

LA TUTORÍA EN LA UNIVERSIDAD DE VIGO SEGÚN LA OPINIÓN DE SUS PROFESORES¹

Alfonso Cid Sabucedo*

Adolfo Pérez Abellás**

Universidad de Vigo

RESUMEN

Actualmente la Universidad de Vigo, igual que las españolas y las de la Unión Europea, se encuentra inmersa en el proceso de convergencia con el objeto de construir un Sistema Europeo de Educación Superior. Este proceso implica transformaciones para mejorar el servicio que la institución presta a la sociedad a través de la formación de los estudiantes. En definitiva, se trataría de mejorar la calidad y, a través de ella, alcanzar la excelencia.

Entre las transformaciones que es necesario realizar ocupa un lugar destacado el papel del profesorado, en el sentido de focalizarse como facilitador del aprendizaje. Para ello, entre las funciones docentes, la tutoría alcanza un papel trascendental y llega a convertirse en un servicio esencial que la Universidad presta. Esto implica la necesidad de la transformación del papel del profesorado, tradicionalmente entendido más como dispensador de conocimientos que como orientador en la búsqueda del mismo.

Será en este contexto donde adquiere sentido y utilidad el presente trabajo. Su objetivo consiste en conocer/diagnosticar, en base a las opiniones de los profesores, el desempeño, la situación real, de la función tutorial en la Universidad de Vigo y, en su caso, hacer propuestas de mejora. Para dar respuesta a este objetivo hemos planteado una investigación descriptivo-transversal-comparativa de tipo cuantitativo.

Palabras clave: Tutoría, competencias, opiniones, investigación cuantitativa.

* acid@uvigo.es

** apabellas@uvigo.es

1 Parte de los datos de este trabajo pertenecen a la Tesis Doctoral «Percepciones sobre la función tutorial en profesores y estudiantes en la Universidad de Vigo» (2005), de la que es autor A. Pérez Abellás y director A. Cid Sabucedo.

ABSTRACT

At the moment the University of Vigo, the same as the Spaniards and those of the European Union, she/he is depth in the convergence process in order to building a European System of Superior Education. This process implies transformations to improve the service that the institution ready to the society through the formation of the students. In definitive, it would be to improve the quality and, through her, to reach the excellence.

Among the transformations that it is necessary to carry out squatter an outstanding place the faculty's role, in the focused sense like facilitator of the learning of the students. For it, among the educational functions, the tutorship reaches a momentous role and she/he ends up becoming an essential service that the University ready to the students. This implies the necessity of the transformation of the faculty's role.

It will be in this context where she/he acquires sense and utility the present work. Their objective consists on knowing/diagnosed, based on the opinions of the professors, the performance, the real situation, of the function tutorial in the University of Vigo, and, in its case, to make proposals of improvement. To give answer to this objective we have outlined a descriptive-traverse-comparative investigation of quantitative type.

Key words: *Mentoring, competences, opinions, quantitative research.*

I. INTRODUCCIÓN

La tutoría constituye, sin duda, uno de los temas de más actualidad e importancia en la docencia universitaria. Prueba de ello lo constituye el gran número de trabajos teóricos y empíricos con los que nos encontramos tanto a nivel nacional como internacional. No obstante, los trabajos sobre asesoramiento y apoyo a los estudiantes suelen referirse con más frecuencia a los niveles no universitarios del Sistema Educativo. Es algo así como si se pensara que cuando un estudiante llega a la Universidad debe estar ya preparado para enfrentarse por sí mismo, y a solas, a las exigencias que plantean los estudios que ha escogido. Aún sigue siendo ésa la queja de bastantes profesores: «estamos infantilizando la universidad facilitando en exceso el trabajo de los estudiantes». Sin embargo, cada día se hace más patente que uno de los componentes básicos de la enseñanza universitaria es justamente el de la tutoría. Sobre todo ahora que se remarca tanto la necesidad de llevar a cabo una docencia centrada en el aprendizaje de los estudiantes. La tutoría, por tanto, habrá de ser considerada como un servicio esencial que la Universidad presta a sus estudiantes (Bricall, 2000:111).

Los cambios puestos en marcha en el marco del *proceso de convergencia* y que afectan a la formación universitaria en su conjunto hacen necesarios nuevos sistemas de asesoramiento y tutoría. Como más significativos podemos citar:

1. La transformación del papel del profesorado en el sentido de focalizarse como facilitador del aprendizaje de los estudiantes.
2. La progresiva incorporación de nuevos dispositivos tecnológicos que han relativizado y modificado los sistemas tradicionales de la enseñanza presencial.

El papel trascendental, que en esta nueva situación, alcanza la tutoría implica la necesidad de una transformación del papel del profesorado. Transformación que consistirá, básicamente, en reubicar su formación y rol profesional en un modelo más cercano a las nuevas orientaciones de la formación, en las que han adquirido un importante peso los planteamientos del *lifelong learning*, el trabajo docente orientado a la adquisición de competencias y el fortalecimiento de la autonomía del estudiante (*empowering individual student*).

La docencia universitaria debe incorporar una fuerte traslación de sus ejes básicos. Construida, como estaba, sobre la dimensión docente (entendida la docencia, básicamente, como «impartición de clases magistrales») y el protagonismo del profesorado, debe reorganizarse profundamente para dar mayor cabida a la acción y la presencia del alumnado. Para los docentes estos cambios significan dejar de estar centrados en la enseñanza (planificar, impartir y evaluar la temática de nuestras disciplinas) para ampliar nuestra actuación al proceso de aprendizaje de los alumnos. De impartir lecciones a facilitar el proceso de aprendizaje. Y ahí es donde aparece la *tutoría* como forma de guía y orientación destinada a optimizar las condiciones en que nuestros estudiantes, cada uno de ellos (la enseñanza puede hacerse para un colectivo indiscriminado, el aprendizaje es un proceso que realiza cada alumno), aprende lo que nosotros pretendemos enseñar.

Será en este marco donde alcanza su sentido la presente investigación. Su objetivo consiste en *conocer/diagnosticar, en base a las opiniones del profesorado, el desempeño, la situación real, de la función tutorial en la Universidad de Vigo y, en su caso, hacer propuestas de mejora*. Como es sabido, las «encuestas de opinión» constituyen una herramienta importante para el conocimiento de las «percepciones» y que cada día son más utilizadas en los estudios sobre la Universidad.

En su configuración podemos distinguir tres partes: la fundamentación teórica de la tutoría universitaria; la descripción de la metodología de investigación seguida en el estudio y las conclusiones y propuestas de mejora.

En la primera parte nos ocupamos de dar una pequeña fundamentación teórica al proceso de tutoría, como actividad docente. Asumimos el enfoque de las competencias como adecuado a las demandas de la sociedad actual (la denominada «sociedad del aprendizaje») en lo que se refiere a la formación de los universitarios. Y entendemos, por tanto, que la «competencia tutorial» forma parte sustantiva del perfil profesional del docente universitario. Se analizan, también, los diversos tipos de tutoría, es decir, los distintos niveles de desempeño de la función tutorial. A continuación, nos ocupamos de las funciones de tutor universitario, es decir, del sentido que tiene la tutoría en el actual organigrama de la actuación formativa de las universidades (qué se supone que debemos hacer los tutores durante los tiempos dedicados a la tutoría y para qué). Completamos este análisis teórico, tomando en consideración algunos de los «dilemas» que subyacen a la complejidad de la función tutorial. Y, finalmente, analizamos las condiciones y factores que implican un rendimiento aceptable de la función tutorial. Terminamos esta parte explicitando nuestras asunciones sobre la tutoría y formulando el problema de investigación.

La segunda, se dedica a la metodología de investigación. Se trata de una investigación descriptiva-transversal-comparativa de tipo cuantitativo consecuente con el tipo

y problema de investigación. Se inicia con un diseño cuantitativo y, seguidamente, se formulan las preguntas de investigación, se define la muestra y se elige el instrumento de obtención de datos. En nuestro caso hemos utilizado el cuestionario. Terminamos este apartado haciendo referencia a la obtención, análisis e interpretación de los datos.

En la tercera parte nos ocupamos de las conclusiones más relevantes que se desprenden de este estudio, de las cuales, sin duda, pueden derivarse consideraciones de interés inmediato para la mejora de la tutoría en la Universidad a que nos referimos.

2. LA TUTORÍA: UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL²

«Defensor», «guía», «protector», son algunas de las acepciones que le atribuye nuestro diccionario al término «tutoría». Y es cierto que tiene algo de las tres cosas: el tutor es el profesor/a que guía el desarrollo personal y la formación del estudiante; el tutor es la persona fuerte y experimentada que defiende al tutorando de la novedad y las incertidumbres del inicio de cualquier proceso académico y/o profesional; es el profesional técnicamente competente que es capaz de guiarlo/a por los vericuetos del ejercicio profesional al que el tutorando se incorpora como estudiante en prácticas; y es la persona prudente y amiga que, llegado el caso, sabrá también defenderlo de las presiones y conflictos a los que su propia inexperiencia le podría conducir con excesiva facilidad.

