

La percepción de la acción tutorial integral dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

*Santiago Alonso-García y Jose L. Vilchez**

Resumen

El nuevo EEES requiere la introducción de nuevas metodologías y técnicas didácticas, así como el uso y aprovechamiento tanto de nuevos materiales como de recursos físicos y humanos. Entre las técnicas didácticas que más se están promocionando desde el espacio de convergencia educativa europea, se encuentra la acción tutorial. El presente estudio supone el análisis de la fiabilidad de un instrumento tanto de forma holística como de sus dos sub-dimensiones (materiales y métodos y recursos físicos y humanos). Su validez, por el contrario, ha sido realizada por medio de la correlación de las puntuaciones del instrumento con la satisfacción global con la tutoría. Se concluye que esta herramienta psicométrica puede ser utilizada para evaluar tanto la labor del tutor como la organización de la institución misma.

Palabras clave

Tutoría ¶ Pedagogía ¶ Enseñanza ¶ Docente

Abstract

The new European Higher Education Area (EHEA) requires the introduction of new didactic methodologies and techniques. The use and complete exploitation of physical and human resources are required as well. The tutorial action is among the didactic techniques promoted from the European intervention lines in education. The present study tests the reliability both on a holistic form and on each two sub-dimensions of the questionnaire (materials and methods, on one hand, and physical and human resources, on the other). On the other hand, the validity of the questionnaire has been analyzed correlating the total scores and of its two dimensions with the score in the holistic satisfaction with the tutorial action. We conclude that the questionnaire can be used to evaluate both, the tutor performance and the organization of the institution itself.

Keywords

Tutorial ¶ Pedagogy ¶ Teaching ¶ Teacher

* Santiago Alonso es profesor ayudante doctor, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Granada, España (salonso@ugr.es) ¶ Jose Luis Vilchez es investigador asociado, Grupo de Enrenamiento Cognitivo, Universidad de Granada, España (jlvil@hotmail.de).

EL VERTIGINOSO desarrollo del conocimiento y la creciente capacidad tecnológica de la sociedad actual precisan de estructuras educativas organizadas y flexibles que desarrollen competencias personales acordes con dichas demandas (Benedito, 2005). Dentro del contexto de educación superior, el aumento de la población con esta formación ha provocado que el mercado laboral haya incrementado su exigencia de capacidades, destrezas, habilidades y aptitudes entre sus empleados. Las necesidades específicas de capacitación para nuevos perfiles profesionales especializados hacen que la tradicional formación generalista quede obsoleta. La universidad ya no es solamente un centro de formación de élites sino una institución que afronta la formación continua de toda la sociedad y las demandas particulares que ésta genera.

La responsabilidad social de la Educación Superior

Desde un punto de vista nacional e internacional, el reto de la educación superior recae igualmente sobre el objetivo de responder al contexto socio-económico actual de cada país. La actual universidad internacionalizada debe centrarse en formar profesionales con capacidades analíticas, críticas, receptivas e independientes que le habiliten para un contexto más amplio que en el que se recibe la formación (Fernández, Nogueira y Couce, 2005). En este sentido, es una prioridad desarrollar, de forma paralela a toda formación específica, habilidades universales como la Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) o metodologías/habilidades del trabajo cooperativo (Alonso y Alonso, 2014).

Esta nueva universidad no sólo se encuadra en y responde a la sociedad sino que debe contribuir de primera mano al desarrollo socio-económico de la misma. En este sentido, la educación superior necesariamente debe crear puentes de investigación científica, tanto teórica como práctica, en colaboración con otras instituciones o empresas de su entorno. En este objetivo de mejoramiento de la sociedad misma, la formación impartida por la institución ya no sólo se restringe a los alumnos, sino que también incluye al profesorado de la misma o cualquier persona, en general, que desee enriquecer sus conocimientos dentro de la llamada “formación continua” (Marqués, 2011).

Con respecto a las metas compartidas con la sociedad, la universidad debe ofrecer una perspectiva crítica en su modo de actuar, siendo un ejemplo a seguir desde un punto de vista ético-innovador. Al constituir una plataforma consolidada para la educación y formación durante toda la vida de los ciudadanos, la institución superior está habilitada a ayudar a preservar la identidad cultural e histórica del contexto en el que desarrolla su actividad. De modo no-excluyente, la universidad

permite la construcción de plataformas de cooperación internacional que propicie el intercambio de información entre profesores, estudiantes, países y culturas. Esta interculturalidad es facilitada y difundida mediante las actuales cátedras internacionales (Narváez, 2005).

Eficiencia de la Educación Superior en la sociedad actual

Ante estas demandas de los nuevos tiempos a la educación superior, se hace cada vez más imprescindible una reorganización del sistema universitario tradicional que pueda abordar los objetivos anteriormente mencionados (Sangr y Gonzalez Sanmamed, 2004). En este contexto de necesidad progresista los países europeos han tratado de establecer un marco común de actuación en el que se intente dar respuesta a todas las inquietudes planteadas. Este proceso de convergencia continental europea plantea, entre sus principios, el optimizar la planificación docente para facilitar la visibilidad y comparabilidad de los programas formativos entre países (Zabalza, 2000). Esta paridad no debe quedar reducida a un marco legal que acerque estructura, duración y certificación transversal de los estudios superiores a través de Europa. Es necesario que, en este espacio internacional, se centre en consideraciones cualitativas orientadas a la equivalencia de lo realmente fundamental: los procesos formativos. Se trata de consolidar un sistema instructivo capaz de responder a los altos objetivos de calidad y competitividad del mencionado mercado laboral internacional.

En la integración de diferentes estructuras docentes internacionales, varios elementos (como la diversidad) requieren ser tomados en cuenta para preservar la calidad y la excelencia en los procesos formativos para poblaciones idiosincrásicas. Con respecto a este punto, es destacable el profundo reto metodológico, tanto para el docente como para el estudiante, de la inclusión dentro de la formación de características definitorias de poblaciones con necesidades especiales. Se trata de volver a los principios generales de la verdadera formación, basados en que el aprendizaje sea un proceso didáctico que no está orientado a la continua acumulación de conocimientos sino que, por el contrario, se centre en el afianzamiento y desarrollo de competencias individuales (Zabalza, 2000).

