



Efectividad de las tutorías para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de Enfermería de la Universidad de Sevilla

María Dolores Guerra-Martín¹, Marta Lima-Serrano^{2*} , Joaquín Salvador Lima-Rodríguez³

¹Departamento de Enfermería, Facultad de Enfermería, Fisioterapia y Podología, Universidad de Sevilla, España {guerra@us.es}

²Departamento de Enfermería, Facultad de Enfermería, Fisioterapia y Podología, Universidad de Sevilla, España {mlima@us.es}

³Departamento de Enfermería, Facultad de Enfermería, Fisioterapia y Podología. Universidad de Sevilla, España {joaquinlima@us.es}

Recibido el 19 Julio 2016; revisado el 10 Octubre 2016; aceptado el 14 Noviembre 2016; publicado el 15 Julio 2017

DOI: 10.7821/naer.2017.7.201



RESUMEN

En respuesta al incremento del apoyo a la Educación Superior a los programas de tutoría, se presenta el diseño, implementación y evaluación de un programa de tutoría para mejorar el rendimiento académico de estudiantes en riesgo, caracterizado por fracaso académico en asignaturas de cursos previos, matriculados en el último año de Enfermería. Se realizó un estudio experimental controlado para evaluar un programa de tutoría que incluyó un mínimo de nueve reuniones realizadas por un profesor experto como tutor. Se diseñó un cuestionario para evaluar las necesidades académicas y se realizaron intervenciones cuando las respuestas fueron: nada, un poco o algo. Se hallaron efectos de tamaño medio a largo en el progreso de asignatura suspendida a asignatura aprobada ($p = 0,000$, $r_{\phi} = 0,30$), mejorando la información sobre las asignaturas ($p < 0,001$, $d = 2,01$), la comprensión de la información ($p < 0,001$, $d = 0,85$) y las estrategias para mejorar el rendimiento académico ($p < 0,001$, $d = 1,37$). Como respuesta al programa, los estudiantes del grupo de intervención, destacaron la satisfacción con este y su efectividad. La importancia del estudio radica en reforzar la tutoría formal como una herramienta para mejorar el rendimiento académico en los estudiantes en riesgo.

PALABRAS CLAVE: CURRÍCULUM UNIVERSITARIO, INVESTIGACIÓN CURRICULAR, APRENDIZAJE, TUTORÍAS, LOGRO ACADÉMICO

1 JUSTIFICACIÓN

En el ámbito de la Educación Superior, el fracaso académico, definido como la no superación de asignaturas alcanza cuotas preocupantes. En 2012 la tasa neta de graduación en la Unión Europea fue del 37,9%, y en ese mismo año la tasa neta de graduación en España se situó en el 29%, por debajo de la media de la Unión

Europea (Ministerio de Educación y Ciencia, 2014; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015). Esta baja productividad se caracteriza por un alto abandono académico y retraso en la finalización de los estudios. Sólo el 26% de los estudiantes finalizó sus estudios dentro de los límites de tiempo establecidos (Fernández, Arco, López, & Heilborn, 2011). Específicamente, en los estudios de enfermería, el fracaso y el abandono académico han recibido atención a nivel mundial (Peterson, Bryer, & Nikolaidou, 2013; Prymachuk, Easton, & Littlewood, 2009). Por lo tanto, es ampliamente aceptado que los estudiantes de enfermería necesitan apoyo y orientación a este respecto (Glossop, 2002; Urwin et al., 2010).

En respuesta a esta situación, la tutoría ha sido propuesta como una estrategia para aumentar la retención de los estudiantes y la progresión y finalización de los estudios (Arbizu, Lobato, & del Castillo, 2005; Braine & Parnell, 2011; Cooke, Barkham, Audin, Bradley, & Davy, 2004; Crisp & Cruz, 2009; Dorsey & Baker, 2004; Fowler & Norrie, 2009; Guerra-Martín, 2015). Según Miller (2002), la tutoría podría ser entendida de forma diferente a la mentoría, puesto que mientras la tutoría se centra en el aprendizaje de la asignatura, la mentoría se centra no solo en esto, sino también en el aprendizaje para la vida, incluyendo un enfoque psicológico y emocional. En cambio, siguiendo a otros autores, la tutoría podría incluir la orientación al aprendizaje o ayuda y apoyo a los estudiantes, pudiendo definirse como una actividad formativa que afecta al desarrollo integral de los estudiantes universitarios e incluye un enfoque intelectual, académico, profesional y personal (Guerra-Martín, 2014; 2015; Perandones & Lledó, 2009;).

Aunque la mayoría de los estudios cuantitativos sobre tutoría se basaron en métodos no experimentales, las investigaciones cuantitativas han comenzado a ir más allá de las investigaciones descriptivas, tratando de comprender la relación causal entre tutoría y éxito estudiantil. Para ello se recomienda llevar a cabo estudios longitudinales que permitan comprobar la validez pre-

*Por correo postal, dirigirse a:

Marta Lima-Serrano. Departamento de Enfermería. Facultad de Enfermería, Fisioterapia y Podología. C/ Avenzoar nº 6. Sevilla-41009

dictiva de la tutoría (Paglis, Green, & Bauerm, 2006), controlando las variables extrañas mediante la utilización de grupos de control (Meinel et al., 2011).

En el año 2010, la Universidad de Sevilla (España) financió un programa de tutoría con el objetivo de reducir el fracaso académico y facilitar la finalización de los estudios de los estudiantes en riesgo de bajo rendimiento académico, es decir, con asignaturas suspendidas. Siguiendo a Salinitri (2005), los estudiantes con bajo rendimiento son un desafío particular porque pueden tener descubiertas varias necesidades académicas relacionadas con la información sobre las asignaturas, la comprensión de la información y las estrategias académicas inapropiadas como malos hábitos de estudio, no buscar ayuda o no saber cómo buscarla.

2 ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1 Fallo académico

Se han realizado diferentes estudios para identificar las razones que explican el fracaso y el abandono de los estudiantes (Braine & Parnell, 2011; Cooke et al., 2004; DeLapp, Hautman, & Anderson, 2008; Fowler & Norrie, 2009; Peterson, Bryer, & Nikolaidou, 2013). Por otra parte, Wild y Ebberts (2002) han identificado las tasas de finalización de los estudiantes como una medida fundamental del éxito institucional en la satisfacción de las necesidades de los estudiantes. La tutoría puede ser una estrategia para prevenir el fracaso académico, por lo que debe incluir actividades diseñadas para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes y completar con éxito sus estudios (Crosier et al., 2012; Dobinson, 2006; Guerra-Martín, 2015; Rhodos & Jinks, 2005; Watts, 2011).

2.2 Programa de tutorías para ayudar al éxito del estudiante

En los últimos años se ha incrementado el interés por estudiar el impacto de la tutoría en diferentes tipos de estudiantes, incluyendo minorías étnicas, estudiantes universitarios de primer año y estudiantes de bajo rendimiento (Crisp & Cruz, 2009). Según estos autores, uno de los estudios más rigurosos en su metodología fue realizado por Campbell y Campbell (1997), quienes utilizaron un diseño experimental para determinar el efecto de una intervención de tutoría sobre el éxito académico de los estudiantes de primer año de una universidad metropolitana. Utilizaron a profesores como tutores y hallaron que, después de la intervención, los estudiantes tutelados tenían calificaciones promedias significativamente más altas que los estudiantes no tutorizados.

Jeffreys (2001) evaluó el impacto de un programa de tutoría entre pares en estudiantes de enfermería en riesgo en relación a resultados académicos y psicológicos. Los tutores eran estudiantes matriculados en los niveles superiores de estudios de enfermería. Descriptivamente, encontraron que los participantes del grupo de estudio lograron tasas de aprobado más altas, menores tasas de abandono escolar y satisfacción positiva con el programa.

Salinitri (2005) evaluó un programa de tutoría basado en el aprendizaje social y las teorías del capital social mediante el examen de la tasa de retención (número de asignaturas aprobadas) y la satisfacción del programa en estudiantes universitarios de primer año. Utilizaron a profesores consolidados y senior, previamente entrenados como tutores. Las tasas de retención y las calificaciones medias del grupo experimental fueron mayores que las del grupo de control. Los resultados reflejaron la satisfacción y su efectividad del programa, según las percepciones de los estudiantes.