Esa polisemia trae consigo diversas acepciones de la función tutorial. La tutoría es, así, una dimensión básica del perfil profesional de los profesores; pero puede llegar a ser una función especializada atribuida a aquellos profesores (los «tutores») encargados de supervisar el trabajo de una clase, un grupo o un alumno. Puede ejercerse como una actividad presencial en la que es justamente esa «proximidad» la que juega un papel esencial; pero puede, igualmente ser ejercida a distancia o por medio de nuevas tecnologías (la tutoría virtual). Puede dirigirse a estudiantes convencionales como sistema de apoyo y guía en su proceso de aprendizaje o estar dirigida a alumnos en prácticas (en este caso la tutoría es ejercida por profesionales en ejercicio). Cada una de esas modalidades de tutoría requiere de competencias y cualidades diversas por parte de los tutores y conlleva condiciones y recursos diversos (McLaughlin, 1999:13).

Justamente por eso podemos hablar de la «tutoría» como una competencia de los docentes universitarios. Porque, al igual que todas las competencias, la tutoría exige poseer unos conocimientos sobre el tema («saber»), haber desarrollado las habilidades y destrezas exigidas por esa actividad («saber hacer») y poseer un conjunto de actitudes y valores que están al fondo de esa actuación profesional («saber estar»). Estos tres componentes de las competencias, también, se los conoce como componentes «técnicos», «metodológicos» y «socio-emocionales» (Lévy-Levoyer, 1997; Le Boterf, 2001 y Echevarría, 2002).

2 Los contenidos básicos de este apartado están extraídos de M. A. Zabalza (2003a). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea. En él se describe la tutoría como una de las diez competencias que caracterizan el perfil profesional de los docentes universitarios

2.1. La tutoría en la universidad: la literatura

La tutoría en la universidad no es un invento actual. Una mirada a la historia de esta institución nos pone de manifiesto que la tutoría ha formado parte de la misma desde su nacimiento (Gordon y Gordon, 1990; Wagner, 1990; Porta, 1998). Si bien, su definición y materialización va ligada a las diferentes concepciones o modelos de universidad desarrollados en contextos temporales y geográficos distintos (Raga, 2003; Rodríguez Espinar, 2004).

Sobre la tutoría, y más concretamente sobre la tutoría en la universidad, nos encontramos con la existencia de una abundante literatura, internacional y nacional, referida tanto a los aspectos teóricos como empíricos. La profusión a nivel nacional de la literatura sobre la tutoría universitaria tal vez se debe, en buena parte, a los esfuerzos requeridos por el proceso de Convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior. Así, entre los primeros y en el panorama editorial español, sin ánimo de exhaustividad, podemos citar, tal vez como más representativos, aquellos que hacen referencia al concepto, características, formación, funciones, perfil, modelos, tipos y evaluación de la tutoría universitaria los de Lázaro (1997, 2002, 2003), Oñate Gómez (2001), Álvarez Pérez (2002); Zabalza (2003), Gairín (2004), Lobato (2004) y Rodríguez Espinar (2004).

Por lo que se refiere a las investigaciones sobre la tutoría universitaria en el contexto español también nos encontramos, fundamentalmente desde hace una década, con un importante volumen de trabajos. De ellos, también sin ánimo de exhaustividad, podemos citar el realizado por Donoso (1994) sobre el uso de la tutoría por parte de los estudiantes en la Universidad de Sevilla; Lázaro (1997) sobre las percepciones y expectativas de alumnos de diferentes universidades respecto a la competencia y función tutorial; Hernández de la Torre et al. (1998) sobre la nueva acción tutorial en la enseñanza universitaria en la Universidad de Sevilla; Sebastián y Sánchez (1999), llevaron a cabo una evaluación de los sistemas tutoriales en las Universidades de la Comunidad de Madrid; Rodicio et al. (2001) pretendieron conocer la percepción que el alumnado de la Universidad de la Coruña tenía de la tutoría y la utilización de las tutorías establecidas; Arbizu y Lobato (2003) analizaron las percepciones que el profesorado y el alumnado de la Universidad del País Vasco tienen respecto a la importancia y realización de la tutoría como componente de la función docente universitaria; Zabalza (2003b) estudió la percepción de los profesores y estudiantes sobre la tutoría en cuatro universidades; García Nieto (2004) sobre las percepciones del profesor sobre la labor tutorial ante el Espacio Europeo de Educación Superior; Lobato et al. (2005) estudiaron las representaciones sociales de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes de la Universidad del País Vasco y Pérez Abellás (2005) que analizó la percepción de profesores y estudiantes sobre la función tutorial en la Universidad de Vigo.

Añadamos a todo ello, un número ingente de cursos, talleres, grupos de trabajo, etc. sobre tutoría que prácticamente todas las universidades han ido organizando en los últimos años.

2.2. Las funciones de tutor universitario

La normativa³ que rige las actuaciones de los profesores universitarios hace alusión expresa a su actuación como tutores, aunque dicha mención no pasa de alusiones formales (tiempo, espacios, exigencia de constancia, etc.). Nada se dice, empero, sobre qué se supone que hay que hacer durante ese tiempo, salvo esa idea genérica de *ponerse a disposición de los estudiantes* para ayudarles en aquello que nos soliciten.

En este sentido, se trata de una función *borrosa* y de escasa previsibilidad. Esta condición de borrosidad hace que existan muchas diferencias entre unos profesores y otros en cuanto a su disponibilidad, al tipo de ayuda que están dispuestos a prestar, al tipo de demandas que se permiten, a las estrategias y técnicas utilizadas, etc.

En términos generales podría decirse que la tutoría sirve para llevar a cabo una serie de funciones de diverso tipo: funciones de *apoyo* a la integración en la universidad (sobre todo en el primer año); funciones de *orientación y guía* en los estudios (tanto en lo que se refiere a la elección de materias como a la revisión de la forma de estudiar, a problemas específicos en alguna materia, orientaciones sobre exámenes, etc.); funciones de tipo *burocrático* (elaboración y actualización de fichas y datos); *funciones de tipo más personal* (vinculadas a problemas, situaciones o expectativas personales de los estudiantes).

Esa policromía funcional de la tutoría se hace más complicada, si cabe, por las variaciones y dilemas que su ejercicio plantea al profesorado. La tutoría se puede ejercer de una forma más paternalista (en la línea del *pastoral care*) o más distante y *laissez-faire* (condicionando la ayuda al esfuerzo de los propios estudiantes); más centrada en asuntos académicos o abierta a otras temáticas que el alumno pueda plantear (sin desatender incluso los problemas personales); más curricular (centrada en cuestiones que tienen que ver con las materias y los aprendizajes) o más burocrática (que tiene que ver con el control). En el fondo, la tutoría acaba suponiendo una integración de todas ellas.

2.3. Las condiciones para la tutoría

Siendo como es la tutoría una actividad compleja, está sujeta a diversos factores que condicionarán su desarrollo. Los estudios sobre tutoría en la universidad, anteriormente citados, han ido destacando algunos de estos factores condicionantes, entre los que cabría mencionar:

1. *La idea que se tenga de la tutoría, unida al conocimiento de cada tutor tenga sobre cómo ejercerla en buenas condiciones.*
2. *Las condiciones materiales para el desarrollo de la tutoría (espacio, tiempo, ratio).*
3. *El equilibrio entre opcionalidad y directividad en relación al uso de las tutorías.*

3 Actualmente la normativa básica que regula la función tutorial en la Universidad es:

- Real Decreto 898/1985, de 30 de abril, sobre régimen del profesorado universitario (B.O.E., de 19 de junio). Modificado por el Real Decreto 1200/1986, de 13 de junio (B.O.E., de 25 de junio) y por el Real Decreto 554/1991 de 12 de abril (B.O.E., de 19 de abril).
- Ley Orgánica 6/2001 de Ordenación Universitaria (B.O.E., de 24 de diciembre).
- Estatutos. Reglamentos de Profesorado y Reglamentos de Estudiantes de cada Universidad.

4. Condiciones referidas a la gestión del «encuentro tutorial» (reuniones o foros periódicos y bien planificados).
5. Condiciones personales de los tutores (y de los tutorandos).

3. METODOLOGÍA

3.1. Diseño de la investigación

Consecuentes con el tipo de investigación, descriptiva transversal-comparativa, objetivo y cuestiones de investigación, elegimos, originariamente, como diseño más adecuado el diseño bifase de Creswell (1994:174) o, en terminología de Patton (1990:187-188), el paradigma holístico inductivo puro. Como es sabido este diseño consta de dos fases. Una cualitativa en la que seguimos el diseño de Marshall y Rossman (1989, en Creswell, 1994:13-15) a través de la técnica de la entrevista en profundidad (Denzin y Lincoln, 2000:632); y otra, cuantitativa, a través del cuestionario (Denzin, 1978). Nosotros, en este trabajo solamente nos vamos a referir a la segunda de ellas, es decir, a la fase cuantitativa.

3.2. Objetivo y preguntas de investigación

Explicitado el problema de investigación, procedemos a la fijación del objetivo general de la misma.

Como objetivo general nos planteamos identificar, describir, analizar y valorar las tutorías que se realizan en la Universidad de Vigo según las opiniones de los profesores y, si es el caso, realizar propuestas de mejora.

A partir del planteamiento anterior, formulamos las preguntas de investigación:

- a. ¿Cómo están organizadas?
- b. ¿Realizo otras modalidades de tutoría?
- c. ¿Cómo se llevan a cabo?
- d. ¿Qué temáticas plantean los estudiantes?, ¿A qué van a las tutorías?
- e. ¿Utilidad de las tutorías?
- f. ¿Para qué deberían servir las tutorías? ¿Qué idea tienen de la tutoría?
- g. ¿Cómo se podrían mejorar?
- h. ¿Existen diferencias en las opiniones de los profesores sobre la tutoría en función del sexo, ámbito de estudios y curso?