Todo este proceso de remodelación implica una nueva visión de la posición y el papel de los estudiantes en la formación académica, así como una profunda reconfiguración de la función docente dentro de todo el proceso. Esta nueva perspectiva descansa directamente sobre la ineludible reestructuración de los procesos de enseñanza-aprendizaje y sobre la continua innovación educativa (Medina, 2004).

El profesor universitario debe favorecer la capacidad crítica de los alumnos y el aprendizaje a lo largo de toda su vida, creando situaciones significativas de aprendizaje en colaboración con los estudiantes (Delgado, 2005). Para ello, es indispensable diseñar el programa de actuación orientativa tomando como eje de referencia la necesidad de conocimiento del alumno, facilitando la construcción de sus propios aprendizajes. El profesor ha de guiar al alumnado de forma integral, tratando de ser sólo un intermediario en el proceso (Zamorano, 2003). En este sentido, los aspectos concretos que han de potenciarse para la mejora de la formación de profesores (Michavila y García, 2003) giran en torno a: (a) definir y elaborar los objetivos docentes de los cursos que imparten; (b) promover la búsqueda de métodos adecuados para conseguir la motivación de los alumnos; (c) instar al diseño adecuado de las actividades formativas complementarias en la disciplina que imparten; (d) revisar la metodología didáctica utilizada, incorporando las técnicas y los recursos convenientes; (f) promoción de la preparación de materiales didácticos bajo los soportes físico y virtual; y (g) desarrollar nuevos programas de tutorías presenciales y virtuales que estén acorde con el aprendizaje.

El andamiaje proporcionado por el docente

Con respecto al último punto, la tutoría representa un valor añadido en este proceso de aprendizaje construido por el alumno. La tutoría se entiende como un elemento individualizador e integrador de la educación. Esta característica propicia el contexto ideal para que los alumnos pasen de ser consumidores de contenidos académicos a posicionarse como elementos activos en el proceso de formación (Ruiz Tagle, 2003). En la puesta en escena de esta técnica, el alumnado va adquiriendo la relevancia que le corresponde dentro de la nueva filosofía pedagógica integradora.

Entendida así, la acción tutorial se convierte en una pieza clave del proceso educativo del alumnado. Esta acción tutorial es proactiva (dado que requiere acciones individualizadas de cada uno de los alumnos), integral (ya que desarrolla habilidades metacognitivas), contextualizada (dentro de un centro, una titulación y un grupo determinado con base en sus necesidades específicas) e intencional (ya que ha de motivarse y promulgarse desde la propia institución (Delgado, 2005).

Asimismo, hay que tener en cuenta (al igual que para cualquier otra técnica didáctica) una serie de factores. Para llevar a cabo de manera adecuada la tutoría se requiere: la heterogeneidad del alumnado universitario; las nuevas competencias implementadas en los planes de estudio; los requerimientos cada vez más exigentes del mundo laboral y; la acomodación de la misma al proceso educativo total.

Esta nueva perspectiva docente contempla la acción tutorial, como un todo que engloba la acción integral realizada por el tutor, no como una función complementaria a la docencia tradicional (Alonso-García *et al.*, 2009). En este sentido, la tutoría entra a formar parte de la docencia al mismo nivel que el resto de ámbitos/ contenidos educacionales (burocráticos/funcionales, académicos, personales y profesionales), con el objetivo de dar respuesta a las necesidades que van surgiendo a lo largo de la trayectoria académica. Su diseño dinamiza la función docente creando la necesidad de nuevas formas organizativas de la institución misma.

Objetivo de investigación

Para la reorganización de la institución misma, es necesaria la retroalimentación de la eficacia de las acciones que se están llevando a cabo. En este sentido, los intentos de desarrollo de instrumentos de medición de la acción tutorial o no han seguido una vertiente cuantitativa (Berlanga *et al.*, 2004; Gómez-Collado, 2012; Mazurkiewicz y García, 2008) o la muestra utilizada es insuficiente para obtener potencia estadística (González y de León, 2014). Tanto la implementación de la acción tutorial como la evaluación de su efectividad (por medio de herramientas fiables y válidas) son igualmente importantes. Por ello, el presente trabajo representa la posibilidad de medida de la eficacia de la implementación de la tutoría con el fin de monitorizar su adecuada inclusión en el proceso educativo. Esta metodología puede servir para la evaluación de la técnica didáctica tutorial y sus efectos sobre el aprendizaje requeridos por la nueva filosofía pedagógica, en la que la educación superior internacional está sumergida. Por tanto, éste será el primer cuestionario que mida la acción tutorial con base en los lineamientos de las políticas insertas en el Plan Bolonia. La literatura ya apunta a que son indispensables dos dimensiones (Ariza y Ocampo, 2005): materiales y métodos; y recursos físicos y humanos. Por lo tanto, este trabajo supone una validación de constructo. De la misma manera, al correlacionar estas dos dimensiones de la Acción Tutorial con la satisfacción general de los usuarios, este texto igualmente supone una validación convergente (Carvajal *et al.*, 2011).

Método

Participantes

Se utilizó un muestreo no-probabilístico accidental (Cohen y Manion, 1990) para la recogida de los datos de la población utilizada. Del universo estudiantil de 1,224 alumnos de la Facultad de Educación de la Universidad de Castilla la Mancha en la localidad de Albacete, España, 40.27% ($N = 493$, 95 hombres, 398 mujeres, ^{edad}M

= 21.34 años, $_{edad}DE = 2.59$) cumplieron satisfactoriamente el instrumento administrado. Este tamaño muestral se acomoda a los requerimientos por ítem y por encuesta que requiere la literatura (Rositas, 2014). Igualmente, este porcentaje muestral es superior al porcentaje de representatividad mínimo (30%) requerido para estudios de esta índole (Buendía, 2001). De la muestra estudiada, 52.5% de los alumnos ($n = 259$) estaban matriculados en el grado de Educación Primaria, mientras que el 47.5% ($n = 234$) se encontraban en ese momento cursando estudios de grado en Educación Infantil.

Materiales y procedimiento

En una fase inicial, un primer prototipo del instrumento de 139 reactivos fue analizado por profesionales relacionados con el tema tratado; 5 estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Castilla la Mancha y 10 docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. De estos 10 docentes, 5 pertenecían al Departamento de Didáctica y Organización Escolar y 5 al de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Sus correcciones y valoraciones respecto al contenido, estructura y relevancia sobre el tema se centraron en 16 de los ítems. En una segunda fase, el instrumento fue revisado por tres expertos en metodología y redacción de ítems. De todos ellos, 14 ítems fueron eliminados por su redundancia y 24 fueron reformulados, dejando un total de 125 reactivos para el posterior análisis factorial, de fiabilidad y validez.