Phinney, Torres, Padilla y Kim (2011) mostraron la evaluación del proceso y el efecto de un programa de tutoría sobre las características académicas y psicosociales en estudiantes universitarios latinos de primer curso. Este se basó en las teorías de apego socio-cultural y de tutoría entre compañeros. Utilizaron a los estudiantes graduados y superiores como tutores, y aunque encontraron efectos sobre las variables psicosociales, no se observó una mejora sobre el promedio de calificaciones, que se explicó por no haber usado interacciones estructuradas.

En España, Alonso, Castaño y Calles (2010) realizaron un estudio para evaluar el impacto de un programa de tutoría entre pares en el que los estudiantes de quinto curso asumieron el papel de mentores de estudiantes de cuarto; encontraron mejoras en el conocimiento sobre el entorno académico como consecuencia del programa y los mentores lograron una mejor calificación media, pero no se encontraron efectos estadísticamente significativos en las variables psicológicas. Arco-Tirado, Fernández-Martín y Fernández-Balboa (2011) también determinaron el impacto de un programa de tutoría entre pares en el que los estudiantes mayores y más experimentados y los previamente entrenados (estudiantes seniors, estudiantes de máster) actuaron como tutores. El programa no fue efectivo en las calificaciones medias, pero tuvo algunos beneficios en las estrategias de aprendizaje y habilidades sociales de los mentorizados. Finalmente, Hryciw, Tangalakis, Supple y Best (2013) evaluaron la efectividad de un programa consistente en una sesión de estudio asistido por pares dirigido a un numeroso grupo de estudiantes de una licenciatura en Ciencias de la Salud (paramédicos). Específicamente, evaluaron la percepción de los estudiantes de pregrado en el primer año del programa y concluyeron que el 63% de ellos indicó que tenían una mejor comprensión de las asignaturas y el 40% de los mentorizados afirmó específicamente que su conocimiento había aumentado; además, el 52% de los mentorizados señaló que completar el programa les dio confianza en trabajar en un ambiente de grupo.

2.3 Antecedentes: concepto de tutoría y diseño de programas de tutoría

La tutoría es un proceso formal que implica una relación entre una persona con conocimientos y experiencia, que desempeña un papel de apoyo hacia una persona con menos conocimientos y experiencia, para facilitar su carrera y el desarrollo personal (Crisp & Cruz, 2009; Dorsey & Baker, 2004; Guerra-Martín, 2015). La tutoría implica varios atributos, como el entrenamiento, el asesoramiento, la facilitación, el patrocinio, el soporte, la guía y el modelado de roles (Crisp & Cruz, 2009; Guerra-Martín, 2015) al tiempo que involucra algunas dinámicas interpersonales como el apoyo, la confianza, el desarrollo profesional y el empoderamiento de los estudiantes (Arbizu et al., 2005; Guerra-Martín, 2014; Hauer, Teherani, Dechet, & Agaard, 2005; Scott, 2005).

En un intento por clasificar los diferentes marcos teóricos que guían la tutoría, Jones y Brown (2011) distinguieron tres modelos diferentes, estos son el modelo tradicional, el modelo recíproco y el modelo emergente. El modelo tradicional se basa en una relación jerárquica entre un tutor y un protegido en la que el primero transmite conocimiento, información o apoyo al protegido. Este tipo de relación podría tener varios beneficios para el protegido a nivel psicosocial o de consecución de resultados (Crisp & Cruz, 2009; Dorsey & Baker, 2004; Jones & Brown, 2011). El modelo recíproco enfatiza la naturaleza colaborativa de la relación de tutoría, en este caso tanto el tutor como el protegido podrían beneficiarse y podría crearse una conexión emocional. Por último, aunque los modelos tradicionales y recíprocos son los más mencionados en la literatura, han surgido nuevas conceptualiza-

ciones como el modelo inverso, la tutoría por pares o sistemas adaptativos complejos, que incluyen el papel de la institución universitaria o el entorno sociocultural (Jones & Brown, 2011).

Crisp & Cruz (2009) propusieron un marco teórico con cuatro constructos latentes de tutoría que incluyen apoyo psicológico y emocional, apoyo para establecer objetivos y elegir una carrera, apoyo al conocimiento académico y especificación de un modelo de rol.

En el presente trabajo, teniendo en cuenta que nuestro objetivo principal es mejorar el rendimiento académico de los alumnos que no superaron las asignaturas anteriores, pensamos que el modelo tradicional podría ser el más adecuado para orientar el programa de tutoría, puesto que este se centra en la tutoría académica como una estrategia para facilitar el éxito de los estudiantes universitarios (Arbizu et al., 2005; Guerra-Martín, 2015; Miller, 2002; Dorsey & Baker, 2004).

En este sentido, en los últimos años se han encontrado diferentes investigaciones que se centran en el diseño de programas de tutoría, que, de acuerdo a dichos estudios, debe ser previamente planificado y adaptarse al contexto y a las necesidades e intereses de los estudiantes. En un programa de tutoría, los tutores deberían ser profesores a tiempo completo, que den asesoramiento y orientación individual, o en grupos pequeños de estudiantes, mediante una atención personalizada, con el objetivo de fomentar buenos hábitos de estudio. Los programas de tutoría con estas características podrían mejorar el rendimiento académico de los estudiantes universitarios y, por lo tanto, reducir el fracaso, el abandono y el retraso en la finalización de sus estudios (Gómez-Collado, 2012; Guerra-Martín, Lima-Serrano, & Lima-Rodríguez, 2016; Hernández, Martínez, & Carranza, 2013; Lemus, Torres, Serrano, & Gúzman, 2015; Velázquez-Sagahón & Rodríguez de la Osa, 2014).

2.4 Contextualización y definición del problema de investigación

En el momento del estudio, la Universidad de Sevilla contaba con alrededor de 500 estudiantes de enfermería de pregrado, tres de cada cuatro eran mujeres y la media de edad era de 21 años. En el Departamento de Enfermería, que imparte la mayor parte de las asignaturas de la carrera de Enfermería, había alrededor de 100 profesores, la mayoría con titulación en Enfermería, de los cuales alrededor del 40% era docente desde hace más de 10 años y el mismo porcentaje tenía una dedicación a tiempo completo. En cuanto a las estrategias educativas en los estudios de Enfermería, el 60% del aprendizaje se realizaba principalmente mediante lecciones magistrales en grupo grande (aproximadamente 60 estudiantes) y el resto mediante seminarios teórico-prácticos en pequeños grupos. En la evaluación se consideran ambos escenarios de aprendizaje. Por un lado, los estudiantes han de aprobar un examen en el que la adquisición del conocimiento se evalúa mediante preguntas abiertas o cerradas. Por otro lado, los profesores evalúan la adquisición de habilidades en los seminarios teórico-prácticos, mediante demostraciones o simulaciones.

En el curso 2009-2010, estaban matriculados 194 estudiantes del último curso de Enfermería, 129 eran mujeres (74%) y la media de edad fue de 22,6 años ($DE = 3,02$). 104 (53,6%) habían fracasado en asignaturas de cursos anteriores, con un total de asignaturas suspendidas de 175 (media=5, $DE=1,89$), por lo que se consideraron como estudiantes en riesgo de fracaso académico.

Frente a este problema, un grupo de docentes diseñó y desarrolló un programa de tutoría para mejorar el rendimiento académico de estos estudiantes. Se pretendía que el profesor apoyara a la figura del tutor y profundizar en la necesidad urgente de una mayor investigación teórica y empírica en el concepto, la práctica y las experiencias en la tutoría personal con estudiantes de Educación Superior (Crisp & Cruz, 2009; Watts, 2011).

El objetivo de este estudio fue evaluar el efecto del programa de tutoría en el rendimiento académico. Este objetivo general puede desglosarse en:

- Diseñar e implementar un programa de tutoría para mejorar el rendimiento académico de estudiantes de enfermería en riesgo, del último curso de Enfermería de la Universidad de Sevilla.
- Evaluar el efecto del programa de tutoría sobre el progreso desde la asignatura no aprobada hacia asignatura aprobada.
- Evaluar el efecto del programa de tutoría en la mejora de la información sobre las asignaturas, la comprensión de dicha información y las estrategias utilizadas para mejorar el rendimiento.
- Conocer la opinión y satisfacción del estudiante con el programa de tutoría.

La principal hipótesis de este estudio es que aquellos alumnos del último curso de Enfermería que participen en el programa de tutoría tendrán un mejor rendimiento académico al final del curso, es decir, progresarán más desde asignatura no aprobadas hacia asignaturas aprobada frente a aquellos estudiantes que sólo participan en tutorías habituales con los profesores de la asignatura.