3.3. Variables

La respuesta a los interrogantes que hemos formulado, dentro de una investigación de tipo descriptiva-comparativa, la hemos de basar necesariamente en las opiniones expresadas por los profesores de la Universidad de Vigo. Y, a efectos metodológicos hemos establecido dos tipos de variables: *variables de clasificación* y *variables tutoriales*.

3.3.1. Variables de clasificación

Las variables que vamos a utilizar, en ese estudio, para controlar los factores personales y académicos que pueden incidir en el estudio son tres: ámbito de estudios, sexo y años de experiencia.

3.3.2. Variables tutoriales

De las 49 variables tutoriales del cuestionario en este estudio vamos a tener en cuenta las que consideramos más significativas, es decir 30. Estas 30 variables están agrupadas en ocho dimensiones:

- 1ª dimensión: grado de satisfacción con una variable.
- 2ª dimensión: organización de las tutorías con dos variables.
- 3ª dimensión: modalidad de tutorías con cuatro variables.
- 4ª dimensión: regulación de la tutoría con tres variables.
- 5ª dimensión: temáticas que plantean los estudiantes con cuatro variables.
- 6ª dimensión: utilidad de las tutorías con dos variables.
- 7ª dimensión: utilidad de las tutorías con siete variables.
- 8ª dimensión: propuestas de mejora con seis variables.

3.4. Población, muestra y muestreo

3.4.1. Población de estudio

La población objeto de estudio esta conformada por la totalidad del personal docente e investigador de la Universidad de Vigo compuesto por 1563 sujetos.

De esta población hemos establecido en un 30% el tamaño de la muestra teórica. Consecuentemente, la muestra teórica esta configurada por 470 miembros del personal docente e investigador. Finalmente, la muestra real resultante es de 164 sujetos (tabla 1).

Para un nivel de confianza del 95,5 (2 sigmas) y para $p=q$, el error muestral es de $\pm 7,4$, para el conjunto de la muestra y en el supuesto de muestreo aleatorio simple.

TABLA 1
COMPOSICIÓN DE LA MUESTRA

Población	Muestra teórica	%	Muestra real	%	Error muestral	% de respuestas
1563	469	30	164	10,5	$\pm 7,4$	34,9

Como podemos observar, la muestra cumple las características exigibles desde el punto de vista científico, respecto, primero, al número de respuestas válidas (Fowler,

1984; Fink, 1995), segundo, a la suficiencia (Kerlinger, 1986; Kraemer y Thillman, 1987) y tercero, a la representatividad (Fox, 1981).

3.4.2. Diseño muestral

El procedimiento de muestreo aplicado es *aleatorio estratificado* en primera fase, con selección de los sujetos de forma aleatoria simple. Para la estratificación de la muestra hemos tenido en cuenta los cuatro ámbitos en que se agrupan los estudios de la Universidad de Vigo, manteniendo en un 30% el peso de cada uno de los estratos con la intención de que la muestra representara, lo más exactamente posible, la población de la que había sido extraída.

3.4.3. Descripción de la muestra

En las siguientes líneas se procede a definir los elementos más característicos de la muestra seleccionada. A pesar de haber fijado en un 30% el tamaño de la muestra teórica y en el mismo porcentaje el peso de cada uno de los ámbitos en los que se estructura la Universidad de Vigo, la respuesta recibida ha sido diferente en cada ámbito. Así, el peso de cada uno de los ámbitos en la muestra real es del 20,7% para el Tecnológico, del 34,1% para el de las Ciencias Experimentales, de 28,1% para el de las ciencias Jurídicas y Sociales y del 17,1% para el de Humanidades (Tabla 2):

TABLA 2
COMPOSICIÓN DE LA MUESTRA SEGÚN LOS ÁMBITOS

Ámbito	Población	Muestra teórica	Muestra real	% de la Población	% de la Muestra real
Tecnológico	501	150	34	6,79	20,7
CC Experimentales	321	97	56	17,45	34,1
CC Sociales y Jurídicas	520	156	46	8,85	28,1
Humanidades	221	66	28	12,67	17,1
Total	1563	469	164	10,5	100

Con un mayor nivel de desagregación teniendo en cuenta la categoría «sexo» y los «años de experiencia docente» nos proporciona nueva información (tabla 3):

- Por lo que se refiere al «sexo» la muestra está compuesta por 106 hombres (el 64,6%) y 58 mujeres (el 35,4%).
- En cuanto a los «años de experiencia docente» nos encontramos que 38 profesores (el 23,2%) tienen menos de 6 años de experiencia, 31 (el 18,9%) cuentan con una experiencia de entre 6 y 10 años, 51 (el 31,1%) con una experiencia de entre 11 y 15 años y 44 (el 26,8%) cuentan con una experiencia docente de más de 16 años.

TABLA 3
COMPOSICIÓN DE LA MUESTRA SEGÚN EL SEXO Y AÑOS DE EXPERIENCIA
DOCENTE

	Sexo		Años de experiencia docente				
	Hombres	Mujeres	< 6	6-10	11-15	> 16	Total
Tecnológico	26	8	8	11	13	2	34
CC Experimentales	32	24	10	12	22	12	56
CC Sociales y Jurídicas	32	14	18	6	8	14	46
Humanidades	16	12	2	2	8	16	28
Total	106	58	38	31	51	44	164
%	64,6	35,4	23,2	18,9	31,1	26,8	100

3.5. Instrumento utilizado

El instrumento utilizado en esta investigación ha sido el *cuestionario sobre la tutoría* (formato profesores) revisado por Abellás (2005). El cuestionario originario había sido elaborado ad hoc por el Grupo de Investigación Educativa (GIE), bajo la dirección de Miguel A. Zabalza Beraza (2002) para el estudio de «*La tutoría en la universidad. Situación actual y propuestas de futuro*», siguiendo las pautas indicadas por Babbie (2001).

El instrumento es un cuestionario descriptivo en el que podemos destacar las siguientes partes:

- 1ª. Encabezado: GIE (Grupo Interuniversitario de Estudios). Revisión 2005.
- 2ª. Título: Cuestionario sobre la tutoría. Profesorado.
- 3ª. Presentación. En ella se hace referencia al objeto de investigación, a la solicitud de colaboración, a la confidencialidad de los datos y a las instrucciones para su cumplimentación.
- 4ª. Preguntas.
 - 4.1.- De identificación del profesor encuestado. El cuestionario consta de tres preguntas cerradas referidas al ámbito, sexo y años de experiencia docente.
 - 4.2.- Relativas a la tutoría. En este apartado el cuestionario consta de 49 ítems tipo Likert con cinco categorías (1= totalmente en desacuerdo, 2= en desacuerdo, 3= indiferente, 4= de acuerdo y 5= totalmente de acuerdo) agrupados en 12 dimensiones que conforman el constructo de la tutoría en la Universidad.

Como hemos indicado, en esta investigación hemos seleccionado aquellas preguntas que nos permiten responder a los objetivos propuestos en esta investigación.

Las características técnicas del instrumento, fiabilidad y validez, fueron obtenidas en dos momentos distintos. En un primer momento se obtuvo la validez de contenido,

a través de un cuestionario valorativo llevado a cabo por los miembros del grupo GIE (Zabalza 2002). Posteriormente, se hallaron la validez de *constructo*, a través del análisis de componentes principales, obteniendo 12 factores que explican un porcentaje de varianza del 77,13% y la fiabilidad, a través del *alpha* (α) de *Crombach*, obteniendo un coeficiente de 0,847 (Abellás, 2005).

3.6. Procedimiento

La distribución de los cuestionarios se realizó en el primer trimestre de 2003. El procedimiento de su distribución fue el siguiente. En primer lugar, se solicitó al Vicerrectorado de Profesorado el listado de los profesores de la Universidad de Vigo pertenecientes a cada uno de los ámbitos citados. Segundo, fijado el número de cuestionarios por ámbito se asignaron aleatoriamente a los profesores a través del SPSS v12.0 para Windows. Tercero, se enviaron a los profesores seleccionados por correo interno junto con una carta de presentación. Finalmente, el plazo de recogida se fijó al final del segundo trimestre (el 30 de junio de 2003). Siendo recogidos 164 cuestionarios de los 469 enviados.

3.7. Resultados obtenidos

Una vez tabulados y valorados los datos se fueron sometidos a análisis estadístico empleando el paquete informático SPSS v12.0 para Windows, obteniéndose, entre otros, los resultados que seguidamente presentamos. Para su obtención hemos elegido, teniendo en cuenta las características de las variables, los estadísticos más adecuados. No obstante, el tratamiento dado a las variables tutoriales medidas a través de una escala ordinal Likert, como se recoge en la literatura (Labovit, 1967, 1970; Kim, 1975; Gorsuch, 1983; Brinder, 1984; Zumbo y Zimmerman, 1993; Achen y Shilvely, 1995; Jaccard y Choi, 1996) se pueden considerar como escalas de intervalo ya que no parece afectar de forma significativa a los errores tipo I y II. Si bien, como indica Siegel (1982:40), sobre este aspecto todavía no hay un acuerdo generalizado.