Al instrumento final de 125 ítems, con contenido referente a la evaluación de la efectividad de la acción tutorial, se le añadieron 10 ítems con variables socio-demográficas. De estos 125 ítems referentes a la evaluación de la tutoría, 124 poseen una escala de respuesta tipo Likert cuyos valores se comprenden entre 1 (*totalmente en desacuerdo*) y 5 (*totalmente de acuerdo*) y, para el otro ítem restante, la escala posee un rango de 1 (*ninguna*) a 10 (*total*). Este último ítem se refería a la satisfacción del usuario con la acción tutorial integral de manera general. No se añadieron preguntas abiertas por cuestiones de eficiencia en la administración del instrumento y fiabilidad.

Análisis de datos

Se realizó un análisis de ítems por medio del método de extracción de componentes principales, forzados a dos factores, con rotación varimax. Después del filtrado de ítems utilizando como criterio la carga de cada uno de ellos en cada uno de los factores desvelados se realizó un alfa de Cronbach para determinar la fiabilidad del

instrumento final y de sus dos sub-dimensiones.

Se comprobó la normalidad de la distribución de las muestras de hombres y mujeres, por un lado, estudiantes de infantil y primaria, por otro, así como dedicación al grado parcial y total por medio del estadístico Kolmogorov-Smirnov. Una vez comprobada la normalidad de la muestra se realizó una *F* de Levene para comprobar que la homogeneidad de las varianzas de ambas muestras emparejadas eran equivalentes. Habiendo comprobado los anteriores supuestos estadísticos se pudo aplicar una *t* de Student para el contraste de posibles diferencias significativas entre ambas muestras con respecto a su opinión acerca de la eficacia de la acción tutorial integral. Se aplicaron de nuevo los estadísticos Kolmogorov-Smirnov y *F* de Levene para comprobar normalidad y equivalencia de las varianzas de las distribuciones de las puntuaciones en satisfacción global con la tutoría (ítem 125) y las puntuaciones en el cuestionario (tanto la puntuación total como la de sus dos sub-dimensiones). El fin de todo esto, en este caso, fue aplicar una *r* de Pearson en el contraste de la correlación significativa de todos los emparejamientos de variables.

Resultados

Estructura factorial

El análisis factorial utilizando el método de extracción de ejes principales con rotación varimax con Kaiser fue forzado a dos factores. El primer factor (materiales y métodos), compuesto por 78 ítems (ver Tabla 1), explicó el 15.19% de la varianza. De estos 78 ítems, 7 (84, 88, 92, 95, 110, 114, 115) están compartidos con la segunda dimensión. El segundo factor (recursos físicos y humanos), compuesto por 65 ítems, por su parte, explicó otro 11.85% de la varianza, sumando un cómputo de varianza total explicada del 27.03 por ciento. Diecinueve (9, 19, 32, 54, 63, 64, 72, 76, 87, 90, 109, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 125) de estos 65 ítems fueron compartidos con la dimensión anterior. Los restantes 8 ítems (24, 41, 50, 46, 105, 96, 43, 47) de la población total de reactivos del cuestionario inicial analizado, cuyas cargas estuvieron por debajo de .30 en ambos factores, fueron descartados de esta estructura factorial de dos dimensiones.

Fiabilidad

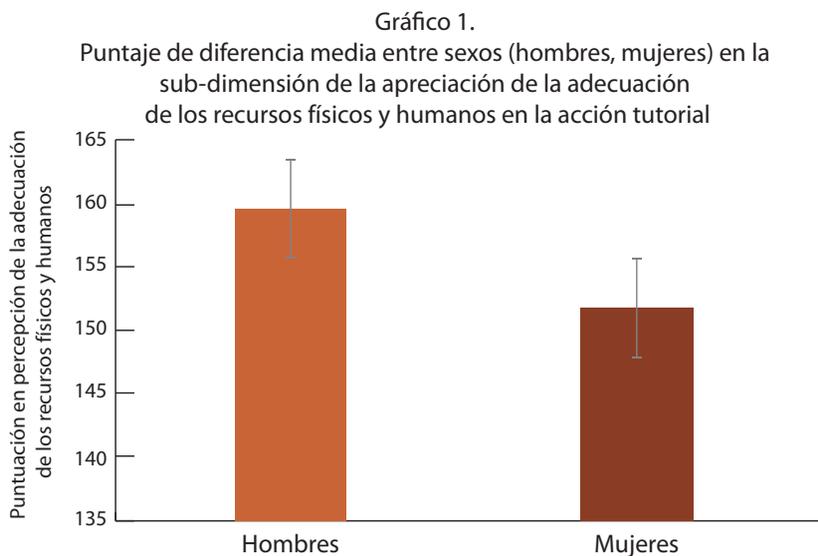
La fiabilidad para el instrumento de manera holística presenta un índice adecuado, $\alpha = .97$. De la misma manera, este coeficiente alfa de Cronbach para las sub-dimensiones materiales y métodos (78 ítems), por un lado, y recursos físicos y humanos (65 ítems), por otro, fue igualmente aceptable, $\alpha = .97$ y $\alpha = .95$ respectivamente.

Validez

La estructura del cuestionario se acomoda a la literatura (Ariza y Ocampo, 2005); validez de constructo. Igualmente, se correlacionó la puntuación total del cuestionario sobre la apreciación holística de la eficacia de la tutoría con la pregunta 125 (acerca de la satisfacción general con la misma; validez convergente [Carvajal *et al.*, 2011]). La correlación entre estas dos puntuaciones fue positiva, fuerte y significativa, $r(493) = .64, p < .01$. Igualmente, se correlacionaron las puntuaciones de la pregunta 125 con las puntuaciones de las dos sub-dimensiones del cuestionario. La correlación entre la pregunta 125 y la sub-dimensión de materiales y métodos igualmente fue positiva, fuerte y significativa, $r(493) = .65, p < .01$, así como la correlación de la pregunta 125 y la otra sub-dimensión de recursos físicos y humanos, $r(493) = .61, p < .01$.