La segunda hipótesis es que aquellos que participan en el programa de tutoría obtendrán más información sobre las asignaturas, más comprensión de dicha información y más estrategias para mejorar su rendimiento, en comparación con aquellos estudiantes que solo participan en tutorías habituales con los profesores de la asignatura.

3 METODOLOGÍA

3.1 Diseño

Se escogió un diseño experimental pre-posttest, con medidas en un grupo experimental (GE) y en un grupo control (CG).

3.2 Participantes y muestra

El tamaño de la muestra se calculó para la variable rendimiento académico (asignaturas suspendidas) usando G^* Power 3 con un $\alpha = 0,05$, potencia $(1-\beta)$ de 80% y tamaño de efecto grande ($r = 0,5$). La muestra debía ser de 32 estudiantes, divididos en GE y GC. Mediante un muestreo aleatorio, utilizando un generador de números aleatorios, se seleccionaron 44 estudiantes de la lista de la clase, que fueron invitados por correo electrónico. Posteriormente, fueron asignados aleatoriamente a cada grupo teniendo en cuenta el número de asignaturas suspendidas como criterio de homogeneidad de los grupos. Al comenzar el estudio, 22 participantes en el GE tenían 87 asignaturas suspendidas y 22 participantes en el GC tenían 88 asignaturas suspendidas. Los estudiantes no fueron informados de la condición en la cual habían sido asignados (Figura 1).

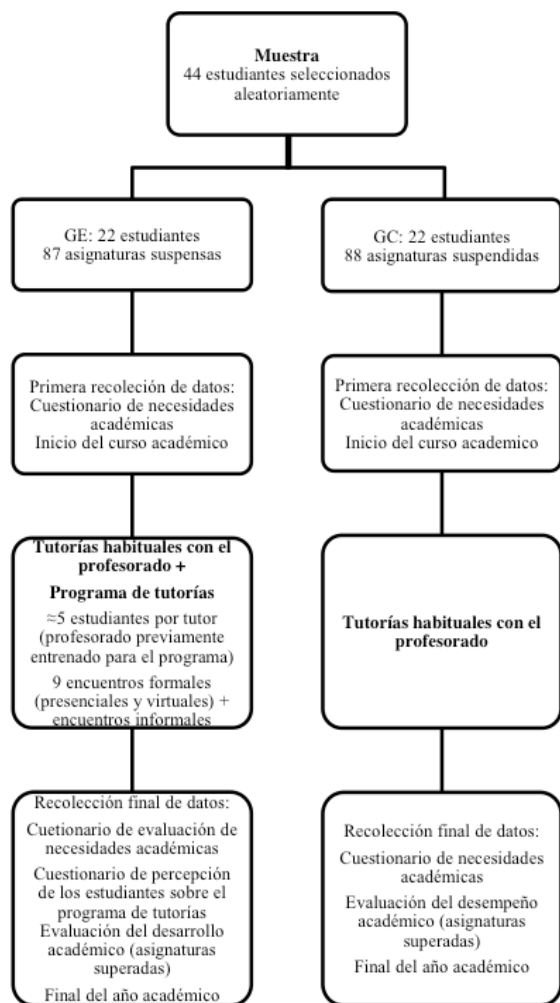


Figura 1. Diagrama de flujo de participantes

3.3 Intervención

Cinco profesores de la facultad, con más de cinco años de docencia, que impartían asignaturas en el último curso, colaboraron voluntariamente en el proyecto financiado, participando como tutores.

Se diseñó un cuestionario para la evaluación de necesidades académicas basado en el propuesto por Valverde, García y Romero (2003) y otro para evaluar la percepción de los estudiantes sobre el programa de tutoría. El primero tenía 19 ítems con una escala de Likert (1: nada, 2: poco, 3: algo, 4: bastante y 5: todo). El segundo tenía 15 ítems, en tres categorías: 1. Adecuación de la tutoría, 2. Temporalización de las tutorías y 3. Mejoras percibidas por los estudiantes, con una escala de Likert (1: ningún acuerdo, hasta 5: acuerdo completo), y se incluyó una pregunta abierta, donde los estudiantes pudieron proporcionar comentarios. Este último cuestionario se aplicó a los estudiantes del GE.

El cuestionario para la evaluación de las necesidades académicas, fue previamente validado mediante triangulación con 20 profesores, en dos rondas sucesivas de retroalimentación y sugerencias (Lima-Rodríguez, Lima-Serrano, Jiménez-Picón, & Domínguez-Sánchez, 2013) y sus propiedades psicométricas fueron evaluadas mediante un análisis factorial exploratorio y un análisis de la consistencia interna usando la prueba alfa de Cron-

bach. Se formaron tres subescalas: Escala de información, para medir la adquisición de información sobre la asignatura, con siete ítems (1-7) ($\alpha = 0,81$ en pretest y $\alpha = 0,87$ en posttest). Escala comprensión, para medir la comprensión de la información sobre la asignatura y otras habilidades, con cinco ítems (8-12) ($\alpha = 0,85$ en la pretest y $\alpha = 0,81$ en el posttest). Escala estrategias para medir aquellas estrategias utilizadas para la mejora del rendimiento académico en la asignatura, con siete ítems (13-19) ($\alpha = 0,78$ en pretest y $\alpha = 0,87$ en posttest).

En cuanto al protocolo de intervención, aunque tanto el GE como el GC pudieron acceder a la tutoría habitual con los profesores de asignatura, el GE también fue incluido en un programa de tutoría específico.

3.4 Programa de tutoría

Cada profesor tutorizó a un máximo de cinco estudiantes que fueron asignados al azar.

La coordinadora del programa sostuvo reuniones continuas con el Departamento de Educación de la Universidad de Sevilla, con el fin de mejorar sus conocimientos y habilidades sobre teoría y prácticas de tutoría, asesoramiento y asistencia a los estudiantes. Además, le proporcionaron recursos materiales relacionados con las técnicas de estudio. Posteriormente, se establecieron diez reuniones de dos horas entre el equipo coordinador del programa y los tutores para diseñar y realizar el seguimiento del plan de trabajo antes y durante el desarrollo del programa de tutoría. De estas, cuatro se realizaron antes de iniciar la intervención, en las que se proporcionó información sobre conocimientos, habilidades y recursos, así como se mostraron los objetivos del estudio, las características del programa de tutoría y las herramientas de evaluación. El resto de reuniones tuvieron como objetivo el seguimiento de la implementación y evaluación del programa.

Se utilizó un modelo de tutoría académica tradicional en el cual el profesor experto apoyó al estudiante actuando como asesor, guía, orientador y proveedor de retroalimentación para desarrollar estrategias académicas y emocionales que permitieran lograr el éxito académico. El programa de tutoría duró todo el curso académico (de septiembre de 2009 a julio de 2010). La tutoría podría ser formal o informal cuando se realizaban fuera del tiempo y lugar asignado para la tutoría formal. Se proporcionaron a los estudiantes un mínimo de nueve reuniones formales, cuatro presenciales (alrededor de una hora de duración) y cuatro virtuales (correo electrónico, teléfono, etc.). No obstante, cada estudiante podía ponerse en contacto con su tutor cuando lo necesitara, por lo que se les proporcionó un contacto personal continuo. Las intervenciones de tutoría se realizaron para profundizar en aquellas cuestiones que obtuvieron valores “nada”, “poco” o “algo”, en el cuestionario para la evaluación de las necesidades académicas que los estudiantes habían respondido previamente.

Durante las reuniones formales se llevaron a cabo las siguientes acciones: la primera reunión se realizó “en persona” al comienzo del curso académico. Esta cubrió las siguientes tareas: entrevista para conocer las circunstancias personales de los estudiantes, complementar el cuestionario para la evaluación de las necesidades académicas, propuesta de recomendaciones para mejorar el rendimiento académico y establecimiento de un plan de trabajo de acuerdo a las necesidades identificadas. Además, se propuso la lectura del proyecto docente de la asignatura a todos los estudiantes, dada la importancia de la información que recopila, para ayudar a preparar la asignatura y desarrollar los exámenes. En aquellos estudiantes que tenían más de tres asignaturas suspendidas fue necesario realizar la reunión en dos sesiones de una hora.

La segunda reunión se realizó de manera virtual entre dos semanas y un mes después de la primera. En esta se hizo seguimiento al plan de trabajo, se preguntó si el alumnado había leído y comprendido el proyecto docente de la asignatura suspendida, si el estudiante había tenido contacto con el profesorado de la asignatura, si había asistido a clases o tutoría impartidas por el profesorado de la asignatura y otras cuestiones académicas, como la gestión de la información, técnicas de estudio, entre otras.

