

**TESIS DOCTORAL**

**2015**

**LA TUTORÍA EN EL EEES:  
PROPUESTA, VALIDACIÓN Y  
VALORACIÓN DE UN MODELO  
INTEGRAL**

**ERNESTO LÓPEZ GÓMEZ**

**Licenciado en Pedagogía. Máster en Estrategias y Tecnologías  
para la Función Docente en la Sociedad Multicultural**

Programa de Doctorado en Innovación e Investigación en Didáctica  
Facultad de Educación

**DIRECTOR: ANTONIO MEDINA RIVILLA  
CODIRECTORA: MARTA RUIZ CORBELLA**

Programa de Doctorado en Innovación e Investigación en Didáctica  
Facultad de Educación

**LA TUTORÍA EN EL EEES:  
PROPUESTA, VALIDACIÓN Y  
VALORACIÓN DE UN MODELO  
INTEGRAL**

**ERNESTO LÓPEZ GÓMEZ**

Licenciado en Pedagogía. Máster en Estrategias y Tecnologías  
para la Función Docente en la Sociedad Multicultural

**DIRECTOR: ANTONIO MEDINA RIVILLA  
CODIRECTORA: MARTA RUIZ CORBELLA**

## AGRADECIMIENTOS

---

Estará de acuerdo el lector con la evidente dificultad que conlleva expresar por escrito el sentimiento de *estima* y *reconocimiento* hacia quienes han hecho que este trabajo llegue a buen puerto. Soy de la opinión que siempre un agradecimiento es mejor *contado* que *escrito*, por lo que la *gratitud* de este momento necesariamente superará las breves líneas que siguen.

Sí debo reflejar mi especial *estima* y *reconocimiento* hacia mis maestros que, desde la escuela hasta la universidad, se esforzaron por desarrollar con lucidez su tarea ejerciendo una brillante *labor tutorial* que hace que hoy esté felizmente dedicado a la educación. En este momento, quisiera destacar entre todos ellos a Antonio Medina, maestro en el que confluyen sabiduría, compromiso y pasión, que tanto han aportado al desarrollo y trasfondo de este trabajo. Sin duda, el hecho de poder desarrollar mi investigación doctoral bajo su supervisión ha sido una oportunidad profundamente formativa. Queda ahora la esperanza y la ilusión de poder seguir aprendiendo cerca de él. También ha sido de inestimable valor el apoyo de Marta Ruiz, quien ha sabido alentar el esfuerzo y ofrecer siempre su apoyo y orientación para avanzar con buen ritmo en el proceso doctoral.

Son muchas las personas que de una u otra forma, desde muy diversas perspectivas, han contribuido al desarrollo de esta investigación; si bien, la pretensión de evitar convertir este espacio en una *lista interminable* y la temeridad a un *olvido descuidado* a quienes apoyaron este trabajo hacen que no haya más remedio que ese especial agradecimiento sea *contado* mejor que *escrito*.

Este trabajo doctoral se ha desarrollado en el marco de una Ayuda para la <i>Formación del Personal Investigador</i> de la UNED.
--