Apreciación de la acción tutorial por sexo, grado cursado y dedicación al grado

La satisfacción media de la población total fue de 5.63 en una escala de 10. No hubo diferencias significativas en la satisfacción global con la tutoría (ítem 125) ni por sexo (hombres, mujeres) ni por grado cursado (infantil, primaria) ni por de-



dicación al grado (parcial, total). A este dato ha de añadirse que dicha satisfacción correlacionó positiva, fuerte y significativamente, tanto con la apreciación general de la eficacia de la tutoría como con la adecuación de los materiales y métodos, por un lado, y la adecuación de los recursos físicos y humanos, por otro. Por ello, se analizaron las comparaciones entre sexo, grado cursado y dedicación al grado en estas tres puntuaciones. De todas las comparaciones, sólo hubo diferencias significativas entre sexos (ver Gráfica 1), con respecto a su apreciación de la adecuación de los recursos físicos y humanos, $t(481) = 2.35, p < .02, d = 0.28$.

Los hombres tienen, como promedio, significativamente una apreciación más positiva que las mujeres de la adecuación de los recursos físicos y humanos en la acción tutorial. Este dato contrasta con la ausencia de diferencias estadísticamente significativas en la satisfacción general con la tutoría entre hombres y mujeres. Parece que, aunque la acción tutorial es igualmente valorada por ambos sexos, los hombres al menos valoran positivamente la adecuación de los recursos para llevar a cabo la acción tutorial.

Comentarios

Las dos dimensiones arrojadas por la estructura factorial del cuestionario están relacionadas, por un lado, con la apreciación de la eficacia de los materiales y los métodos utilizados y, por otro, con la apreciación de la adecuación de los recursos físicos y humanos necesarios para la puesta en escena de la tutoría.

Una vez eliminados los reactivos que no tienen peso en ninguna de las dimensiones anteriormente especificadas se calcularon los índices de fiabilidad, tanto para la puntuación total del cuestionario como para cada una de sus sub-dimensiones. Todos estos índices son aceptables (Hoyt, 1941), asegurando la fiabilidad tanto de la medida de apreciación general de la acción tutorial integral como de los medios y recursos utilizados para ello. Estos resultados habilitan tanto al uso del cuestionario en su totalidad como a la utilización individualizada de cualquiera de las sub-escalas para cada una de las dos sub-dimensiones encontradas.

El cuestionario es válido a la hora de medir la apreciación de la eficacia de la tutoría de forma holística, dado que correlaciona significativamente con la satisfacción general con dicha acción tutorial. De la misma forma, la puntuación de dicha satisfacción también correlaciona de manera significativa con cada una de las dos sub-dimensiones estructurales del cuestionario, validando su contenido conceptual igualmente.

En cuanto a los resultados de contenido de la eficacia percibida de la tutoría en la población estudiada, la satisfacción general con la acción tutorial como recurso

docente (5.63) ronda un punto intermedio. No hubo diferencias significativas en la satisfacción general con la acción tutorial integral ni por sexo o grado cursado, tampoco por dedicación al grado. Lo que destaca es la apreciación diferencial entre hombres y mujeres con respecto a los recursos necesarios para la acción tutorial que sí se encuentran acordes con la implementación de la misma. Este dato apunta a que la tutoría no se encuentra medianamente valorada por los recursos a disposición de la universidad sino por o su contenido en sí, o por el modo con el que se lleva a cabo.

Como objetivo principal de este trabajo, se ha comprobado que, con esta herramienta psicométrica, el alumnado puede valorar la adecuación de aspectos generales didáctico-organizativos referidos a la acción tutorial como: competencias a desarrollar, objetivos a alcanzar, metodología a emplear, contenidos a abordar, actividades a realizar, temporización de actividades, horario establecido y criterios e instrumentos de evaluación (ver Apéndice).

En cuanto a los materiales utilizados por el profesorado para el desarrollo de la acción tutorial, el cuestionario evalúa eficientemente el uso de materiales propios de la asignatura frente a materiales específicos de la acción tutorial integral. Todo ello con el objetivo de determinar si se alcanza el nivel marcado en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (Benedito, 2005).

En cuanto a los métodos pedagógicos empleados por el profesorado para el desarrollo la acción tutorial integral, el alumnado está habilitado con esta herramienta a evaluar la adecuación del uso de: la enseñanza expositiva, entrevista, aprendizaje basado en problemas/proyectos, aprendizaje cooperativo, dinámicas de grupo y la tutoría entre iguales. Con ello, se puede ratificar si las metodologías activas se igualan a la enseñanza expositiva o de clase tradicional.

En cuanto a los recursos físicos, el alumno puede valorar, por medio del presente cuestionario, recursos tales como: información sobre los servicios de orientación académica, asistencia personal y profesional de la universidad, información sobre la asignatura, resolución de dudas, seguimiento de trabajos y prácticas, revisión de la evaluación, metodología docente para profundizar en los contenidos abordados en clase, resolución de problemas personales o de ajuste académico, transición al mundo laboral, información laboral o información sobre salidas profesionales.

Respecto a los recursos humanos, los alumnos evalúan conceptos como: la participación en la acción tutorial del profesorado, de responsables institucionales, de personal técnico o del propio alumnado de la asignatura.

En conclusión, todos estos aspectos integrantes del instrumento evalúan la tutoría como un valor añadido al proceso de construcción del proceso didáctico

en el que adquiere una mayor responsabilidad el alumno. Con esta herramienta se puede medir la proactividad, integratividad y contextualización de la implementación de las acciones tutoriales (en términos de Delgado, 2005) dentro del nuevo sistema educativo propuesto desde la filosofía del EEES (Benedito, 2005). Con este estudio no sólo se ha asegurado que los contenidos de la evaluación estén alineados con las nuevas directrices europeas en el ámbito educativo sino que se ha comprobado que el instrumento es válido y fiable. Por tanto, se afirma que esta herramienta psicométrica es adecuada para evaluar tanto la acción integral realizada por el tutor como las nuevas formas organizativas de la institución misma. No obstante, futuros trabajos estarán encaminados a puntualizar y resolver el dato del 27.03% de varianza explicada que supone una limitación a nuestro trabajo.

