ligadas a las asignaturas.

Está demostrado que España es uno de los países que menos importancia otorga a la tutoría en la Educación Superior (Vieira, 2008), y que no posee un sistema de orientación planificado e institucionalizado en este ámbito (Suarez, 2012). Probablemente, el problema no está solo, en reconocer la importancia de la orientación, sino en priorizar de forma estratégica las acciones que implica (Muñoz y Gairín, 2013).

Por lo tanto, y coincidiendo con nuestro cuarto y último objetivo, para avanzar en calidad se ha de tender hacia un modelo integral de tutoría (Álvarez González y Álvarez Justel, 2015; y Amor, 2012, 2016b) que englobe la formación del alumnado en todas sus dimensiones y fases de su trayectoria formativa, y sobre todo cubra sus necesidades:

1. *Tutoría académica y personal:* teniendo como eje las tareas de orientación formativa y curricular, durante el desarrollo de su titulación universitaria. El profesor en este modelo se convierte en mediador, entre las necesidades del estudiante y los recursos y oportunidades disponibles, a nivel de centro y a nivel institucional.

2. *Tutoría orientada al aprendizaje:* y adaptada al modelo de enseñanza y aprendizaje que nos exige el nuevo escenario de Educación Superior. Una formación centrada en el aprendizaje del alumno y en el desarrollo de su actividad y autonomía.

3. *Tutoría profesional y laboral:* para ayudar al estudiante a planificar su itinerario profesional acorde a su titulación, dándole a conocer las distintas alternativas que se le ofrece tanto a nivel formativo, formación continua y posgrado, como de inserción laboral (Amor, 2016a:192).

Para finalizar, nos gustaría resaltar que este estudio respalda lo defendido y argumentado por diferentes autores que apoyan el marco teórico de este estudio (Álvarez González, 2013; Álvarez González y Álvarez Justel, 2015; Álvarez Rojo et al., 2011; y González-Clavero y Cabrera, 2013) y por nosotros mismos (Amor, 2012, 2016a, 2016b), en el sentido de contemplar todos los niveles del estudiante a través de las tutorías, tal y como defiende el modelo integral de orientación.

Referencias

- Álvarez González, M. y Álvarez Justel, J. (2015). La tutoría universitaria: del modelo actual a un modelo integral. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2), 125-142. [Documento en línea] Disponible: DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.219671> [Consulta: 2015, Noviembre 12].
- 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*. Barcelona, España: Wolters Kluwer
- Álvarez Rojo, V., Romero, S., Gil-Flores, J., Rodríguez, J., Clares, J., Asensio, I., Del-Frago, R., García-Lupi3n, B., García, M., González, D., Guardia, S., Ibarra, M., López, R., Rodríguez, G. y Salmeron, P. (2011). Necesidades de formación del profesorado universitario para la adaptación de su docencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Revista Electrónica de Evaluación e Investigación Educativa*, 17(1), 1-22. [Documento en línea] Disponible: http://www.uv.es/RELIEVE/v17n1/RELIEVEv17n1_1.htm [Consulta: 2015, Noviembre 13].
- Álvarez, M. (2008). La tutoría académica en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 77-88.
- Amor, M. (2012). *La orientación y la tutoría universitaria como elementos de calidad e innovación en la Educación Superior*. Modelo acción tutorial. [Tesis doctoral] España: Universidad de Córdoba.
- Amor, M. (2016a). 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), 93-112.
- Amor, M. (2016b). La función tutorial y la función docente en Educación Superior. En: *La Educación si importa en el siglo XXI*. España: Síntesis, pp103-114.
- Árias, M., Álvarez, P.R., García, M., Cabrera, J., Martín, M.D. y Robayna, M. (2005). La tutoría como respuesta a las necesidades del alumnado universitario: un estudio en el primer curso del Grado de Enfermería en la Universidad de la Laguna. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 16(2), 319-331.
- Bagozzi, R.P. y Yi, Y. (1998). On evaluation of structural equations models. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 16(1), 74-94.
- Bausela, E. (2010). Planes de Acción Tutorial en la Universidad. *Revista de la Educación Superior*, 39(153), 119-122.
- Campos, R. y Campos, M.G. (2015) Tutores académicos universitarios que contribuyen al desarrollo personal del estudiante. *Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 6(11), 1-13.
- Cashmore, A., Scott, J., & 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.