# ÍNDICE DE CONTENIDOS

---

ÍNDICE DE TABLAS .....	8
ÍNDICE DE FIGURAS Y GRÁFICOS .....	12
INTRODUCCIÓN .....	13-21
<b>CAPÍTULO 1: CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN: UNIVERSIDAD Y PROFESORADO UNIVERSITARIO .....</b>	<b>22-74</b>
<b>1. Notas para comprender la idea de universidad: un recorrido histórico .....</b>	<b>22</b>
1.1 Aproximación etimológica a « <i>universidad</i> » .....	22
1.2 El origen de la universidad: la universidad medieval .....	23
1.3 Una nueva concepción de la universidad: universidad moderna e investigación .....	26
1.4 El Espacio Europeo de Educación Superior y el horizonte de la universidad europea .....	35
1.4.1 Marco político y legislativo de la gestación del proyecto europeo .....	35
1.4.2 Elementos del modelo EEES .....	40
<b>2. El profesorado universitario en el EEES .....</b>	<b>50</b>
2.1 Perfiles y tipología del profesorado universitario .....	50
2.2 Propuestas de competencias docentes: una revisión de la literatura .....	53
2.3 Elementos básicos de la docencia .....	56
2.4 Hacia una enseñanza centrada en el estudiante – <i>student centred learning</i> .....	67
2.5 La perspectiva relacional y el valor de la tutoría en el EEES .....	73
<b>CAPÍTULO 2: PROPUESTA DE UN MODELO DE TUTORÍA UNIVERSITARIA INTEGRAL (MOTUI) ADAPTADO AL EEES .....</b>	<b>75-144</b>
<b>1. Introducción .....</b>	<b>75</b>
<b>2. El marco normativo para la tutoría en la universidad española .....</b>	<b>76</b>
<b>3. El desarrollo de la orientación y tutoría universitaria: de las perspectivas institucionales a las tendencias comunitarias .....</b>	<b>80</b>
3.1 Servicios de orientación universitaria .....	81
3.2 Tendencias comunitarias en el apoyo a los estudiantes .....	89
3.2.1 La mentoría. El peer-tutoring, como modelo orientador .....	89
3.2.2 El profesor, clave del modelo: su competencia tutorial .....	99
<b>4. Hacia un <i>Modelo de Tutoría Universitaria Integral</i> adaptado al EEES .....</b>	<b>110</b>
4.1 Concepto y finalidades .....	113
4.2 Dimensiones: personal-social, académica y profesional .....	120
4.3 Ejes formativos: llegada a la universidad, desarrollo universitario y transición .....	128
4.4 Propuesta de indicadores del modelo .....	141

## CAPÍTULO 3: EL MÉTODO DELPHI PARA LA VALIDACIÓN

<b>DEL MOTUI</b> .....	<b>145-228</b>
<b>1. Introducción</b> .....	<b>145</b>
<b>2. Fundamentos teóricos y metodológicos</b> .....	<b>146</b>
2.1 Del Oráculo de Delfos a la consolidación del método: una evolución necesaria .....	146
2.2 El método Delphi .....	148
2.3 Fundamentos metodológicos .....	149
2.3.1 Criterios para la selección del panel de expertos .....	150
2.3.2 Número y calidad del panel de expertos .....	151
2.3.3 Proceso iterativo en rondas y criterios para la finalización del proceso .....	153
2.4 Ventajas y limitaciones del método Delphi .....	154
<b>3. Desarrollo del método Delphi: procedimiento llevado a cabo</b> .....	<b>157</b>
3.1 Fases y desarrollo temporal: cronograma .....	157
3.2 Preparación del método. Fase preliminar: Parámetros de desarrollo .....	158
3.3 Fase exploratoria .....	161
<b>4. Análisis e interpretación: análisis de contenido del discurso y valor de medias y rangos de frecuencias</b> .....	<b>162</b>
<b>5. Resultados: validación del MOTUI</b> .....	<b>168</b>
5.1 Medida de competencia del panel de expertos .....	168
5.2 Resultados Cuestionario (1) .....	169
5.2.1 Sobre el concepto de tutoría universitaria .....	170
5.2.2 Finalidad (es) de la tutoría universitaria integral: personal-social, académica y profesional .....	171
5.2.3 Similitudes y diferencias entre la tutoría en la universidad y en secundaria .....	176
5.2.4 Eje temporal para el desarrollo del modelo de tutoría universitaria integral .....	177
5.2.5 EEES, competencias, metodologías activas y tutoría en la universidad .....	181
5.2.6 Dificultades y problemáticas. Retos y propuestas en torno a la tutoría universitaria integral .....	186
5.2.7 Impacto de la tutoría universitaria integral .....	190
5.2.8 Conocimientos, destrezas y actitudes del profesor para la tutoría universitaria .....	196
5.2.9 Claves formativas para la tutoría universitaria .....	200
5.3 Resultados Cuestionario (2) .....	203
5.3.1 Concepto de tutoría universitaria .....	203
5.3.2 Dimensiones y ejes del MOTUI .....	205
5.3.3 Indicadores de las dimensiones del MOTUI: personal-social, académica y profesional .....	211
5.3.3.1 Indicadores dimensión personal-social .....	212
5.3.3.2 Indicadores dimensión académica .....	215
5.3.3.3 Indicadores dimensión profesional .....	217
5.3.4 Ejes-momentos de desarrollo de los indicadores de las dimensiones del MOTUI .....	220
5.4 Síntesis global del proceso Delphi .....	224