Referencias

- Alonso, S. y Alonso, M. M. (2014). Las redes sociales en las universidades españolas. *Vivat Academia*. 17(126), pp. 52-62. doi:10.15178/va.2014.126.54-62
- Alonso-García, S., Garrote, D. y Palomares, A. (2009). La tutoría en el Espacio de educación Superior Europeo. En E. Nieto López y A. I. Callejas Albiñana (eds.). *Las competencias básicas: reflexiones y experiencias*. España: UCLM.
- Ariza, G. I. y Ocampo, H. B. (2005). El acompañamiento tutorial como estrategia de la formación personal y profesional: un estudio basado en la experiencia en una institución de educación superior. *Universitas Psychologica*. 4(1), pp. 31-42. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672005000100005&lng=en&tlng=es
- Berlanga, E.; Monteagudo, M.; Pineda, V.; Vidiella, J.; Giménez-Pérez, G. y Artigas, A. (2004). Experiencia en la evaluación de tutores de especialistas en formación. *Educación médica*. 7(2), pp. 65-69. Recuperado de: <http://goo.gl/uLdWaK>
- Benedito, V. (2005). Prólogo. En J. M. Goñi (Ed.) *El espacio Europeo de Educación Superior, un reto para la Universidad: Competencias, tareas y evaluación, los ejes del Currículum universitario*. Barcelona, España: Octaedro.
- Buendía Eisman, L. (2001). La Investigación por Encuesta. En L. Buendía Eisman et al. (eds.) *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*, pp. 119-155. Madrid: McGraw-Hill.
- Carvajal, A.; Centeno, C.; Watson, R.; Martínez, M. y Sanz Rubiales, Á. (2011). ¿Cómo validar un instrumento de medida de la salud? *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, 34(1), pp. 63-72. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1137-66272011000100007&lng=es

- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Delgado, J. A. (ed.). (2005). *Brújula: Programa de Orientación para la Educación Primaria*. Madrid: Editorial EOS.
- Fernández, E.; Nogueira, M. A. y Couce, A. I. (2005). El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la orientación educativa: Explorando la familiaridad y preparación de los profesionales del ámbito en España. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. 10(24), pp. 45-55. Recuperado de: <http://goo.gl/bIyPmb>
- Gómez-Collado, M. E. (2012). La percepción de los estudiantes sobre el programa de tutoría académica. *Convergencia: Revista de Ciencias Sociales*. 19(58), pp. 209-233. Recuperado de: <http://goo.gl/wWXONK>
- González, I. y de León, C. (2014). Diseño de un plan de acción tutorial universitaria para estudiantes de títulos a extinguir: El caso de psicopedagogía. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. 25(1), pp. 94-110. Recuperado de: <http://goo.gl/ozY6Hq>
- Hoyt, C. (1941). Test reliability estimated by analysis of variance. *Psychometrika*. 6(3), pp. 143-160. doi:10.1007/BF02289270
- Marqués, S. (2001). Formación continuada: herramienta para la capacitación. *Enfermería Global*. 10(21). Recuperado de: <http://goo.gl/b1xYAn>
- Mazurkiewicz, H. J. y García, C. (2008) Acción tutorial en el sistema de estudios a distancia de la Universidad de Zulia. *Revista ORBIS: Ciencias Humanas*. 3(9), pp. 74-98. Recuperado de: <http://goo.gl/V8Tbja>
- Medina, J. R. (2004). Los futuros profesores que las universidades demandan. En F. Michavila y J. Martínez (eds.). *La profesión de profesor de universidad*. Madrid: Cátedra UNESCO de Gestión y Política.
- Michavila, F. y García, J. (2003). *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad*. Madrid: Cátedra UNESCO de la Universidad Politécnica.
- Narváez, E. (2005). La educación superior en América Latina ante los desafíos de la globalización. *La Revista Venezolana de Educación*, 9(29), pp. 181-188. Recuperado de: <http://goo.gl/E9P9Bg>
- Rositas Martínez, J. (2014). Los tamaños de las muestras en encuestas de las ciencias sociales y su repercusión en la generación del conocimiento (Sample sizes for social science surveys and impact on knowledge generation). *Innovaciones de negocios*, 11(22), pp. 235-268.
- Ruiz Tagle, A. M. (2003). Una mirada de los consejos sociales sobre la función tutorial en la formación universitaria. En F. Michavila y J. García (eds.) *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad* (pp. 55-64). Madrid: Cátedra UNESCO de la Universidad Politécnica.

- Sangrá, A. y González Sanmarned, M. (2004). El profesorado universitario y las TIC: redefinir roles y competencias. En A. Sangrá y M. González Sanmamed (Eds.) *La transformación de las universidades a través de las TIC: Discursos y practicas*, pp. 73-97. Barcelona, España: UOC.
- Zabalza, M. A. (2000). Enseñando para el cambio: Estrategias didácticas innovadoras. *Actas del XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía: Cambio educativo y educación para el cambio*. pp. 241-271. Madrid, España: Sociedad Española de Pedagogía.
- Zamorano, S. (2003). La tutoría en la formación de formadores. En F. Michavila, y J. García (Eds.) *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad*. Madrid: Cátedra UNESCO de la Universidad Politécnica.

Nota de autor

Queremos agradecer a Francisco D. Fernández Martín del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, por su inestimable orientación y guía en la redacción y formulación de ítems.

Tabla 1. Análisis factorial exploratorio (componentes principales forzado a 2 dimensiones) con rotación varimax con Kaiser

Ítem	Factores	
	Materiales y métodos	Recursos físicos y humanos
57	.662	
56	.634	
68	.625	
60	.623	
65	.597	
83	.596	
94	.589	
58	.582	
86	.581	
59	.580	
70	.572	
31	.571	
67	.559	
62	.557	
61	.556	
2	.555	
28	.555	
5	.529	
4	.527	
1	.523	
63	.522	.320
6	.519	
66	.516	
125	.513	.392
77	.512	
112	.510	
106	.506	
13	.500	
73	.495	
78	.490	
122	.485	.367
15	.483	
22	.483	
3	.482	
69	.478	
87	.472	.383
51	.470	
64	.467	.383
124	.466	.436
109	.460	.380
10	.459	
123	.457	.382
54	.456	.353
14	.455	
121	.453	.332
119	.450	
117	.449	.331
8	.441	
7	.439	
18	.436	
99	.434	
32	.430	.311
90	.430	.391
118	.429	.351
23	.429	
44	.423	
12	.412	
39	.406	
27	.394	
74	.387	
72	.386	.333

11	.385	
76	.384	.309
120	.376	.376
98	.370	
82	.353	
19	.350	.344
9	.347	.315
101	.319	
113	.313	
102	.300	
36		.599
34		.596
38		.590
42		.562
26		.561
89		.553
91		.546
100		.545
97		.540
16		.538
71		.538
35		.535
81		.528
93		.517
48		.505
30		.503
20		.498
45		.496
29		.496
52		.495
104		.490
111		.484
115	.385	.476
103		.471

55		.468
85		.465
110	.368	.464
75		.460
53		.447
79		.445
114	.365	.435
49		.435
88	.417	.429
116		.425
37		.425
84	.403	.413
108		.407
33		.407
40		.394
80		.392
107		.382
92	.303	.379
95	.309	.352
17		.351
21		.332
25		.325
24		
41		
50		
46		
105		
96		
43		
47		

Nota: Las cargas inferiores a .30 fueron suprimidas de la tabla.