Se realizaron otras tres reuniones “en persona”, antes de los exámenes celebrados en diciembre, febrero y junio, respectivamente. Se prestó especial atención a aquellas asignaturas en las que el estudiante había decidido examinarse en esas fechas. Además, se abarcaban las siguientes tareas: evaluación del cumplimiento del plan de trabajo previamente establecido en función de las necesidades identificadas, abordando las debilidades y posibles soluciones, reforzando las actitudes positivas hacia el estudio y modificando, si fuera necesario, dicho plan hasta la siguiente reunión.

Por otra parte, se realizaron otras tres reuniones “virtuales” después de conocer las calificaciones de diciembre, febrero y junio, respectivamente. En estas, los tutores llevaron a cabo el seguimiento, retroalimentación y apoyo, y animaron a los tutorizados a seguir el plan de trabajo.

La última reunión se realizó para completar el cuestionario de evaluación de las necesidades académicas (posttest) y los cuestionarios para evaluar las percepciones de los estudiantes sobre el programa de tutoría.

Se solicitó el consentimiento informado y el permiso del Comité de Ético Experimental de la Universidad de Sevilla, que cumplen con las normas vigentes en España y la Unión Europea.

3.5 Evaluación de la efectividad del programa de tutorías

Los datos obtenidos se analizaron con SPSS versión 21.0 (Field & Babbie, 2011). De acuerdo a estudios anteriores (Salinitri, 2005), el principal resultado identificado fue el rendimiento académico de los alumnos, que se calculó utilizando una variable cualitativa (sí/no) que midió el progreso desde la asignatura suspendidas a la asignatura aprobada, según los datos proporcionados por la secretaria de la Facultad. Mediante el uso de tablas de 2x2 se calculó la prueba de chi cuadrado de Pearson (X^2). El tamaño del efecto se midió mediante el coeficiente de contingencia (φ , bajo=0,1, medio=0,3 y alto=0,5).

Para evaluar el efecto en las diferentes escalas se construyeron nuevas variables denominadas progreso en la Escala de información, la Escala de comprensión y la Escala de estrategias. La prueba de hipótesis se realizó utilizando la prueba U de Mann-Whitney, rechazando la hipótesis nula con p-valores <0,05. Para evaluar el tamaño del efecto se utilizó d de Cohen (bajo=0,1, medio= 0,3 y alto= 0,8). Como se encontraron diferencias de composición entre los dos grupos en términos de género, se realizó un análisis estratificado por esta variable. Este análisis permitió contrarrestar diferentes composiciones entre GE y GC y por lo tanto, reducir la desviación y aumentar la validez.

Se realizó un análisis descriptivo de las respuestas cerradas de los estudiantes del GE, en el cuestionario de percepciones sobre el programa de tutoría. Para las preguntas abiertas se realizó un análisis de contenido por dos miembros del equipo de investigación, utilizando Atlas.ti versión 6.3 de (Pope, Ziebland, & Mays, 2000).

Se realizó un análisis descriptivo de las respuestas cerradas de los estudiantes del GE en el cuestionario de percepciones sobre el programa de tutoría. Para las preguntas abiertas se realizó un análisis de contenido por dos miembros del equipo de investigación, utilizando Atlas.ti versión 6.3 de (Pope, Ziebland, & Mays, 2000).

4 RESULTADOS

La edad promedio en el GE fue de 22,1 años (DE=0,63) y en el GC de 22,7 (DE=0,72); No se encontraron diferencias en ambos grupos ($Z=-0,62$, $p=0,535$). El GE tuvo 13 mujeres y 9 hombres, y el GC 19 mujeres y 3 hombres, y hubo una diferencia estadísticamente significativa ($X^2[1, 44]=27,01$, $p=0,000$).

4.1 Rendimiento académico (progreso de la asignatura suspendida a la asignatura aprobada)

Al final del estudio, el GE había aprobado 60 asignaturas y en el CG había aprobado 33. Hubo una diferencia estadísticamente significativa a favor del GE en el progreso de asignatura suspendida hacia asignatura aprobada ($X^2[1, 175]=17,40$, $p=0,000$, $\varphi=0,30$).

4.2 Efecto en las variables recogidas en el cuestionario para la evaluación de necesidades (información, comprensión y estrategias)

Se obtuvieron grandes tamaños de efecto estadísticamente significativos del programa de tutoría sobre el progreso de las puntuaciones en la escala de información, en la escala de comprensión y en la escala de estrategias, siendo mayor en la escala de información. Como se encontraron diferencias entre los grupos en términos de género, se decidió diferenciar los resultados en relación a esta variable. El efecto fue mayor en las mujeres para el progreso en la escala de información, mientras que fue mayor en los hombres para el progreso en la escala de estrategias. Por otra parte, el progreso en la escala de comprensión no fue estadísticamente significativo en los hombres (Tabla 1).

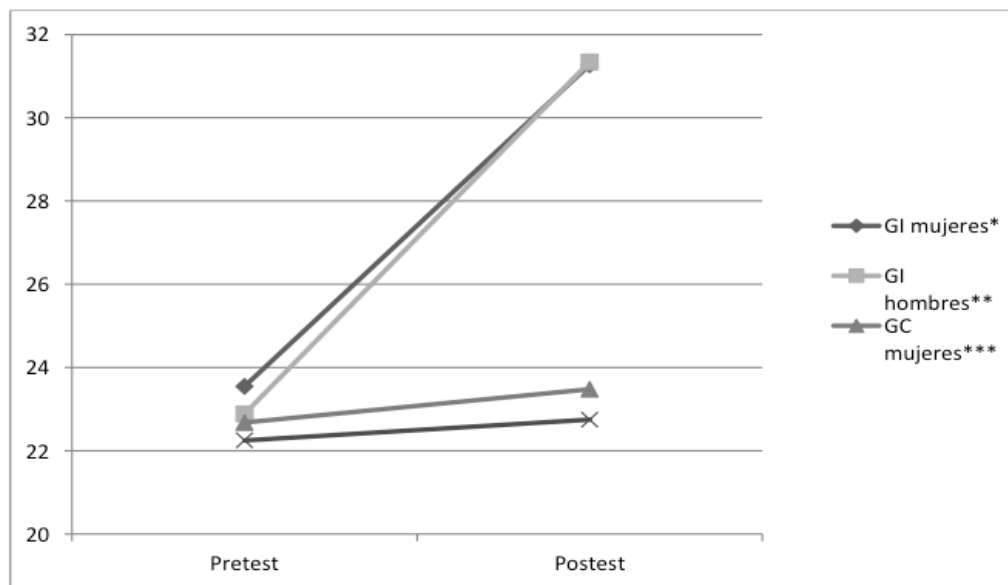
Las Figuras 2 a 4 muestran el cambio en las puntuaciones medias en estas escalas desde el pretest hasta el posttest; es decir, antes y después de la implementación del programa de tutoría, en función de la condición y el sexo.

Además, al observar las puntuaciones medias y las desviaciones estándar para cada ítem del cuestionario en pretest y posttest, la puntuación media aumentó y la desviación estándar (es decir, la variabilidad en las puntuaciones) disminuyó en todos los ítems del cuestionario en el GE, mientras que el aumento en las puntuaciones medias fue menor en el GC, que tras la intervención siguió presentando una gran variabilidad en cuanto a las desviaciones estándar de los distintos ítems (Tabla 2). El ítem que recibió el puntaje promedio más alto en el GE en posttest fue “He leído el proyecto de la asignatura”, y los que experimentaron mayor aumento fueron “He asistido a tutorías de la asignatura para información y dudas” y “Tengo facilidad para el manejo de las bases de datos”; por otro lado, los ítems que experimentaron un menor incremento en el GE fueron “He asistido a clase de la asignatura regularmente”, “Comprendo las explicaciones del profesor” y “Me resulta fácil generar nuevos conocimientos en base a los ya adquiridos”.