3.7.1. Análisis univariable

3.7.1.1. Grado de satisfacción con el desarrollo de las tutorías

El grado de satisfacción con el desarrollo de la tutoría, según la opinión de los profesores encuestados, tiene connotaciones negativas aunque matizadas (tabla 4). Así, casi la mitad de las opiniones manifestadas (el 42,7%, respuestas 1 y 2) son negativas (manifiestan opiniones negativas o muy negativas). Un porcentaje amplio de profesores expresan una opinión indiferente (el 37,8%, respuesta 3), y solamente un 19,5% (respuestas 4 y 5) manifiestan opiniones positivas.

TABLA 4
GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL DESARROLLO DE LAS TUTORÍAS

	a	
	%	f
(1) Total desacuerdo	12,2	20
(2) En desacuerdo	30,5	50
(3) Indiferente	37,8	62
(4) De acuerdo	17,1	30
(5) Totalmente de acuerdo	2,4	4
TOTAL	100	164
Media	2,67	
Desv. Típica	,982	
Error Típ. Media	,108	

3.7.1.2. Organización de las tutorías

Esta dimensión incluye dos variables:

- a) *Me limito a cumplir las horas que marca la normativa y atiendo al alumnado únicamente en ese horario.*
- b) *Atiendo al alumnado en cualquier momento sin tener que seguir estrictamente un horario marcado.*

Estas variables hacen referencia tanto a la modalidad de tutoría más formal y burocrática (opción «a», tutorías atendidas en el horario marcado) cuanto a otra modalidad más abierta e informal (opción «b», tutorías llevadas a cabo sin horario).

Las opiniones de los profesores encuestados, respecto a la organización de las tutorías, manifiestan claramente una preferencia por la modalidad «b», referida a una modalidad de tutoría abierta e informal (tabla 5). Así, un 78% (respuestas 1 y 2) del profesorado es contrario a las tutorías pertenecientes a la modalidad «a» más formal y burocrática, consistente en atender a los estudiantes en el horario marcado por la normativa. Y, complementariamente, un 87,9% (respuestas 4 y 5) tiende a los estudiantes en cualquier momento. De estas opiniones pudiéramos deducir una situación «ideal» en la que los profesores están a disposición de los estudiantes en cualquier momento. Como veremos otras opiniones nos indicaran lo irreal de esta situación.

TABLA 5
ORGANIZACIÓN DE LAS TUTORÍAS

	a		b	
	%	f	%	f
(1) Total desacuerdo	50	82	2,4	4
(2) En desacuerdo	28	46	2,4	4
(3) Indiferente	8,6	14	7,3	12
(4) De acuerdo	11	18	35,4	58
(5) Totalmente de acuerdo	2,5	4	52,5	86
TOTAL	100	164	100	164
Media	1,88		4,33	
Desv. Típica	1,12		,903	
Error Típ. Media	,123		,100	

3.7.1.3. Otras modalidades de tutoría que realizo

Esta dimensión incluye cuatro variables:

- a) Tutorías para alumnado de primer curso.
- b) Tutorías para el alumnado que puede tener dificultades especiales de aprendizaje (repetidores, alumnado con materias pendientes de cursos pasados, alumnado en situación personal especial, etc.).
- c) Tutorías de último curso (para orientación profesional y de empleo).
- d) Tutoría de proyectos de fin de carrera.

Las variables de esta dimensión hacen referencia a que los profesores, en algunos casos, participan, además de las modalidades de la dimensión anterior, en otras iniciativas o modalidades de tutoría, trascendiendo la idea general de «organización» de las tutorías.

Como podemos observar en la tabla 6 las opiniones de los profesores encuestados indican inequívocamente que, no participan en otras modalidades o iniciativas tutoriales. No obstante, es necesario hacer un comentario singular respecto a la modalidad «d» (tutoría de proyectos fin de carrera) en el sentido de que si bien mayoritariamente el profesorado no participa, nos encontramos con un porcentaje del 20,5% (respuestas 4 y 5) si participa en las tutorías referidas a los proyectos de fin de carrera. Esta situación parece lógica si tenemos en cuenta que este porcentaje es muy similar al que se refiere al número de profesores del ámbito tecnológico que componen la muestra. Como es sabido, en este ámbito es obligatorio realizar el «proyecto de fin de carrera» para obtener el título.

TABLA 6
OTRAS MODALIDADES DE TUTORÍAS QUE REALIZO

	a		b		c		d	
	%	f	%	f	%	f	%	f
(1) Total desacuerdo	74,3	122	68,3	112	68,3	112	51,2	84
(2) En desacuerdo	3,7	6	8,6	14	4,9	8	4,9	8
(3) Indiferente	18,3	30	18,3	30	20,7	34	13,4	22
(4) De acuerdo	3,7	6	2,4	4	2,4	4	8,5	14
(5) Totalmente de acuerdo	0	0	2,4	4	3,7	6	22	36
TOTAL	100	164	100	164	100	164	100	164
Media	1,51		1,62		1,68		2,45	
Desv. Típica	,920		1,03		1,11		1,67	
Error Típ. Media	,102		,113		,123		,185	

3.7.1.4. Como se llevan a cabo las tutorías

Esta dimensión incluye tres variables:

- a) *Las tutorías son siempre opcionales para el alumnado (a la tutoría va quien quiere).*
- b) *Incorporé algunas tutorías obligatorias (tienen que venir a tutorías en los momentos señalados previamente).*
- c) *Tengo algunas tutorías en grupo (para tratar temas comunes a varias personas o trabajos de grupo).*

Estas variables de alguna forma hacen referencia a lo que pudiéramos denominar «regulación» de las tutorías. Es decir, las tutorías en cuanto actividades formativas y de oferta «obligatoria» precisarían de alguna normativa que las regule.

De las opiniones de los profesores encuestados (tabla 7) podemos deducir, respecto al desarrollo práctico de las tutorías, que son fundamentalmente opcionales para los estudiantes. Esta opción representa la opinión del 95,1% de los profesores encuestados (respuestas 3 y 4). Opinión que creemos reforzada con las respuestas a la segunda opción «b» en la que las opiniones manifiestan que no se incorporan algunas tutorías obligatorias (respuestas 1 y 2). Las mismas opiniones negativas se manifiestan respecto a la opción «c», referidas a las tutorías grupales; si bien un 20,7% (respuestas 4 y 5) manifiestan opiniones positivas. Posiblemente estas respuestas positivas pertenezcan al ámbito de las ciencias experimentales debido a la realización de «proyecto de fin de carrera».

TABLA 7
CÓMO SE LLEVAN A CABO LAS TUTORÍAS

	a		b		c	
	%	f	%	f	%	f
(1) Total desacuerdo	0	0	84,1	138	56,1	92
(2) En desacuerdo	0	0	4,9	8	7,3	12
(3) Indiferente	4,9	8	4,9	8	15,9	26
(4) De acuerdo	13,4	22	3,7	6	7,3	12
(5) Totalmente de acuerdo	81,7	134	2,4	4	13,4	22
TOTAL	100	164	100	164	100	164
Media	4,77		1,35		2,15	
Desv. Típica	,528		,921		1,49	
Error Típ. Media	,058		,102		,165	

3.7.1.5. Qué temáticas plantean los estudiantes. A qué van a las tutorías

Esta dimensión incluye cuatro variables:

- a) *Cuestiones referidas a los exámenes.*
- b) *Cuestiones referidas a conceptos o problemas que no entendían bien.*
- c) *Problemas con otros profesores.*
- d) *Cuestiones prácticas de funcionamiento de la Facultad/Escuela.*

Estas variables hacen referencia a los temas que predominantemente plantean los estudiantes cuando acuden a las tutorías.

Las respuestas del profesorado encuestado podemos dicotomizarlas (tabla 8). Una alternativa positiva y otra negativa. La positiva hace referencia a que, según los profesores, los estudiantes acuden a las tutorías para tratar cuestiones referidas a los exámenes y a las cuestiones referidas a conceptos o problemas que no entendía bien. Opinión manifestada por el 76,9% (opción «a», respuestas 4 y 5) y por el 62,2% (opción «b», respuestas 4 y 5). La alternativa negativa hace referencia a que los estudiantes no acuden a las tutorías para tratar problemas con otros profesores, opción representada por el 91,5% de los profesores encuestados (opción «c», respuestas 1 y 2), ni para cuestiones prácticas de funcionamiento de la Facultad o Escuela, opinión manifestada por el 74,4% de los profesores encuestados (opción «d», respuestas 1 y 2).

TABLA 8
TEMAS QUE PLANTEAN LOS ESTUDIANTES EN LAS TUTORÍAS

	a		b		c		d	
	%	f	%	f	%	f	%	f
(1) Total desacuerdo	1,2	2	2,4	4	72,0	118	53,7	88
(2) En desacuerdo	8,5	14	17,1	28	19,5	32	20,7	34
(3) Indiferente	13,4	22	18,3	30	4,9	8	20,7	34
(4) De acuerdo	42,7	70	48,8	80	3	6	4,9	8
(5) Totalmente de acuerdo	34,2	56	13,4	22	0	0	0	0
TOTAL	100	164	100	164	100	164	100	164
Media	4		3,54		1,40		1,77	
Desv. Típica	,969		1,01		,751		,947	
Error Típ. Media	,107		,111		,083		,105	

3.7.1.6. Utilidad de las tutorías

Esta dimensión incluye dos variables:

- a) *Me sirvieron para poder ayudar al alumnado en asuntos o problemas personales, o en momentos de mala racha.*
- b) *No me fueron útiles porque yo mismo no creo demasiado en ellas.*

Estas variables hacen referencia a las opiniones que tienen los profesores, basado en su experiencia, sobre la utilidad de las tutorías para poder ayudar a los estudiantes.