- Flores, R., Gil, J. M., y Caballer, A. (2012). Papeles del Psicólogo, 33(2), 138-147.
- García Antelo, B. (2010). La tutoría en la Universidad de Santiago de Compostela: Percepción y valoración de alumnado y profesorado (Tesis Doctoral). [Documento en línea] Disponible: <http://hdl.handle.net/10347/2840> [Consulta: 2016, abril 23].
- Garzón, R. (2012). Alfabetización digital del profesor universitario mexicano. Apuntes iniciales. *Revista de Pedagogía*, 33(94), 273-288.
- González-Clavero, M.V. y Cabrera, C.I. (2013). Aprendizaje estratégico en la universidad: propuesta de asignatura para el currículo optativo/electivo. *Revista de Pedagogía*, 34(94), 261-281.
http://ntic.educacion.es/cee/informe2016/i16cee_informe.pdf [Consulta: 2016, Abril 02].
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling. A Multidisciplinary Journal*, 6, 1-55.
- Jiménez, J. (2010). Hacia un nuevo Proyecto de Tutoría Universitaria en el EEES. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 21(1), 37-44.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Martínez, P., Pérez, J. y Martínez, M. (2014). Una (re)visión de la tutoría universitaria: la percepción de estudiantes y tutores de estudios de Grado. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, 12(1), 269-305.
- Méndez, R. M. (2007). *Las actitudes de los estudiantes hacia la universidad como indicador de calidad*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). Informe 2016 sobre el estado del sistema educativo. Madrid: Secretaría General Técnica. [Documento en línea] Disponible:
- Muñoz, J. L., y Gairín, J. (2013). Orientación y tutoría durante los estudios universitarios: El Plan de Acción Tutorial. *Revista Fuentes*, 14, 171-192.
- Pantoja, A. y Campoy, T. (2009) *Planes de Acción Tutorial en la universidad Pantoja*. Universidad de Jaén: Servicio de Publicaciones e Intercambio.
- Pérez Cusó, J. y Martínez Juárez, M. (2015) Tutoría universitaria y servicios de orientación: Dos realidades en un mismo contexto. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2), 177-192. [Documento en línea] Disponible: DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.219461> [Consulta: 2016, Abril 02].
- Rué, J. (2004). La convergencia europea: entre decir e intentar hacer. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 39-59.
- Sánchez, M. F., y Guillamón, J. R. (Coords.) (2008). Situación actual de los servicios de orientación universitaria: Estudio descriptivo. *Revista de Educación*, 345, 329-352.
- Sanz Oro, R. (2010). El profesor como tutor: un reto a consolidar en el ejercicio profesional

- de la orientación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 21(2), 346-357.
- Saúl, L. A., López-González, M. A. y Bermejo, B. G. (2009). La orientación educativa en las universidades españolas: De la orientación laboral y vocacional a la atención psicológica. *Acción Psicológica*, 6(1), 7-15
- Suárez, B. (2012). *Los servicios de orientación profesional y apoyo a los estudiantes universitarios en la mejora de la empleabilidad* (Tesis Doctoral). [Documento en línea] Disponible: <https://buleria.unileon.es/handle/10612/2242> [Consulta: 2016, Febrero 15].
- Suriá, R., Ordoñez, T., y Martínez, D. (2011). Estudio descriptivo de la evolución del Servicio de Asesoramiento Psicológico y Psicoeducativo de la Universidad de Alicante. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 22(2), 151-164.
- Vieira, M. J., y Vidal, J. (2006). Tendencias de la educación superior europea e implicaciones para la orientación universitaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 17(1), 75-97.