Table 1. Progreso (del pretest al posttest) en las distintas escalas sobre la información, la comprensión, y las estrategias para mejorar el rendimiento en las asignaturas

Variable	Segmento analizado	Grupo	N*	Rangos medios	Suma de rangos	U Mann-Whitney	Z	P	d
Progreso en la Escala de Información	Muestra completa	EG	87	12.41	11084.50	399.50	-10.37	.000	2.01
		CG	88	49.04	4315.50				
	Mujeres	EG	49	101.40	4968.50	176.50	-8.83	.000	2.08
		CG	80	42.71	3416.50				
	Hombres	EG	38	20.20	995.50	49.50	-2.99	.002	1.41
		CG	8	10.69	85.50				
Progreso en la Escala de Comprensión	Muestra completa	EG	87	108.74	9460.00	2024.00	-5.94	.000	.85
		CG	88	67.50	5940.00				
	Mujeres	EG	49	88.71	4347.00	798.00	-6.37	.000	1.05
		CG	80	50.48	4038.00				
	Hombres	EG	38	23.79	904.00	141.00	-.34	.369	.12
		CG	8	22.13	177.00				
Progreso en la Escala de Estrategias	Muestra completa	EG	87	103.96	9044.50	2439.50	-4.15	.000	1.37
		CG	88	72.22	6355.50				
	Mujeres	EG	49	76.57	3752.00	1393.00	-2.75	.003	.61
		CG	80	57.91	4633.00				
	Hombres	EG	38	25.04	951.50	93.50	-1.70	.045	.83
		CG	8	15.19	129.50				

Nota: Se refiere al número de asignaturas suspendidas por los participantes.



* mujeres, pretest: 23.55±4.37 (mínimo=8, máximo=30) y posttest: 31.27±2.40 (mínimo=22, máximo=35)
 ** hombres, pretest: 22.90±4.72 (mínimo=13, máximo=30) y posttest: 31.34±2.62 (mínimo=20, máximo=35)
 *** mujeres, pretest: 22.68±5.69 (mínimo=11, máximo=33) y posttest: 23.48±5.70 (mínimo=12, máximo=34)
 **** hombres, pretest: 23.48±5.70 (mínimo=12, máximo=34) y posttest: 24.75±2.31, mínimo=22, máximo=28)

Figura 2. Progreso del pretest al posttest en la puntuación media de la escala de información, en función del género y de la condición

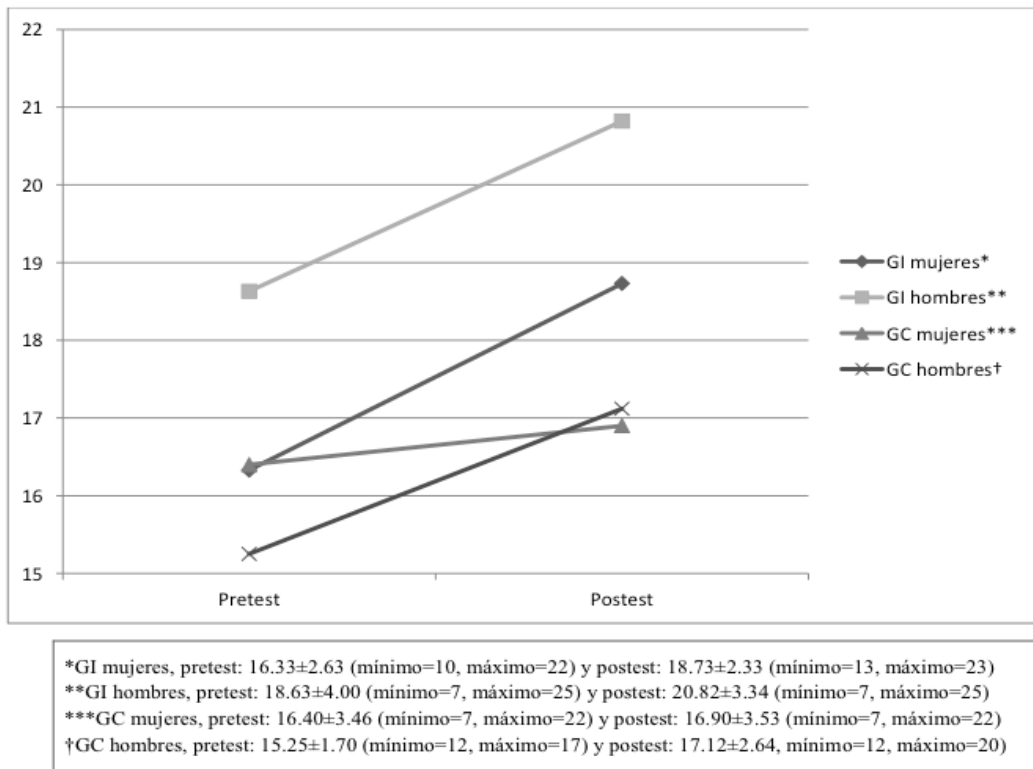


Figura 3. Progreso del pretest al posttest en la puntuación media de la escala de comprensión, en función del género y de la condición

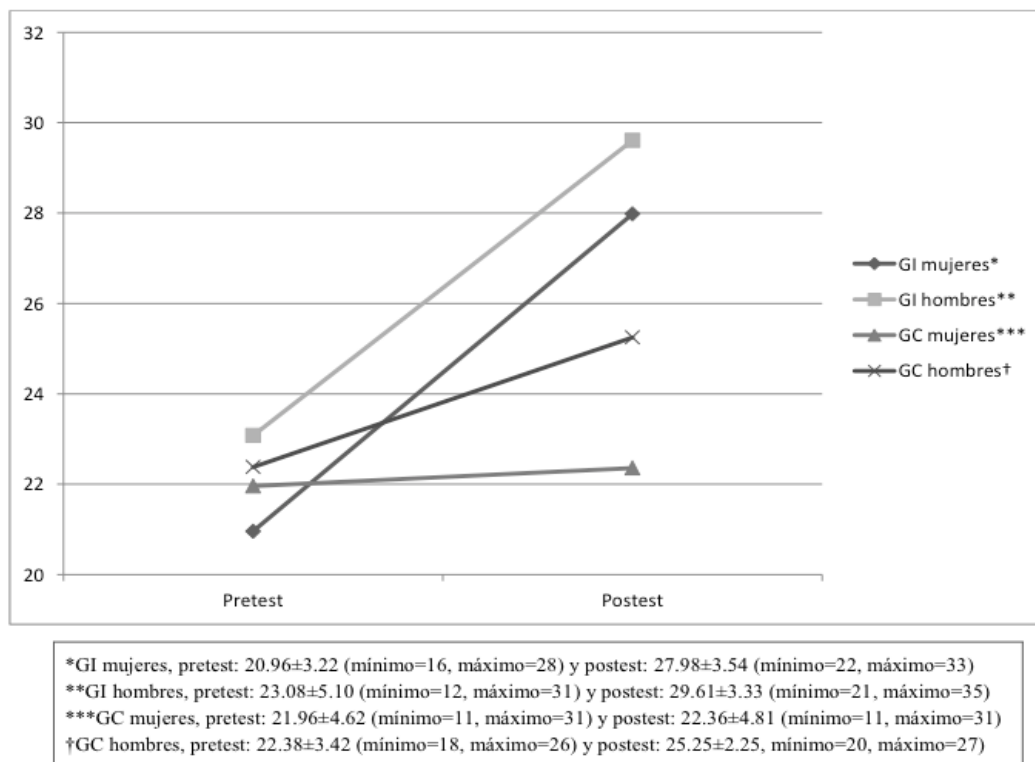


Figura 4. Progreso del pretest al posttest en la puntuación media de la escala de estrategias, en función del género y de la condición

Tabla 2. Diferencias en las puntuaciones medias y desviaciones estandar obtenidas para cada uno de los ítems de entre el pretest y el posttest, y entre las dos condiciones experimentales