Fuente: Elaboración propia.

Apéndice

Cuestionario sobre Percepciones del Alumnado sobre la Tutoría Integral dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

El contexto actual nos brinda la posibilidad de ampliar nuestras redes sociales dentro del ámbito universitario y laboral, creando así un tejido social más rico y productivo, un espacio donde poder colaborar e innovar de una forma más eficiente y eficaz, y un contexto donde poder dinamizar nuestro mercado económico y laboral mediante la libre circulación de personas y de titulados.

Es necesario pues, asumir e interiorizar todo lo que está relacionado con el EEES, centrándonos en este caso en este estudio en la tutoría universitaria, ya que éste se ha convertido en nuestro escenario y enclave, a través del cual nuestra sociedad afrontara las vicisitudes y futuras líneas de actuación.

La tutoría resulta uno de los ámbitos en la Universidad que se redimensionan desde Europa siendo ésta algo que cala en toda la materia, y se complementa con aspectos no sólo docentes sino burocráticos, personales, académicos y profesionales. Así pues, debemos analizar e intervenir para su continua mejora, hecho que revierte de forma directa en la calidad de la formación del alumnado. Es por ello, que a través de este cuestionario Ud. tiene la oportunidad de expresar sus percepciones, con el fin de que éstas sean recogidas y estudiadas para próximas propuestas de mejora.

Por ello, pedimos que Ud. ofrezca valoraciones lo mas sinceras posibles, lo cual resulta esencial y en ningún caso le compromete a nada. Recuerde que no hay ni malas ni buenas respuestas, y que éstas serán mantenidas en el anonimato para fines exclusivamente científicos y de investigación, cuyos resultados serán publicados para su conocimiento y uso científico.

A continuación, divididos en diversos bloques, usted encontrara una serie de ítems. Lea atentamente y marque con una (x) la opción o el valor numérico con el que más se identifica, según las afirmaciones expuestas. Las respuestas con opción numérica oscilan en un rango valorativo del 1 al 5, teniendo en cuenta que:

a. Datos personales y académicos

NIVEL MÁXIMO DE ESTUDIOS QUE POSEE	Bachillerato / Ciclo Formativo de Grado Superior	
	Diplomatura / Ingeniería Técnica	
	Licenciatura/ Ingeniería Técnica Superior / Grado	
	Máster/ Experto Universitario	
	Diploma de Estudios Avanzados (DEA)	
	Doctor	

ESTADO LABORAL	Empleado	
	Desempleado	

ESTADO CIVIL	Soltera/o	
	Pareja de hecho	
	Casado/a	
	Divorciada/o	
	Viuda/o	
	Otro	

GÉNERO	Masculino	
	Femenino	

NACIONALIDAD	
--------------	--

EDAD	
------	--

b. La Tutoría integral en la Educación Superior.

	En las diferentes asignaturas o módulos que ha cursado hasta ahora en sus estudios universitarios de Grado de Maestro en Educación Primaria o Infantil, el profesorado le ha informado sobre el siguiente aspecto referido a la acción tutorial:					
1	Competencias a desarrollar	1	2	3	4	5
2	Objetivos a alcanzar	1	2	3	4	5
3	Metodología a emplear	1	2	3	4	5
4	Contenidos a abordar	1	2	3	4	5
5	Actividades a realizar	1	2	3	4	5
6	Criterios de evaluación determinados	1	2	3	4	5
7	Instrumentos de evaluación a usar	1	2	3	4	5
8	Recursos materiales a utilizar	1	2	3	4	5
9	Recursos humanos previstos	1	2	3	4	5
10	Horario establecido	1	2	3	4	5
11	Temporización determinada para las diferentes tipos de actividades	1	2	3	4	5
12	Espacios definidos	1	2	3	4	5
13	Agrupamiento del alumnado (Ej. individual, grupos, etc.)	1	2	3	4	5
14	Modalidad (Ej. presencial, <i>on-line</i> , etc.)	1	2	3	4	5
15	Los métodos y técnicas pedagógicas empleados por el profesorado para el desarrollo la acción tutorial en las diferentes asignaturas o módulos que ha cursado hasta ahora en sus estudios universitarios de Grado de Maestro en Educación Primaria o Infantil han sido: Enseñanza expositiva (Ej. lección magistral, conferencia, simposio, charla, etc.)	1	2	3	4	5
16	Entrevista	1	2	3	4	5
17	Aprendizaje basado en problemas/proyectos	1	2	3	4	5
18	Aprendizaje cooperativo	1	2	3	4	5
19	Dinámicas de grupo (Ej. juego de roles, grupo de discusión, debate, etc.)	1	2	3	4	5
20	Tutoría entre iguales	1	2	3	4	5