Las opiniones de los profesores encuestados nos muestran una situación peculiar (tabla 9). Por una parte, referida a la opción «a» no está muy claro, no existe mucha diferencia, entre los profesores que opinan que sí le sirvieron para ayudar a los estudiantes (el 34,1%, respuestas 4 y 5) y los que opinan que no le sirvieron (el 30,5%, respuestas 1 y 2). Por otra parte, los profesores que sí le fueron útiles y que sí creen en las tutorías (el 80,5%, respuestas 1 y 2).

3.7.1.7. Para qué deberían servir las tutorías. Qué idea tienen de la tutoría

Esta dimensión incluye 7 variables:

- a) *Para orientar sobre como llevar mejor la materia.*
- b) *Para completar y complementar lo que se explica en clase.*
- c) *Para resolver dudas del examen.*

TABLA 9
UTILIDAD DE LAS TUTORÍAS

	a		b	
	%	f	%	f
(1) Total desacuerdo	15,9	24	62,2	102
(2) En desacuerdo	14,6	26	18,3	30
(3) Indiferente	35,4	58	17,1	28
(4) De acuerdo	24,4	40	1,2	2
(5) Totalmente de acuerdo	9,7	16	1,2	2
TOTAL	100	164	100	164
Media	2,98		1,61	
Desv. Típica	1,12		,899	
Error Típ. Media	,132		,099	

- d) Para poder seguir el aprendizaje del alumnado y llevar a cabo la evaluación continua.
- e) Para poder tratar con los alumnos los problemas que se le presentan.
- f) Para dar orientaciones sobre salidas profesionales.
- g) Para mejorar la propia docencia (al ver las dudas que formula el alumnado).

Estas variables hacen referencia a lo que estiman, creen, los profesores para que habrían de servir las tutorías.

En las respuestas dadas por los profesores encuestados encontramos bastante similitud (tabla 10). Es decir, respuestas positivas sobre él para qué deberían servir las tutorías. Así, en las opciones «a», «b», «c», «e» y «g» las opiniones son claramente positivas (respuestas 4 y 5) con diferencias apreciables sobre las negativas (respuestas 1 y 2). La diferencia es menos acusada en la opción «d», referida a que las tutorías deberían servir para seguir el aprendizaje de los estudiantes y llevar a cabo la evaluación continua, donde las respuestas positivas representan el 48,8% (respuestas 4 y 5) y las negativas el 31,7% (respuestas 1 y 2). Caso diferente es el que se refiere a la opción «f», referida a qué las tutorías deberían servir para dar orientaciones sobre salidas profesionales, donde las respuestas negativas el 36,6% (respuestas 1 y 2) son superiores a las positivas 35,4% (respuestas 4 y 5).

3.7.1.8. Propuestas de mejora

Esta dimensión incluye siete variables:

TABLA 10
PARA QUÉ DEBERÍAN SERVIR LAS TUTORÍAS

	a		b		c		d		e		f		g	
	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f
(1) Total desacuerdo	3,7	6	12,2	20	6,2	10	8,5	14	2,4	4	15,9	26	2,4	4
(2) En desacuerdo	11	18	8,5	14	7,3	12	23,2	38	1,2	2	20,7	34	2,4	4
(3) Indiferente	12,2	20	20,7	34	25,6	42	19,5	32	17,2	28	28	46	17,1	28
(4) De acuerdo	37,7	62	24,4	40	32,9	54	31,7	52	39	64	22	32	41,5	68
(5) Totalmente de acuerdo	35,4	58	34,2	56	28	46	17,1	28	40,2	66	13,4	22	36,6	60
TOTAL	100	164												
Media	3,90		3,60		3,70		3,26		4,13		2,96		4,07	
Desv. Típica	1,12		1,36		1,14		1,14		,913		1,27		,927	
Error Típ. Media	,123		,150		,126		,136		,101		,140		,102	

- a) Si se hace un seguimiento más riguroso del cumplimiento de los horarios de tutoría por parte del profesorado.
- b) Si se informa mejor a alumnado sobre el sentido de las tutorías y cómo sacar partido de ellas.
- c) Si se incentiva al profesorado para que atiendan bien al alumnado (reducir docencia, más recursos económicos, etc.).
- d) Si se establecen algunos encuentros obligatorios entre tutores y tutorías.
- e) Si se organizan mejor las tutorías de forma que no coincidan con clases u otras actividades obligatorias del alumnado.
- f) Profesorado más accesible y con actitud más positiva.
- g) Si el alumnado trabajara más en grupo de forma que parte de las dudas fueran resueltas entre ellos.

Esta dimensión la podemos considerar complementaria de la anterior. Es decir, en la dimensión anterior se le pedía al profesorado su opinión sobre para qué deberían servir las tutorías, ahora se les pide opinión respecto a que mejoras se deberían considerar para, implícitamente, lograr una tutoría de más calidad y, a través de ella, una formación de mayor calidad. Las distintas respuestas a las variables, opciones, de esta dimensión, entendemos, que manifiestan distinta consideración, distinto valor, a las opciones de mejora sobre las que se recaba su opinión. Lo que, indudablemente, enriquece la comprensión de las opciones a considerar.

De las respuestas de los profesores entrevistados podemos deducir (tabla 11). Primero, aspectos de mejora que hacen referencia a las actuaciones del profesorado. Así, en la opción «c», referida a la incentivación del profesorado, la diferencia entre opiniones positivas (el 51,2%, respuestas 4 y 5) y las negativas (el 28,1%, respuestas 1 y 2) es amplia. Esta amplitud se reduce en la opción «f», referida a un profesorado más

accesible y con una actitud más positiva hacia la tutoría, donde las opiniones positivas alcanzan un 41,5% (respuestas 4 y 5) y las negativas llegan al 29,2% (respuestas 1 y 2). Y, cuestión que no deja de ser curiosa, en la opción «a», referida a un control más riguroso del cumplimiento de las tutorías por parte del profesado, las opiniones mayoritarias serían las negativas (el 52,4%, respuestas 1 y 2), mientras que las positivas sólo alcanzan el 28,1% (respuestas 4 y 5). Esto indicaría que el profesorado no quiere que se controle su trabajo, sus obligaciones. Segundo, referidas a los estudiantes. Los profesores encuestados opinan que mejorarían las tutorías si se informara mejor a los estudiantes sobre el sentido y utilidad de las mismas, opción b». Esta opción esta representada por el 68,2% (respuestas 4 y 5) de las opiniones del profesorado. En la otra opción referida a los estudiantes, la «g», la diferencia entre opiniones positivas (el 37,9%, respuestas 4 y 5) y las negativas (el 35,3%, respuestas 1 y 2) es escasa. Tercero, aspectos referidos a la organización de los centros con respuestas distintas. Por lo que se refiere a la opción «d», establecer encuentros obligatorios entre tutores y tutorandos, las opiniones mayoritarias son negativas (el 37,8%, respuestas 1 y 2) frente a las positivas (el 35,4%, respuestas 4 y 5). Y, finalmente, las opiniones referidas a la opción «e», organizar las tutorías de forma que no coincidan con otras actividades, las opiniones mayoritarias son las positivas (el 41,5%, respuestas 4 y 5) en la que las negativas representan el 24,4% (respuestas 1 y 2).

TABLA 11
PROPUESTAS DE MEJORA

	a		b		c		d		e		f		g	
	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f
(1) Total desacuerdo	28	46	3,7	12	9,8	16	15,8	26	11	18	14,6	24	14,6	24
(2) En desacuerdo	24,4	40	7,4	34	18,3	30	22	32	13,4	22	14,6	24	20,7	34
(3) Indiferente	19,5	32	20,7	46	20,7	34	26,8	44	34,1	56	24,4	40	26,8	44
(4) De acuerdo	17,1	28	28	66	17,1	28	18,3	30	18,3	30	23,2	38	20,7	34
(5) Totalmente de acuerdo	11	18	40,2	164	34,1	56	17,1	28	23,2	38	23,2	38	17,2	28
TOTAL		164	100		100	164	100	164	100	164	100	164	100	164
Media	2,59		3,94		3,48		2,99		3,29		2,30		3,39	
Desv. Típica	1,35		1,12		1,38		1,32		1,27		1,31		1,31	
Error Típ. Media	,149		,123		,152		,146		,140		,145		,145	

3.7.2. Análisis bivariable

Entendemos que las opiniones que sobre la tutoría tienen los profesores no sólo reflejan condiciones objetivas, o incluso principalmente, características individuales o de una situación particular. Por ello, otra de las preguntas que nos hemos planteado era

estudiar el grado de acuerdo intersubjetivo entre los opinantes de una cierta categoría (sexo, ámbito de estudios y curso) y las variables tutoriales estudiadas.