			Evaluación inicial (pretest)	Evaluación final (posttest)
	GE Media ± DE	GC Media ± DE	GE Media ± DE	GC Media ± DE
1. He leído el programa de la asignatura	3.52 ± .87	3.28 ± .99	4.86 ± .35	3.60 ± 1.05
2. He comprendido el programa	3.54 ± .90	3.39 ± 1.25	4.68 ± .50	3.60 ± 1.16
3. He asistido a clase de la asignatura regularmente	3.24 ± 1.11	3.20 ± 1.16	3.47 ± 1.08	3.24 ± 1.28
4. He asistido a tutorías de la asignatura para información y dudas	2.08 ± 1.19	1.91 ± 1.07	4.53 ± 0.63	1.97 ± 1.06
5. Tengo claras las actividades a realizar en la asignatura	3.61 ± .87	3.55 ± 1.01	4.57 ± .52	3.64 ± 1.02
6. Tengo claro cuál es el material a utilizar	3.70 ± 1.00	3.72 ± 1.03	4.56 ± .50	3.83 ± 1.04
7. Tengo claros los criterios de evaluación	3.57 ± 1.00	3.59 ± 1.15	4.62 ± .51	3.72 ± 1.10
8. Comprendo las explicaciones del profesor	3.67 ± .93	3.33 ± 1.09	3.98 ± .85	3.50 ± 1.09
9. Comprendo los contenidos de la asignatura	3.77 ± .87	3.66 ± .76	4.28 ± .68	3.75 ± .78
10. Tengo facilidad para memorizar el contenido de la asignatura	3.22 ± .95	3.02 ± .84	3.70 ± .70	3.19 ± .83
11. Me resulta fácil aplicar los conocimientos para resolver un problema o caso práctico	3.30 ± .88	3.11 ± .73	3.83 ± .70	3.22 ± .75
12. Me resulta fácil generar nuevos conocimientos en base a los ya adquiridos	3.38 ± .78	3.17 ± .73	3.86 ± .73	3.26 ± .77
13. Tengo facilidad para el manejo de las bases de datos	2.71 ± 1.15	2.78 ± .84	4.11 ± .83	3.02 ± .88
14. Tengo facilidad para buscar información en la biblioteca	3.45 ± .82	3.60 ± .78	4.37 ± .70	3.62 ± .76
15. Planifico el tiempo de estudio	3.18 ± .96	2.83 ± .94	4.45 ± .57	2.94 ± .96
16. Dedico tiempo suficiente al estudio	3.01 ± .83	3.07 ± 1.00	4.37 ± .61	3.09 ± .98
17. Tengo facilidad para realizar los exámenes tipo test	2.67 ± 1.02	3.24 ± 1.02	3.47 ± .79	3.35 ± 1.03
18. Tengo facilidad para responder a las preguntas de desarrollo	3.26 ± .95	3.07 ± .99	3.89 ± .77	3.12 ± .99
19. Tengo facilidad para redactar los trabajos de la asignatura	3.54 ± .83	3.41 ± 1.06	4.03 ± .67	3.47 ± 1.07

4.3 Resultados de la evaluación de las percepciones de los estudiantes sobre el programa de tutorías

La respuesta de los estudiantes en el GE, sobre las mejoras percibidas con la tutoría fue muy positiva con respecto a su adecuación, temporalización, efectividad del programa. Se calificaron todos los ítems por encima de cuatro, destacando aquellos relacionados con la idoneidad del programa de tutoría, aunque los ítems “La información recibida antes de iniciar las tutorías me ha parecido adecuada” y “He aprendido técnicas de estudio” obtuvieron alguna valoración negativa (Tabla 3).

En las respuestas abiertas, 12 de los 22 estudiantes (55,4%) hicieron comentarios. En 11 casos eran positivos: seis se refirieron a la “Ayuda que han recibido por parte de los tutores”, cinco se refirieron al “Interés del profesorado por sus estudiantes tutorizados”, y uno criticaba la frecuencia de tutorías (“E5: Hubiera deseado más tutorías”).

La mayoría de los estudiantes valoraban la ayuda recibida por parte de los tutores para superar las dificultades educativas y emocionales, para enfocar mejor las técnicas de estudio y para aprovechar y usar más el recurso tutorial. Algunos estudiantes consideraron que la tutoría también podría servir al profesorado para tener un mayor conocimiento de sus estudiantes:

E8: [...] creo que la capacidad emocional para sobrellevar los problemas es lo que más he desarrollado. Gracias por ayudarme a enfocar mejor los estudios.

E6: Las tutorías me parecen una idea excelente para orientar al alumno al estudio de la asignatura y una forma de que el profesorado conozca mejor a los estudiantes: sus inquietudes, sus problemas, etc.-

E7: Me gusta que me pregunten por mi situación y se preocupen.

Otros estudiantes, en cambio, se referían positivamente al interés del profesorado por sus estudiantes tutorizados, como se observa en alguno de los comentarios:

E1: Es la primera vez que un profesor está tan pendiente de mis estudios.

E2: Nunca pensé que el profesorado fuera a molestarse en ayudar a los alumnos con asignaturas suspensas. Enhorabuena.

E20: La tutora ha estado pendiente de mí durante todo el curso. Gracias.

Tabla 3. Respuestas la cuestionario de valoración de las percepciones de los estudiantes sobre el programa de tutorías. Estadísticos descriptivos

Ítem	Mínimo	Máximo	Media	DE
Adecuación de la estrategia de tutorización				
1. La información recibida antes de iniciar las tutorías me ha parecido adecuada	2	5	4.27	.83
2. El contenido de las tutorías se adapta a mis necesidades	4	5	4.55	.51
3. Considero que el tutor se ha esforzado para ayudarme	4	5	4.82	.40
4. Considero que el tutor tiene suficiente preparación para realizar esta actividad	4	5	4.86	.35
5. Recomendaría a otros estudiantes estas tutorías	4	5	4.82	.40
6. En general estoy satisfecho con las tutorías	4	5	4.77	.43
Temporalización de las tutorías				
7. El horario de las tutorías me ha parecido adecuado	3	5	4.55	.60
8. La frecuencia de las tutorías me ha parecido adecuada	3	5	4.64	.58
9. El número de tutorías me ha parecido adecuado	3	5	4.50	.67
Mejoras percibidas por los estudiantes				
10. He mejorado mi utilización del tiempo	3	5	4.64	.58
11. He mejorado mi organización relacionada con el estudio	3	5	4.36	.66
12. Me ha ayudado a seleccionar mejor mis objetivos en función de mis posibilidades	4	5	4.68	.48
13. He aprendido técnicas de estudio	2	5	4.05	.95
14. Me ha ayudado a reflexionar sobre mi actividad académica	3	5	4.64	.58
15. He podido analizar los aspectos en los que debía mejorar	3	5	4.64	.66

5 DISCUSIÓN

Autores previos afirman que hay una emergencia en el diseño, implementación y evaluación de programas de tutoría para estudiantes universitarios. Por lo tanto, la principal fuerza de nuestro estudio es que ha sido evaluada la efectividad de un programa de tutoría original utilizando un diseño experimental longitudinal y aleatorizado (Crisp & Cruz, 2009; Meinel et al., 2011).

Además, podemos decir que hemos validado la principal hipótesis de estudio, dado que el programa de tutoría ha permitido a los estudiantes del GE aprobar el 69% de las asignaturas suspendidas, en comparación con el 37,5% en el GC, mejorando así el rendimiento académico en el GE, lo que demuestra su efectividad (DeLapp et al., 2008; Jeffreys, 2001; Salinitri, 2005).

Por otro lado, validamos la segunda hipótesis, ya que, utilizando instrumentos confiables, encontramos beneficios del programa de tutoría en las competencias académicas y en las estrategias para mejorar el rendimiento. De hecho, el GE, con respecto al GC, mostró mejoras de gran magnitud en la adquisición de información sobre asignaturas, comprensión de la información proporcionada y estrategias para mejorar el rendimiento académico (Crisp & Cruz, 2009; Fernández et al., 2011).

Las mujeres mostraron un mayor progreso que los hombres, en la información sobre las asignaturas y comprensión de la información proporcionada. En cambio, los hombres mostraron un mayor progreso que las mujeres en la adquisición de estrategias para mejorar el rendimiento académico. A este respecto, deben realizarse estudios futuros, para saber si debe tenerse en cuenta cualquier posible diferencia de género en el proceso de enseñanza-aprendizaje al elaborar estrategias de tutoría.

Siguiendo con las habilidades y estrategias académicas de los estudiantes, encontramos que las mayores dificultades presentadas al inicio, estaban relacionadas con la asistencia a la tutoría para aclarar dudas, los exámenes con preguntas de opción múltiple (que usaban la mayoría de profesores de la facultad) y las relacionadas con el manejo de bases de datos. Particularmente

sorprendente es la falta de tiempo dedicado a estudiar y a planificar el estudio, y la falta de asistencia a clases. Por otro lado, aunque haber leído el proyecto de la asignatura no fue uno de los ítems peor puntuados inicialmente, la importancia dada por los tutores a esta actividad ha podido influir en la puntuación otorgada en el posttest a los ítems “He leído el proyecto de la asignatura” y “He comprendido el proyecto de la asignatura” que fueron los que obtuvieron mayor puntuación media en el GE.

Se observó una disminución de las desviaciones estándar en todos los resultados del posttest en el GE, a diferencia del GC que mantuvo la misma variabilidad que en el pretest, lo que refleja una mayor uniformidad en las opiniones de los estudiantes del GE después de la intervención. Esto podría estar relacionado con la adecuación del programa de tutoría, ya que los tutores llevaron a cabo una planificación previa y reuniones periódicas de seguimiento, lo que permitió una aplicación uniforme del mismo (Guerra-Martín, 2015; Theobald & Mitchell, 2002; Zabalza, 2011).