	Los instrumentos empleados por el profesorado para la evaluación de la acción tutorial en las diferentes asignaturas o módulos que ha cursado hasta ahora en sus estudios universitarios de Grado de Maestro en Educación Primaria o Infantil han sido:					
21	Técnicas de observación (Ej. listas de control, escalas de apreciación, etc.)	1	2	3	4	5
22	Pruebas de ensayo (Ej. exámenes de desarrollo)	1	2	3	4	5
23	Pruebas objetivas (Ej. de opción múltiple, preguntas cortas, etc.)	1	2	3	4	5
*24	*Pruebas estandarizadas	1	2	3	4	5
25	Pruebas orales	1	2	3	4	5
26	Entrevista	1	2	3	4	5
27	Portafolios	1	2	3	4	5
	Los materiales utilizados por el profesorado para el desarrollo de la acción tutorial en las diferentes asignaturas o módulos que ha cursado hasta ahora en sus estudios universitarios de Grado de Maestro en Educación Primaria o Infantil han sido:					
28	Materiales didácticos propios de las asignaturas o módulos (Ej. manuales de referencia, transparencias, etc.)	1	2	3	4	5
29	Materiales específicos para la acción tutorial (Ej. Planes de Acción Tutorial, fichas de programas validados, etc.)	1	2	3	4	5
	Los contenidos de la acción tutorial que ha abordado el profesorado en las diferentes asignaturas o módulos que ha cursado hasta ahora en sus estudios universitarios de Grado de Maestro en Educación Primaria o Infantil han sido:					
30	Burocráticos-funcionariales (Ej. información sobre los servicios de orientación académica, personal y profesional de la Universidad y sus centros, información sobre tareas administrativas y burocráticas, etc.)	1	2	3	4	5
31	Académicos (Ej. información sobre la asignatura, resolución de dudas, seguimiento de trabajos y/ prácticas, revisión de la evaluación, etc.)	1	2	3	4	5
32	Docentes (Ej. metodología docente para profundizar en los contenidos abordados en clase).	1	2	3	4	5
33	Personales (Ej. resolución de problemas personales o de ajuste académico y social del alumnado en el plano intelectual, social, emocional, institucional, etc.).	1	2	3	4	5
34	Profesionales (Ej. transición al mundo laboral, información laboral, información sobre salidas profesionales, etc.)	1	2	3	4	5

	En la acción tutorial en las diferentes asignaturas o módulos que ha cursado hasta ahora en sus estudios universitarios de Grado de Maestro en Educación Primaria o Infantil han participado en su implementación, además del profesorado responsable de dichas asignaturas o módulos:							
35		El profesorado experto en acción tutorial	1	2	3	4	5	
36		Otro personal institucional (Ej. responsables institucionales, personal técnico, etc.)	1	2	3	4	5	
37		Alumnado de la asignatura (Ej. compañeros de clase)	1	2	3	4	5	
38		Otro alumnado universitario (Ej. compañeros de otros cursos, titulaciones, etc.)	1	2	3	4	5	
	La acción tutorial del profesorado en las diferentes asignaturas o módulos que ha cursado hasta ahora en sus estudios universitarios de Grado de Maestro en Educación Primaria o Infantil se ha desarrollado:							
39	Espacios	En el aula base	1	2	3	4	5	
40		En un aula específica	1	2	3	4	5	
*41		*En el espacio del profesorado	1	2	3	4	5	
42		En los pasillos y zonas comunes	1	2	3	4	5	
*43	Tiempos	*En el horario de tutoría del profesorado	1	2	3	4	5	
44		En el horario de clase de la asignatura	1	2	3	4	5	
45		Fuera del horario de tutoría y clase	1	2	3	4	5	
*46	Agrupamientos	*Individualmente	1	2	3	4	5	
*47		*En grupos reducidos (2-6 alumnos/as)	1	2	3	4	5	
48		En grupos pequeños (7-15 alumnos/as)	1	2	3	4	5	
49		En grupos medios (16-30 alumnos/as)	1	2	3	4	5	
*50		*En gran grupo	1	2	3	4	5	
51	Modalidad	De forma presencial	1	2	3	4	5	
52		De forma semipresencial	1	2	3	4	5	
53		A distancia (teléfono, internet, etc.)	1	2	3	4	5	
	La acción tutorial en las diferentes asignaturas o módulos que ha cursado hasta ahora en sus estudios universitarios de Grado de Maestro en Educación Primaria o Infantil se ha complementado durante el transcurso del curso con actividades de tutoría planteadas por instituciones como:							
54		La Facultad de Educación	1	2	3	4	5	
55		La Universidad de Castilla la Mancha	1	2	3	4	5	

	En las diferentes asignaturas o módulos que ha cursado hasta ahora en sus estudios universitarios de Grado de Maestro en Educación Primaria o Infantil, Ud. valora que la información que le han ofrecido los tutores sobre el siguiente aspecto referido a la acción tutorial es adecuada:					
56	Competencias a desarrollar	1	2	3	4	5
57	Objetivos a alcanzar	1	2	3	4	5
58	Metodología a emplear	1	2	3	4	5
59	Contenidos a abordar	1	2	3	4	5
60	Actividades a realizar	1	2	3	4	5
61	Criterios de evaluación determinados	1	2	3	4	5
62	Instrumentos de evaluación a usar	1	2	3	4	5
63	Recursos materiales a utilizar	1	2	3	4	5
64	Recursos humanos previstos	1	2	3	4	5
65	Horario establecido	1	2	3	4	5
66	Temporización determinada para las diferentes tipos de actividades	1	2	3	4	5
67	Espacios definidos	1	2	3	4	5
68	Agrupamiento del alumnado (Ej. individual, grupos, etc.)	1	2	3	4	5
69	Modalidad (Ej. presencial, <i>on-line</i> , etc.)	1	2	3	4	5
	En las diferentes asignaturas o módulos que ha cursado hasta ahora en sus estudios universitarios de Grado de Maestro en Educación Primaria o Infantil, Ud. estima que los siguientes métodos y técnicas pedagógicas empleados por el profesorado para el desarrollo de la acción tutorial son adecuados:					
70	Enseñanza expositiva (Ej. lección magistral, conferencia, simposio, charla, etc.)	1	2	3	4	5
71	Entrevista	1	2	3	4	5
72	Aprendizaje basado en problemas/proyectos	1	2	3	4	5
73	Aprendizaje cooperativo	1	2	3	4	5
74	Dinámicas de grupo (Ej. juego de roles, grupo de discusión, debate, etc.)	1	2	3	4	5
75	Tutoría entre iguales	1	2	3	4	5