Para dar respuesta a estas cuestiones, en primer lugar, hemos tratado de comprobar si los datos obtenidos, asumiendo el criterio de su variabilidad, pertenecen a la misma o distintas poblaciones, es decir, si son homogéneos. A esta cuestión tratamos de responder a través del estadístico de Levène. En segundo lugar, tratamos de determinar la existencia o no de diferencias significativas en las opiniones referidas a las variables tutoriales estudiadas en función de la características categorizadas de la muestra. Cuestión que tratamos de responder a través de las ANOVAs.

Por lo que se refiere a la primera de las categorías, ámbito de estudios (tabla 12), nos encontramos, al nivel de significación del 5%, que 21 variables proceden de la misma población por no existir diferencias significativas en sus varianzas. Si existen diferencias significativas en las varianzas de 9 variables (2.1; 2.2; 3.2; 4.1; 4.2; 4.3; 5.3; 5.4 y 7.5) lo que indica que pertenecen a poblaciones distintas.

Por lo que se refiere a la segunda de las categorías, sexo (tabla 13), nos encontramos, al nivel de significación del 5%, que proceden de la misma población por no existir diferencias significativas en las varianzas en 29 de las 30 variables estudiadas. Por el contrario, existe diferencia significativa en la varianza de la variable 3.1., lo que significa que pertenecen a poblaciones distintas.

Finalmente, en lo referente a la tercera categoría, años de experiencia docente (tabla 14), nos encontramos, al nivel de significación del 5%, que 21 de las 30 variables proceden de la misma población por no existir diferencias significativas en sus varianzas. Las nueve restantes (3.1; 3.2; 3.3; 3.4; 4.2; 5.1; 5.2; 5.3 y 5.4) pertenecen a poblaciones distintas por existir diferencias significativas en sus varianzas.

Por lo que se refiere a la segunda de las cuestiones, a la existencia de diferencias significativas en las opiniones en función de las características categorizadas de la muestra, tenemos:

Primero, que según nos muestran los datos de la tabla 12 podemos afirmar, al nivel de significación del 5%, que existen diferencias significativas en la categoría «ámbito de estudios» y seis variables tutoriales: 2.2; 3.2; 4.1; 4.3; 5.2 y 7.3. Lo que implica que el «ámbito de estudio» influye en las opiniones respecto a estas variables, no ejerciendo influencia en las 24 variables restantes. No obstante, hemos de tener presente que las diferencias encontradas en las variables 2.2; 3.2; 4.1 y 4.3 es cuestionable debido que al no cumplirse el criterio de homogeneidad de las varianzas es posible que se cometa un error tipo I, lo que llevaría a aceptar diferencias cuando en realidad no las hay.

Segundo, que a la vista de los datos de la tabla 13 podemos afirmar, al nivel de confianza del 5%, que no existen diferencias significativas en la categoría «sexo» y las 30 variables tutoriales. Lo que implica que el sexo no influye en las opiniones respecto a las variables tutoriales.

Tercero, que a la vista de los datos de la tabla 14 podemos afirmar, al nivel de confianza del 5%, que existen diferencias significativas en la categoría «años de experiencia» y dos variables tutoriales: 7.6 y 7.7. Lo que implica que los «años de experiencia» influye en las opiniones respecto a estas variables, no ejerciendo influencia en las 28 variables restantes.

TABLA 12
ÁMBITOS DE ESTUDIO Y VARIABLES TUTORIALES

VARIABLES TUTORIALES	Ámbito de estudios		ANOVAs	
	Est. De Levéne	Signif.	F	Signif.
I.- Grado de Satisfacción de los estudiantes con el desarrollo de las tutorías	,346	,792	1,460	,232
II.- Organización de las tutorías				
2.1. <i>Me limito a cumplir las horas que marca la normativa y atiendo al alumnado únicamente en ese horario.</i>	3,759	,014	2,598	,058
2.2. <i>Atiendo al alumnado en cualquier momento sin tener que seguir estrictamente un horario marcado.</i>	3,934	,011	3,240	,027
III.- Qué modalidades de tutoría se llevan a cabo en la Universidad de Vigo				
3.1. <i>Tutorías para alumnado de primer curso.</i>	2,131	,103	,677	,569
3.2. <i>Tutorías para el alumnado que puede atener dificultades especiales de aprendizaje (repetidores, alumnado con materias pendientes de cursos pasados, alumnado en situación personal especial, etc.).</i>	10,604	,000	3,385	,022
3.3. <i>Tutorías de último curso (para orientación profesional y de empleo)</i>	2,470	,068	1,061	,370
3.4. <i>Tutoría de proyectos de fin de carrera.</i>	,433	,730	2,117	,105
IV.- Como se llevan a cabo las tutorías				
4.1. <i>Las tutorías son siempre opcionales para el alumnado (a la tutoría va quien quiere).</i>	10,601	,000	2,794	,046
4.2. <i>Incorpore algunas tutorías obligatorias (tienen que venir a tutorías en los momentos señalados previamente).</i>	5,410	,002	1,367	,259
4.3. <i>Tengo algunas tutorías en grupo (para tratar temas comunes o varis personas o trabajos en grupos).</i>	5,621	,002	2,764	,047
V.- Qué temáticas plantean los estudiantes. A qué van a las tutorías				
5.1. <i>Cuestiones referidas a los exámenes.</i>	,348	,791	2,493	,066
5.2. <i>Cuestiones referidas a conceptos o problemas que no entendían bien.</i>	1,795	,155	4,770	,004
5.3. <i>Problemas con otros profesores.</i>	9,718	,000	2,632	,056
5.4. <i>Cuestiones prácticas de funcionamiento de la Facultad/Escuela.</i>	7,030	,000	2,577	,060
VI.- Utilidad de las tutorías				
6.1. <i>Me sirvieron para poder ayudar al alumnado en asuntos o problemas personales, o en momentos de mala racha.</i>	,478	,699	1,536	,212
6.2. <i>No me fueron útiles porque yo mismo no creo demasiado en ellas.</i>	,321	,810	,105	,957
VII.- Para qué deberían servir las tutorías. Que idea tienen de la tutoría.				
7.1. <i>Para orientar sobre como llevar mejor la materia.</i>	2,032	,116	,965	,413
7.2. <i>Para completar y complementar lo que se explica en clase.</i>	,953	,419	,858	,467
7.3. <i>Para resolver dudas del examen.</i>	,520	,670	3,591	,017
7.4. <i>Para poder seguir el aprendizaje del alumnado y llevar a cabo la evaluación continua.</i>	,443	,723	1,739	,166
7.5. <i>Para poder tratar con los alumnos los problemas que se le presentan.</i>	3,454	,020	,956	,418
7.6. <i>Para dar orientaciones sobre salidas profesionales.</i>	2,446	,070	,591	,623
7.7. <i>Para mejorar la propia docencia (al ver las dudas que formula el alumnado).</i>	,605	,614	,307	,820
VIII.- Propuestas de mejora				
8.1. <i>Si se hace un seguimiento más riguroso del cumplimiento de los horarios de tutoría por parte del profesorado.</i>	,424	,736	1,655	,184
8.2. <i>Si se informa mejor a alumnado sobre el sentido de las tutorías y cómo sacar partido de ellas.</i>	,976	,409	1,097	,356
8.3. <i>Si se incentiva al profesorado para que atiendan bien al alumnado (reducir docencia, más recursos económicos, etc.).</i>	1,263	,293	,332	,802
8.4. <i>Si se establecen algunos encuentros obligatorios entre tutores y tutorías.</i>	2,476	,068	,094	,963
8.5. <i>Si se organizan mejor las tutorías de forma que no coincidan con clases u otras actividades obligatorias del alumnado.</i>	,402	,752	2,307	,083
8.6. <i>Profesorado más accesible y con actitud más positiva.</i>	,632	,596	1,295	,282
8.7. <i>Si el alumnado trabajara más en grupo de forma que parte de las dudas fueran resueltas entre ellos.</i>	1,306	,278	1,351	,264