Otro objetivo del estudio fue determinar la opinión de los estudiantes sobre el programa de tutoría, la cual ha sido muy positiva. Así pues, los estudiantes destacan su relevancia y su efectividad, aunque habrían querido mejorar el enfoque en las habilidades de estudio. Entre las percepciones de los estudiantes, se destacó la ayuda del tutor al estudiante y el alto interés mostrado por los profesores (Jeffreys, 2001; Salinitri, 2005), en oposición a los resultados obtenidos por Lee, Anzay y Langlotz (2006), donde uno de las quejas de los estudiantes era la falta de disponibilidad del tutor.

Por otra parte, la mayoría de los estudiantes valoró el interés de los profesores y el apoyo brindado por ellos, no sólo académicamente, sino también emocionalmente y también declararon el beneficio del programa para los profesores a los que podría ayudar a entender mejor a sus estudiantes. Esta situación podría reflejar los beneficios psicosociales de la tutoría y cómo va más allá del modelo tradicional de tutoría, hacia el modelo recíproco (Arbizu et al., 2005; Arco-Tirado et al., 2011; Jeffreys, 2001;

Jones & Brown, 2011; Phinney et al., 2011). Diversos autores coinciden en que los tutores deben crear una atmósfera que facilite el aprendizaje y ofrecer ayuda frente a las condiciones de estrés o la baja autoestima conducentes a un mal aprendizaje y rendimiento académico (Gibbons, Dempster, & Moutray, 2008; Mete & Yildirim, 2008).

En resumen, a partir de los hallazgos de nuestro estudio, podríamos decir que el programa de tutoría realizado ha influido positivamente en el proceso de aprendizaje y en la finalización de los estudios de los estudiantes (Arbizu et al., 2005; Guerra-Martín, 2015; Watts, 2011).

Dobinson (2006) enfatizó la importancia del apoyo y la atención a los estudiantes, para que puedan completar sus estudios, considerando fundamentales las reuniones regulares para lograr el éxito académico. En nuestro trabajo, cada estudiante recibió un total de nueve reuniones formales y regulares, junto con otras que fueron demandadas (informales).

6 LIMITACIONES

En primer lugar, aunque hubo una selección aleatoria de estudiantes, habría sido deseable controlar el sexo y emparejar los dos grupos sobre la base de esta variable. Sin embargo, dado que en los estudios de enfermería se inscriben principalmente mujeres, esto no fue posible, por lo que para controlar este posible sesgo, el análisis de resultados se ha realizado por sexo. En segundo lugar, el cuestionario aplicado fue autoadministrado durante la tutoría, lo que pudo afectar en las respuestas de los participantes. Sin embargo, pensamos que el interés de los profesores colaboradores en conocer el efecto real del programa, ha permitido reducir este sesgo y aumentar la validez del estudio. En tercer lugar, aunque se hicieron varias reuniones de equipo para dar seguimiento a la implementación y evaluación del programa, podría ser interesante diseñar un registro de contactos para registrar las características de la tutoría y la duración de la reunión. De esta manera, podríamos correlacionar el tiempo de tutoría con la efectividad del programa (Campbell & Campbell, 1997; Crisp & Cruz, 2009). En cuarto lugar, la muestra podría ser pequeña para justificar la generalización de las conclusiones y sería conveniente ampliar más su tamaño en los próximos estudios. En el futuro, las variables podrían ser controladas con una mayor sistematización y comprensión, ya que los resultados obtenidos podrían depender de posibles factores (motivación, apoyo familiar, clases de refuerzo, etc.), que pueden influir para aprobar la asignatura y no solo en la implementación del programa. Finalmente, aunque encontramos diferencias por sexo, no es posible sacar conclusiones basadas en esta variable, con el análisis de los datos presentados.

7 CONCLUSIONES

La relevancia de este trabajo está en reforzar la tutoría como una estrategia fundamental para lograr el éxito académico, lo que está relacionado con la calidad y la excelencia en el contexto de la Educación Superior. Este uso de la tutoría como una herramienta útil para estudiantes y profesores sirve para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes con asignaturas suspendidas. La estrategia basada en el modelo individual de tutoría académica, centrada en la relación entre tutor y alumno, en la que el profesor experto es un orientador/asesor del estudiante, ha demostrado ser eficaz. Además, los estudiantes han evaluado positivamente el programa de tutoría, destacando el interés de los tutores.

Además, el desarrollo de un cuestionario para la evaluación de las necesidades ha sido útil para determinar las necesidades de

formación de los estudiantes y para evaluar el progreso a lo largo de la tutoría.

Dado que los estudiantes de enfermería suelen encontrar diversas dificultades, durante el desarrollo de su carrera académica, que pueden afectar a su rendimiento y suponer el abandono de los estudios, con este trabajo se aportan evidencias de una estrategia que puede mejorar el rendimiento académico, ayudarles en el proceso de aprendizaje, en el progreso de sus estudios y en la superación de asignaturas suspendidas, contribuyendo al desarrollo de esta importante línea de investigación.

REFERENCIAS

- Alonso, M. A., Castaño, G., Calles, & A. M. (2010). Assessment of the efficacy of a peer mentoring program in a university Setting. *The Spanish Journal of Psychology*, 13, 685-696. doi:10.1017/S113874160002353
- Arbizu, F., Lobato, C., & del Castillo, L. (2005). Some models for university tutorials. *Journal of Psychodidactics*, 10, 7-22.
- Arco-Tirado, J. L., Fernández-Martín, F. D., & Fernández-Balboa, J. M. (2011). The impact of a peer-tutoring program on quality standards in higher education. *Higher Education*, 62, 773-788. doi:10.1007/s10734-011-9419-x
- Braine, M. E., & Parnell, J. (2011). Exploring student's perceptions and experience of personal tutors. *Nurse Education Today*, 31, 904-910. doi:10.1016/j.nedt.2011.01.005
- Campbell, T., & Campbell, D. (1997). Faculty/student mentoring program: Effects on academic performance and retention. *Research in Higher Education*, 38(6), 727-742. doi:10.1023/A:1024911904627
- Cooke, R., Barkham, K., Audin, K., Bradley, M., & Davy, J. (2004). How social class differences affect students' experience of university. *Journal of Further and Higher Education*, 28(4), 407-421. doi:10.1080/0309877042000298894
- Crisp, G., & Cruz, I. (2009). Mentoring College Students: A Critical Review of the Literature Between 1990 and 2007. *Research in Higher Education*, 50, 525-545. doi:10.1007/s11162-009-9130-2
- Crosier, D., Horvath, A., Kerpanova, V., Kocanova, D., Parveva, T., Rauhvargers, A. (2012). *The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report* (Report). Brussels: Eurydice. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, European Commission. Retrieved from <http://bookshop.europa.eu/en/the-european-higher-education-area-in-2012-pbEC3012534/?CatalogCategoryID=QN4KABste0YAAAEjFZEY4e5L>
- DeLapp, T., Hautman, M. A., & Anderson, M. S. (2008). Recruitment and retention of Alaska Natives into Nursing (RRANN). *Journal of Nursing Education*, 47(7), 293-297. doi:10.3928/01484834-20080701-06
- Dobinson, A. (2006). Personal tutor encounters: understanding the experience. *Nursing Standard*, 20(50), 35-42. doi:10.7748/ns.20.50.35.s50
- Dorsey, L. E., & Baker, C. M. (2004). Mentoring Undergraduate Nursing Students. *Nurse Educator*, 29(6), 260-265. doi:10.1097/00006223-200411000-00013
- Evans, W., Brown, G., Timmins, F., & Nicholl, H. (2007). An exploratory study identifying the program related stressors amongst qualified nurses completing part-time degree courses. *Nurse Education Today*, 27, 731-738. doi:10.1016/j.nedt.2006.10.015
- Fernández, F. D., Arco, J. L., López, S., & Heilborn, V. A. (2011). Prevención del fracaso académico universitario mediante tutoría entre iguales [University academic failure prevention by peer tutoring]. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(1), 59-71.
- Field, A. P., & Babbie, E. R. (2011). *Discovering statistics using SPSS: (and sex and drugs and rock'n'roll)*. London: SAGE.
- Fowler, J., & Norrie, P. (2009). Development of an attrition risk prediction tool. *The British Journal of Nursing*, 18(19), 1194-1200. doi:10.12968/bjon.2009.18.19.44831
- Gibbons, C., Dempster, M., & Moutray, M. (2008). Stress and eustress in nursing students. *Journal of Advanced Nursing*, 61, 282-290. doi:10.1111/j.1365-2648.2007.04497.x
- Glossop, C. (2002). Student nurse attrition: use of an exit interview procedure to determine students' leaving reasons. *Nurse Education Today*, 22(5), 375-386. doi:10.1054/nedt.2001.0724
- Gómez-Collado, M. E. (2012). The perception of students on the Academic Tutorage. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 58, 209-233.
- Guerra-Martín, M. D. (2014). Tutoring as a way of achieving employability for nursing students at the University of Seville. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 139, 479-486. doi:10.1016/j.sbspro.2014.08.049
- Guerra-Martín, M. D. (2015). *Características de las tutorías realizadas por el profesorado de los estudios de Enfermería de la Universidad de Sevilla*. Sevilla: Punto Rojo Libros.
- Guerra-Martín, M. D., Lima-Serrano, M. & Lima-Rodríguez, J. S. (2016). Opinions of nursing professors and students regarding the content of the mentoring program. *Enfermería Global*, 15(3), 188-211.