	En las diferentes asignaturas o módulos que ha cursado hasta ahora en sus estudios universitarios de Grado de Maestro en Educación Primaria o Infantil, Ud. valora los sucesivos instrumentos empleados por el profesorado para la evaluación de la acción tutorial como apropiados:							
76	Técnicas de observación (Ej. listas de control, escalas de apreciación, etc.)	1	2	3	4	5		
77	Pruebas de ensayo (Ej. exámenes de desarrollo)	1	2	3	4	5		
78	Pruebas objetivas (Ej. de opción múltiple, preguntas cortas, etc.)	1	2	3	4	5		
79	Pruebas estandarizadas	1	2	3	4	5		
80	Pruebas orales	1	2	3	4	5		
81	Entrevista	1	2	3	4	5		
82	Portafolios	1	2	3	4	5		
	En las diferentes asignaturas o módulos que ha cursado hasta ahora en sus estudios universitarios de Grado de Maestro en Educación Primaria o Infantil, Ud. tiene la apreciación de que los siguientes materiales utilizados por el profesorado para el desarrollo de la acción tutorial son adecuados:							
83	Materiales didácticos propios de las asignaturas o módulos (Ej. manuales de referencia, transparencias, etc.)	1	2	3	4	5		
84	Materiales específicos para la acción tutorial (Ej. Planes de Acción Tutorial, fichas de programas validados, etc.)	1	2	3	4	5		
	En las diferentes asignaturas o módulos que ha cursado hasta ahora en sus estudios universitarios de Grado de Maestro en Educación Primaria o Infantil, Ud. estima que la información de los diferentes bloques de contenidos que desde la acción tutorial se han abordado en tutoría son adecuados:							
85	Burocráticos-funcionariales (Ej. información sobre los servicios de orientación académica, personal y profesional de la Universidad y sus centros, información sobre tareas administrativas y burocráticas, etc.).	1	2	3	4	5		
86	Académicos (Ej. información sobre la asignatura, resolución de dudas, seguimiento de trabajos y/ prácticas, revisión de la evaluación, etc.).	1	2	3	4	5		
87	Docentes (Ej. metodología docente para profundizar en los contenidos abordados en clase).	1	2	3	4	5		
88	Personales (Ej. resolución de problemas personales o de ajuste académico y social del alumnado en el plano intelectual, social, emocional, institucional, etc.).	1	2	3	4	5		
89	Profesionales (Ej. transición al mundo laboral, información laboral, información sobre salidas profesionales, etc.)	1	2	3	4	5		

	En las diferentes asignaturas o módulos que ha cursado hasta ahora en sus estudios universitarios de Grado de Maestro en Educación Primaria o Infantil, además del profesorado responsable de dichas asignaturas o módulos Ud. valora la participación de otras personas en la acción tutorial como adecuada:							
90		El profesorado experto en acción tutorial	1	2	3	4	5	
91		Otro personal institucional (Ej. responsables institucionales, personal técnico, etc.)	1	2	3	4	5	
92		Alumnado de la asignatura (Ej. compañeros de clase)	1	2	3	4	5	
93		Otro alumnado universitario (Ej. compañeros de otros cursos, titulaciones, etc.)	1	2	3	4	5	
	En las diferentes asignaturas o módulos que ha cursado hasta ahora en sus estudios universitarios de Grado de Maestro en Educación Primaria o Infantil, el uso que el profesorado ha hecho de los siguientes parámetros Ud. lo estima como correcto:							
94	Espacios comunes	El aula base	1	2	3	4	5	
95		El aula específica	1	2	3	4	5	
*96		*El despacho del profesorado	1	2	3	4	5	
97		Los pasillos y zonas comunes	1	2	3	4	5	
98	Tiempos	El horario de tutoría del profesorado	1	2	3	4	5	
99		El horario de clase de la asignatura	1	2	3	4	5	
100		Fuera del horario de tutoría y clase	1	2	3	4	5	
101	Agrupamientos	Individualmente	1	2	3	4	5	
102		Grupos reducidos (2-6 alumnos/as)	1	2	3	4	5	
103		Grupos pequeños (7-15 alumnos/as)	1	2	3	4	5	
104		Grupos medios (16-30 alumnos/as)	1	2	3	4	5	
*105		*Gran grupo	1	2	3	4	5	
106	Modalidad	Forma presencial	1	2	3	4	5	
107		Forma Semipresencial	1	2	3	4	5	
108		A distancia (teléfono, internet, etc.)	1	2	3	4	5	
	En las diferentes asignaturas o módulos que ha cursado hasta ahora en sus estudios universitarios de Grado de Maestro en Educación Primaria o Infantil, Ud. considera la complementación de la acción tutorial por parte de las siguientes Instituciones como adecuada:							
109		La Facultad de Educación	1	2	3	4	5	
110		La Universidad de Castilla la Mancha	1	2	3	4	5	

	La información oferta durante la acción tutorial de las diferentes asignaturas o módulos que ha cursado hasta ahora en sus estudios universitarios de Grado de Grado de Maestro en Educación Primaria o Infantil, le ha sido de utilidad para la resolución de sus necesidades como estudiante universitario en el ámbito:										
111	Burocráticos-funcionarial	1	2	3	4	5					
112	Académico	1	2	3	4	5					
113	Docente	1	2	3	4	5					
114	Personales	1	2	3	4	5					
115	Profesionales	1	2	3	4	5					
	Ud. piensa que la tutoría se presenta como una acción de utilidad:										
116	Para potenciar uso de internet (Ej. redes sociales, mensajería en tiempo real, <i>e-mail</i> , video tutoría, etc.) como medio de comunicación entre los miembros de la comunidad educativa	1	2	3	4	5					
117	A la hora de trabajar diferentes metodologías activas de trabajo aplicables a diferentes situaciones de enseñanza-aprendizaje	1	2	3	4	5					
118	Para el consenso del horario de la tutoría con el alumnado (grupo-clase)	1	2	3	4	5					
119	Para la resolución de posibles conflictos de intereses entre compañeros	1	2	3	4	5					
120	Para el fomento de la empatía con los tutores	1	2	3	4	5					
121	La resolución de posibles conflictos entre tutor-alumno	1	2	3	4	5					
122	La comprensión sobre los aspectos organizativos de la acción tutorial (Ej. espacios, modalidades, agrupamiento, temporización, etc.)	1	2	3	4	5					
123	El profesorado, de las diferentes asignaturas o módulos que ha cursado hasta ahora en sus estudios universitarios de Grado de Grado de Maestro en Educación Primaria o Infantil, demuestra ser competente a la hora de trabajar la acción tutorial universitaria	1	2	3	4	5					
124	El profesorado, de las diferentes asignaturas o módulos que ha cursado hasta ahora en sus estudios universitarios de Grado de Grado de Maestro en Educación Primaria o Infantil, demuestra ser competente en la aplicación del EEES	1	2	3	4	5					
125	Valore su satisfacción general con la tutoría integral y sus aspectos (1=ninguna; 10=total)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Nota: * Ítems eliminados del cuestionario final con base en los resultados de la estructura factorial del mismo y el peso en cada una de sus sub-dimensiones.