TABLA 13
SEXO Y VARIABLES TUTORIALES

VARIABLES TUTORIALES	SEXO		ANOVAs	
	Est. De Levéne	Signif.	F	Signif.
I.- Grado de Satisfacción de los estudiantes con el desarrollo de las tutorías	1,37	,245	,011	,916
II.- Organización de las tutorías				
2.1. <i>Me limito a cumplir las horas que marca la normativa y atiendo al alumnado únicamente en ese horario.</i>	1,99	,298	1,28	,260
2.2. <i>Atiendo al alumnado en cualquier momento sin tener que seguir estrictamente un horario marcado.</i>	,258	,613	1,97	,165
III.- Qué modalidades de tutoría se llevan a cabo en la Universidad de Vigo				
3.1. <i>Tutorías para alumnado de primer curso.</i>	4,05	,048	1,09	,301
3.2. <i>Tutorías para el alumnado que puede atener dificultades especiales de aprendizaje (repetidores, alumnado con materias pendientes de cursos pasados, alumnado en situación personal especial, etc.).</i>	,014	,907	,046	,830
3.3. <i>Tutorías de último curso (para orientación profesional y de empleo)</i>	,106	,746	,028	,868
3.4. <i>Tutoría de proyectos de fin de carrera.</i>	,544	,463	,491	,486
IV.- Como se llevan a cabo las tutorías				
4.1. <i>Las tutorías son siempre opcionales para el alumnado (a la tutoría va quien quiere).</i>	2,06	,155	,311	,579
4.2. <i>Incorporé algunas tutorías obligatorias (tienen que venir a tutorías en los momentos señalados previamente).</i>	1,27	,264	,189	,665
4.3. <i>Tengo algunas tutorías en grupo (para tratar temas comunes o varis personas o trabajos en grupos).</i>	,165	,685	,001	,970
V.- Qué temáticas plantean los estudiantes. A qué van a las tutorías				
5.1. <i>Cuestiones referidas a los exámenes.</i>	,330	,567	,509	,478
5.2. <i>Cuestiones referidas a conceptos o problemas que no entendían bien.</i>	,810	,371	,617	,434
5.3. <i>Problemas con otros profesores.</i>	1,27	,263	,261	,611
5.4. <i>Cuestiones prácticas de funcionamiento de la Facultad/Escuela.</i>	,101	,751	,174	,678
VI.- Utilidad de las tutorías				
6.1. <i>Me sirvieron para poder ayudar al alumnado en asuntos o problemas personales, o en momentos de mala racha.</i>	2,57	,113	,107	,744
6.2. <i>No me fueron útiles porque yo mismo no creo demasiado en ellas.</i>	1,87	,175	2,16	,145
VII.- Para qué deberían servir las tutorías. Que idea tienen de la tutoría.				
7.1. <i>Para orientar sobre como llevar mejor la materia.</i>	,060	,807	,996	,321
7.2. <i>Para completar y complementar lo que se explica en clase.</i>	,001	,978	,386	,536
7.3. <i>Para resolver dudas del examen.</i>	1,72	,194	1,94	,167
7.4. <i>Para poder seguir el aprendizaje del alumnado y llevar a cabo la evaluación continua.</i>	,133	,717	1,09	,300
7.5. <i>Para poder tratar con los alumnos los problemas que se le presentan.</i>	,007	,935	2,43	,123
7.6. <i>Para dar orientaciones sobre salidas profesionales.</i>	,193	,662	,307	,581
7.7. <i>Para mejorar la propia docencia (al ver las dudas que formula el alumnado).</i>	,969	,328	,001	,976
VIII.- Propuestas de mejora				
8.1. <i>Si se hace un seguimiento más riguroso del cumplimiento de los horarios de tutoría por parte del profesorado.</i>	1,98	,164	1,45	,232
8.2. <i>Si se informa mejor a alumnado sobre el sentido de las tutorías y cómo sacar partido de ellas.</i>	,348	,557	,606	,438
8.3. <i>Si se incentiva al profesorado para que atiendan bien al alumnado (reducir docencia, más recursos económicos, etc.).</i>	,109	,742	,089	,766
8.4. <i>Si se establecen algunos encuentros obligatorios entre tutores y tutorías.</i>	,059	,809	1,81	,182
8.5. <i>Si se organizan mejor las tutorías de forma que no coincidan con clases u otras actividades obligatorias del alumnado.</i>	,026	,872	,008	,930
8.6. <i>Profesorado más accesible y con actitud más positiva.</i>	,587	,446	,189	,665
8.7. <i>Si el alumnado trabajara más en grupo de forma que parte de las dudas fueran resueltas entre ellos.</i>	,241	,625	,181	,672

TABLA 14
AÑOS DE EXPERIENCIA Y VARIABLES TUTORIALES

VARIABLES TUTORIALES	Años de experiencia		ANOVAs	
	Est. De Levéne	Signif.	F	Signif.
I.- Grado de Satisfacción de los estudiantes con el desarrollo de las tutorías	,671	,614	1,048	,388
II.- Organización de las tutorías				
2.1. <i>Me limito a cumplir las horas que marca la normativa y atiendo al alumnado únicamente en ese horario.</i>	,815	,520	1,082	,372
2.2. <i>Atiendo al alumnado en cualquier momento sin tener que seguir estrictamente un horario marcado.</i>	1,344	,261	1,800	,137
III.- Qué modalidades de tutoría se llevan a cabo en la Universidad de Vigo				
3.1. <i>Tutorías para alumnado de primer curso.</i>	4,608	,002	,983	,422
3.2. <i>Tutorías para el alumnado que puede tener dificultades especiales de aprendizaje (repetidores, alumnado con materias pendientes de cursos pasados, alumnado en situación personal especial, etc.).</i>	6,148	,000	1,476	,218
3.3. <i>Tutorías de último curso (para orientación profesional y de empleo)</i>	2,529	,047	1,327	,268
3.4. <i>Tutoría de proyectos de fin de carrera.</i>	3,992	,005	,679	,608
IV.- Como se llevan a cabo las tutorías				
4.1. <i>Las tutorías son siempre opcionales para el alumnado (a la tutoría va quien quiere).</i>	2,238	,073	,400	,808
4.2. <i>Incorpore algunas tutorías obligatorias (tienen que venir a tutorías en los momentos señalados previamente).</i>	11,363	,000	2,365	,060
4.3. <i>Tengo algunas tutorías en grupo (para tratar temas comunes o varis personas o trabajos en grupos).</i>	1,551	,196	,774	,545
V.- Qué temáticas plantean los estudiantes. A qué van a las tutorías				
5.1. <i>Cuestiones referidas a los exámenes.</i>	5,074	,001	,725	,578
5.2. <i>Cuestiones referidas a conceptos o problemas que no entendían bien.</i>	2,795	,032	1,296	,279
5.3. <i>Problemas con otros profesores.</i>	3,412	,013	1,628	,176
5.4. <i>Cuestiones prácticas de funcionamiento de la Facultad/Escuela.</i>	3,527	,011	1,706	,157
VI.- Utilidad de las tutorías				
6.1. <i>Me sirvieron para poder ayudar al alumnado en asuntos o problemas personales, o en momentos de mala racha.</i>	1,393	,244	2,003	,102
6.2. <i>No me fueron útiles porque yo mismo no creo demasiado en ellas.</i>	2,163	,081	,658	,623
VII.- Para qué deberían servir las tutorías. Que idea tienen de la tutoría.				
7.1. <i>Para orientar sobre como llevar mejor la materia.</i>	,034	,998	,970	,429
7.2. <i>Para completar y complementar lo que se explica en clase.</i>	2,004	,102	,939	,446
7.3. <i>Para resolver dudas del examen.</i>	,919	,458	1,142	,343
7.4. <i>Para poder seguir el aprendizaje del alumnado y llevar a cabo la evaluación continua.</i>	,347	,845	,098	,983
7.5. <i>Para poder tratar con los alumnos los problemas que se le presentan.</i>	,486	,746	1,922	,115
7.6. <i>Para dar orientaciones sobre salidas profesionales.</i>	1,029	,398	2,829	,030
7.7. <i>Para mejorar la propia docencia (al ver las dudas que formula el alumnado).</i>	,661	,621	2,714	,036
VIII.- Propuestas de mejora				
8.1. <i>Si se hace un seguimiento más riguroso del cumplimiento de los horarios de tutoría por parte del profesorado.</i>	,472	,756	,532	,713
8.2. <i>Si se informa mejor a alumnado sobre el sentido de las tutorías y cómo sacar partido de ellas.</i>	1,757	,146	1,303	,277
8.3. <i>Si se incentiva al profesorado para que atiendan bien al alumnado (reducir docencia, más recursos económicos, etc.).</i>	1,716	,155	,943	,444
8.4. <i>Si se establecen algunos encuentros obligatorios entre tutores y tutorías.</i>	1,182	,326	,465	,761
8.5. <i>Si se organizan mejor las tutorías de forma que no coincidan con clases u otras actividades obligatorias del alumnado.</i>	1,956	,110	1,101	,362
8.6. <i>Profesorado más accesible y con actitud más positiva.</i>	1,719	,154	2,033	,098
8.7. <i>Si el alumnado trabajara más en grupo de forma que parte de las dudas fueran resueltas entre ellos.</i>	,238	,916	1,397	,243

4. CONCLUSIONES

En la presente investigación hemos partido del supuesto de que la tutoría es actualmente uno de los temas más importantes en la docencia universitaria. Hasta el punto de que la tutoría habrá de ser considerada como un servicio esencial que la Universidad presta a sus estudiantes (Bricall, 2000). Este supuesto se refuerza por los necesarios cambios del proceso de convergencia. Estos implican, entre otros aspectos, la transformación del papel del profesorado. Transformación en la que la «competencia tutorial» formará parte sustantiva del perfil profesional del docente universitario (Zabalza, 2003).

Bajo este supuesto nuestra intención consistía en describir y comprender la tutoría en la Universidad de Vigo a través de las opiniones de sus profesores. Para ello hemos planteado una investigación no experimental descriptiva-comparativa utilizando la metodología de la encuesta y la técnica del cuestionario. Metodología y técnica que consideramos adecuadas para el conocimiento de opiniones (Alreck y Settle, 1985; Schutt, 1996).