- Hauer, K. E., Teherani, A., Dechet, A., Aagaard, E. M. (2005). Medical students' perception of mentoring: a focus group analysis. *Medical Teacher*, 27(8), 732-739. doi:10.1080/01421590500271316
- Hernández, Y., Martínez, J. C., & Carranza, C. I. (2013). Institutional Tutoring Program: a strategy for raising standards of achievement in an educational institution. *Acta Universitaria*, 23(1), 31-36.
- Hryciw, D. H., Tangalakis, K., Supple, B., & Best, G. (2013). Evaluation of a peer mentoring program for a mature cohort of first-year undergraduate paramedic students. *The American Physiological Society*, 37, 80-84. doi:10.1152/advan.00129.2012
- Jeffreys, M. R. (2001). Evaluating enrichment program study groups: Academic outcomes, psychological outcomes, and variables influencing retention. *Nurse Educator*, 26(3), 142-149. doi:10.1097/00006223-200105000-00017
- Jones, R., & Brown, D. (2011). The Mentoring Relationship as a Complex Adaptive System: Finding a Model for Our Experience. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 19(4), 401-418. doi:10.1080/13611267.2011.622077
- Lee, J. M., Anzay, Y., & Langlotz, C. P. (2006). Mentoring the Mentors: Aligning Mentor and Mentee Expectations. *Academic Radiology*, 13(5), 556-61. doi:10.1016/j.acra.2006.01.050
- Lemus, L. A., Torres, F. S., Serrano, M., & Gúzman, G. (2015). La tutoría: eje fundamental para mejorar el rendimiento académico de alumnos de nivel superior. *Innovación Educativa*, 15(67), 89-110.
- Lima-Rodríguez, J. S., Lima-Serrano, M., Jiménez-Picón, N., Domínguez-Sánchez, I. (2013). Content Validity of Family Self-Perception of Family Health Status Scale. *Revista Latinoamericana de Enfermería*, 21(2), 595-603.
- Meinel, F. G., Dimitriadis, K., Von der Borch, P., Störmann, S., Niedermaier, S., & Fischer, M. R. (2011). More mentoring needed? A cross-sectional study of mentoring programs for medical students in Germany. *BMC Medical Education*, 11, 68. doi:10.1186/1472-6920-11-68
- Mete, S., & Yildirim, H. (2008). Nursing students' expectations from tutors in PBL and effects of tutors' behaviour on nursing students. *Nurse Education Today*, 28(4), 434-442. doi:10.1016/j.nedt.2007.07.008
- Miller, A. (2002). *Mentoring students & young people: A handbook of effective practice*. London: Kogan Page. doi:10.4324/9780203417188
- Ministry of Education and Science (2014). *Objetivos Educativos Europeos y Españoles. Estrategia Educación y Formación 2020. Informe español 2014* (Report). Madrid: Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Secretaría General Técnica. Retrieved from <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/et2020informe-espanol-2014.pdf?documentId=0901e72b81c42cf3>
- Ministry of Education, Culture and Sport (2015). *Sistema estatal de indicadores de la educación. Edición 2015* (Report). Madrid: Secretaría General Técnica. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Retrieved from http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/sistema-estatal-indicadores/SEIE_2015.pdf
- Paglis, L. L., Green, S. G., & Bauer, T. N. (2006). Does advisor mentoring add value? A longitudinal study of mentoring and doctoral student outcomes. *Research in Higher Education*, 47(4), 451-476. doi:10.1007/s11162-005-9003-2
- Perandones, T. M. & Lledó, A. (2009). La función del profesorado universitario como tutor: Experiencias en el programa de Acción Tutorial en la Universidad de Alicante [Role of university professor as tutor: experience in the action-tutoring program at the University of Alicante]. In R. Roig (Ed.), *Investigar desde un contexto educativo innovador* (pp. 359-368). Alcoy: Marfil.
- Peterson, V., Bryer, J., & Nikolaidou, M. (2013). Self-esteem and self-efficacy as predictors of attrition in associate degree nursing students. *Journal of Nursing Education*, 52(6), 351-354. doi:10.3928/01484834-20130520-01
- Phinney, J. F., Torres, C. M., Padilla, D. M., & Kim, C. (2011). Processes and Outcomes of a Mentoring Program for Latino College Freshmen. *Journal of Social Issues*, 67(3), 599-621. doi:10.1111/j.1540-4560.2011.01716.x
- Pope, C., Ziebland, S., & Mays, N. (2000). Qualitative research in health care: Analysing qualitative data. *British Medical Journal*, 320, 114-116. doi:10.1136/bmj.320.7227.114
- Pryjmachuk, S., Easton, K., & Littlewood, A. (2009). Nurse education: Factors associated with attrition. *Journal of Advanced Nursing*, 65, 149-160. doi:10.1111/j.1365-2648.2008.04852.x
- Rhodos, S., & Jinks, A. (2005). Personal tutor's view of their role with pre-registration nursing students: An exploratory study. *Nurse Education Today*, 25, 390-397. doi:10.1016/j.nedt.2005.03.008
- Salinitri, G. (2005). The Effects of Formal Mentoring on the Retention Rates for First-Year, Low Achieving Students. *Canadian Journal of Education*, 28(4), 853-873. doi:10.2307/4126458
- Scott, E. S. (2005). Peer-to-peer mentoring: teaching collegiality. *Nurse Educator*, 30(2), 52-56. doi:10.1097/00006223-200503000-00004
- Theobald, K., & Mitchell, M. (2002). Mentoring: Improving transition to practice. *Australian Journal of Advanced Nursing*, 20(1), 27-33.
- Urwin, S., Stanley, R., Jones, M., Gallagher, A., Wainwright, R., & Perkins, A. (2010). Understanding student nurse attrition: learning from the literature. *Nurse Education Today*, 30(2), 202-207. doi:10.1016/j.nedt.2009.07.014
- Valverde, A., García, E., & Romero, S. (2003). La función tutorial en la Universidad de Sevilla. La mentoría como respuesta: el proyecto S.I.M.U.S. [The tutorial function at the University of Sevilla. Mentoring as response: S.I.M.U.S. Project]. In P. R. Álvarez & H. Jiménez (Eds.), *Tutoría Universitaria* (pp. 269-284). La Laguna: University of La Laguna Publish Service.
- Velázquez-Sagahón, F. J., & Rodríguez de la Osa, H. E. (2014). Design and implementation of subject tutoring in the degree program in administrative information systems of the Guanajuato University. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(14), 41-54. doi:10.1016/S2007-2872(14)70299-9
- Watts, T. E. (2011). Supporting undergraduate nursing students through structured personal tutoring: some reflections. *Nurse Education Today*, 31, 214-218. doi:10.1016/j.nedt.2010.06.005
- Wild, L., & Ebbers, L. (2002). Rethinking student retention in community colleges. *Community College Journal of Research and Practice*, 26(6), 503-519. doi:10.1080/2776770290041864
- Zabalza, M. A. (2011). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Con el fin de llegar a un mayor número de lectores, NAER ofrece traducciones al español de sus artículos originales en inglés. Este artículo en español no es la versión original del mismo, sino únicamente su traducción. Si quiere citar este artículo, por favor, consulte el artículo original en inglés y utilice la paginación del mismo en sus citas. Gracias.