De la revisión de la literatura, de las investigaciones sobre la tutoría y del análisis precedente, se concluye en la misma línea que los hallados en los estudios citados, como «trazos» más significativos (Best y Kahn, 1989), que:

1. Respecto a la primera cuestión planteada «*¿Cuál es el grado de satisfacción con el desarrollo de las tutorías?*», podemos concluir:
 - Que la satisfacción de los profesores con el desarrollo de las tutorías mayoritariamente es negativa (el 42,7%), y el 37,8% se muestra indiferente.
2. Respecto a la segunda cuestión planteada «*¿Cómo están organizadas las tutorías en la Universidad de Vigo?*», podemos concluir:
 - Que según las opiniones del profesorado es contrario a las tutorías formales y burocráticas (78%) y partidario de la tutoría más abierta e informal (87,9%).
3. Respecto a la tercera cuestión planteada «*¿Realizó otras modalidades de tutorías?*», podemos concluir:
 - En general los profesores opinan que no realizan, participan, en otras modalidades de tutoría. Esta consideración general debe ser matizada en el sentido de que una parte (el 20,5%) participa en las tutorías referidas a los proyectos de fin de carrera. Este porcentaje se corresponde con el peso del ámbito tecnológico en la muestra.
4. Respecto a la cuarta cuestión planteada «*¿Cómo se llevan a cabo las tutorías?*», podemos concluir:
 - De forma casi unánime (el 95,1%) los profesores manifiestan la opinión de que las tutorías son opcionales para los estudiantes.
5. Respecto a la quinta cuestión planteada «*¿Qué temáticas plantean los estudiantes?, ¿A qué van los estudiantes a las tutorías?*», podemos concluir:
 - Que los estudiantes acuden a las tutorías para tratar cuestiones referidas a los exámenes (76,9%) y cuestiones referidas a conceptos o problemas que no entendían bien (62,2%).
6. Respecto a la sexta cuestión planteada «*¿Utilidad de las tutorías?*», podemos concluir que:

- Según las opiniones manifestadas por los profesores no está muy clara la utilidad de las tutorías.
7. Respecto a la séptima cuestión planteada «¿Para qué deberían servir las tutorías?», podemos concluir que:
 - Según las opiniones manifestadas por los profesores encuestados son coherentes con las que han ido expresando en los apartados anteriores. Tienen que ver, sobre todo, con la posibilidad de que las tutorías mejoren el aprendizaje de los estudiantes y les permitan llevar a cabo un mejor proceso formativo en la Universidad.
 8. Respecto a la octava cuestión planteada «¿Cómo se podrían mejorar?», podemos concluir que:
 - Las opiniones manifestadas por los profesores encuestados se pueden agrupar en tres apartados:
 - 1º.- Cuestiones referidas al profesorado. De entre ellas podemos destacar las referidas a la incentivación, disponibilidad y cumplimiento, control.
 - 2º.- Cuestiones referidas a los estudiantes. De ellas merecen destacarse la información y sentido de las mismas y el trabajo, tutorías, en grupo.
 - 3º.- Cuestiones referidas a organización de los centros. De ellas sobresalen el establecimiento de encuentros obligatorios entre tutores y tutorandos, y que las tutorías no coincidan con otras actividades.
 9. Finalmente, respecto a la novena cuestión planteada «¿La existencia de opiniones diferentes sobre la tutoría en función del ámbito de estudios, sexo y años de experiencia?», podemos concluir que:
 - El ámbito de estudios no influye en las opiniones de los profesores en 24 de las 30 variables estudiadas. Sí influye en 6 de ellas.
 - El sexo no influye en las opiniones de los profesores en las 30 variables estudiadas.
 - Los años de experiencia docente no influyen en las opiniones de los profesores en 28 de las 30 variables estudiadas. Sí influyen en dos de ellas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achen, C. y Shively, W. (1995). *Cross-level inference*. Chicago: University of Chicago Press.
- Álvarez Pérez, P. (2002). *La función tutorial en la Universidad*. Madrid: EOS.
- Arzibu, F. y Lobato, C. (2003). Percepciones del profesorado universitario respecto a las tareas de la función docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Campo Abierto*, 23, 69-84.
- Babbie, E. (1996). *Manual para la práctica de la investigación social*. Bilbao: Desclée de Browver.
- Binder, A. (1984). Restrictions on statistics imposed by method of measurement: Some reality, some myth. *Journal of Criminal Justice*, 12, 467-481.
- Bricall, J. M. (2000). *Universidad 2mil*. Madrid: CRUE.
- Creswell, J. R. (1994) *Research design. qualitative quantitative approaches*. Londres: Safe.
- Denzin, N. K. (1978) *The Research Act*. New York: McGraw-Hill.

- Denzin, N. K. y Lincoln, S. (eds.) (2000). *The handbook of qualitative research* (2 Ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Donoso Anes, J. A. (1994). Las tutorías audiovisuales. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 7-8, 117-132.
- Echevarría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (1), 7-43.
- Fink, A. (1995). *How to sample in surveys*. Thousand Oaks: SAGE
- Fox, D. J. (1981) *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
- Fowler, F.J. Jr. (1984). *Survey Research Methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Gairín, J. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 66-77.
- García Nieto, N. (Dir.) (2004). Guía para la labor tutorial en la Universidad en el Espacio Europeo de Educación Superior. Recuperado el 2 de febrero, 2005, de <http://www.ucm.es/info/mide/docs/informe.htm>.
- Gordon, E. E. y Gordon, E. H. (1990). *Centuries of tutoring. A history of alternative education in American and Western Europe*. Lanham: University Press of America.
- Gorsuch, R. L. (1983). *Factor Analysis*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hernández de la Torre, M. E. y Domínguez López, D. (1998). La nueva acción tutorial en la enseñanza universitaria. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 13, 79-88.
- Jaccard, J. y Choi, K. W. (1996). *LISREL approaches to interaction effects in multiple regression*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Jaeger, R.M. (Ed.) (1997). *Complementary Methods for Research in Education*. (2 Ed.). Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Kerlinger, F. (1986). *Foundations of behavioral research* (3 Ed.). New York: Holt Rinehart and Winston.
- Kim, J. O. (1975). Multivariate analysis of ordinal variables. *American Journal of Sociology*, 81, 261-298.
- Kraemer, H. y Thieman, S. (1987). *How Many Subjects? Statistical Power Analysis in Research*. California: Sage Publications.
- Labovitz, S. (1967). Some observations on measurement and statistics. *Social Forces*, 46, 151-160.
- Labovitz, S. (1970). The assignment of numbers to rank order categories. *American Sociological Review*, 35, 515-524.
- Lázaro, A. (1997). La función tutorial de la acción docente universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 8 (1 y 2), 234-252 y 109-127.
- Lázaro, A. (2002). La orientación académica en la universidad, en V. Álvarez, y A. Lázaro (Coords.). *Calidad de las Universidades y orientación universitaria* (pp. 254-281). Málaga: Aljibe.
- Lázaro, A. (2003). Competencias Tutoriales en la Universidad, en F. Michavilla y J. García Delgado (Eds.). *La Tutoría y los Nuevos Modos de Aprendizaje en la Universidad* (pp. 150-185). Madrid: Comunidad de Madrid y Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Lévy-Levoyer, C. (1997). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.

- Lobato, C.; Arbizu, F. y Castillo, L. (2004). Claves para la práctica de la tutoriación entre iguales en las universidades anglosajonas. Algunas aplicaciones a nuestra realidad universitaria. *Revista de Enfoques Educativos*, 6 (1), 53-65.
- Lobato, C.; Castillo, L. y Arzibu, F. (2005). Las representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: estudio de caso. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 5(2), 148-168.
- Martínez, V. (2000=). *Diseño de encuestas de opinión*. Madrid: CIS.
- McLaughlin, C. (1999). Counseling in Schools: looking back and looking forward. *British Journal of Guidance and Conseling*, 27(1), 13-22.
- McMillan, J. H. (2000). *Educational Research: Fundamentals for the Consumer*. Nueva York: Longman.
- Oñate Gómez, C. (Ed.). *La tutoría en la Universidad*. Madrid: ICE de la UPM.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage.
- Pérez Abellás, A. (2005). *La tutoría en la Universidad de Vigo*. Tesis doctoral inédita. Facultad de Ciencias de la Educación (Campus de Ourense). Universidad de Vigo.
- Porta, J. (1998). *La universidad en el cambio de siglo*. Madrid: Alianza.
- Raga, J. T. (2003). La Tutoría Reto de una Universidad Formativa, en F. Michavilla y J. García Delgado (Eds.). *La Tutoría y los Nuevos Modos de Aprendizaje en la Universidad* (pp. 33-53). Madrid: Comunidad de Madrid y Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria.
- Rodicio, M. L., Villayandre, A. y Pérez Cuervo, J. C. (2001). La tutoría en la Universidad de la Coruña: una aproximación a la utilización de este servicio por parte de los alumnos/as. *VII Simposio de Psicopedagogía* (pp. 694-698). A Coruña: Universidad de A Coruña, (paper).
- Rodríguez Espinar, S. (coord.) (2004). *Manual de tutoría Universitaria*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.
- Schutt, Russell K. (1996). *Investigating the Social World: The Process and Practice of Research*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Sebastián, A. y Sánchez, M. F. (1999). La función tutorial en la Universidad y la . demanda de atención personalizada en la orientación. *Educación XXI*, 6, 254-263
- Wagner, L. (1990). Social and historical perspectives on peer teaching in education, en H. C. Foot, M. J. Morgan y R. H. Shute (eds.). *Children Helping Children* (pp. 21-42). Nueva York: John Wiley and Sons.
- Zabalza, M. A. (2003a). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (Dir.) (2003b). *La tutoría en la universidad. Situación actual y propuestas de futuro*. Informe final del proyecto de investigación del MEC (EA2002-0115). Documento policopiado.
- Zumbo, B. Zimmerman, D. (1993). Is the selection of statistical methods governed by level of measurement? *Canadian Psychology*, 34, 390-399.