## CAPÍTULO 4: VALORACIÓN DEL MOTUI POR PROFESORADO Y ESTUDIANTES DE LAS UNIVERSIDADES DE LA COMUNIDAD

<b>DE MADRID</b> .....	<b>229-414</b>
<b>1. Introducción</b> .....	<b>229</b>
<b>2. Parámetros generales del proceso de valoración</b> .....	<b>231</b>
<b>3. Instrumento: construcción del cuestionario</b> .....	<b>233</b>
3.1 Del Delphi a la prueba piloto: cuestionario inicial .....	233
3.2 Aplicación de la prueba piloto: toma de decisiones y mejora del cuestionario inicial .....	235
<b>4. Obtención y análisis de datos</b> .....	<b>239</b>
<b>5. Aspectos éticos de la investigación</b> .....	<b>241</b>
<b>6. Participantes, población y muestra</b> .....	<b>243</b>
6.1 Profesorado universitario de la Comunidad de Madrid .....	244
6.2 Estudiantes universitarios de la Comunidad de Madrid .....	254

7. Decisiones metodológicas asumidas para el proceso de valoración .....	261
8. Resultados: valoración del modelo .....	262
8.1 Fiabilidad: consistencia interna .....	262
8.2 Reducción de la dimensionalidad: análisis factorial por componentes principales .....	264
8.2.1 <i>Análisis factorial y componentes principales: escala importancia en la muestra de profesorado</i> .....	263
8.2.2 <i>Análisis factorial y componentes principales: escala realidad en la muestra de profesorado</i> .....	273
8.2.3 <i>Análisis factorial y componentes principales: escala importancia en la muestra de estudiantes</i> .....	281
8.2.4 <i>Análisis factorial y componentes principales: escala realidad en la muestra de estudiantes</i> .....	288
8.3 Análisis <b>descriptivos generales</b> .....	295
8.3.1 Para la muestra de <b>profesorado: importancia y realidad</b> de los indicadores del MOTUI .....	295
8.3.1.1 <i>Importancia y realidad de los indicadores del MOTUI: resultados generales para el profesorado</i> .....	295
8.3.1.2 <i>Resultados por titularidad de la universidad</i> .....	297
8.3.1.3 <i>Resultados por área de conocimiento</i> .....	299
8.3.1.4 <i>Resultados por nivel y curso de docencia</i> .....	303
8.3.1.5 <i>Resultados en función de la experiencia docente</i> .....	306
8.3.1.6 <i>Resultados por situación en la universidad</i> .....	311
8.3.1.7 <i>Resultados en función del sexo</i> .....	313
8.3.1.8 <i>Resultados en función de si se ha recibido formación para la tutoría universitaria</i> .....	315
8.3.2 Para la muestra de <b>estudiantes: importancia y realidad</b> de los indicadores del MOTUI .....	317
8.3.2.1 <i>Importancia y realidad de los indicadores del MOTUI: resultados generales para estudiantes</i> .....	317
8.3.2.2 <i>Resultados por titularidad de la universidad</i> .....	319
8.3.2.3 <i>Resultados por nivel y curso universitario</i> .....	322
8.3.2.4 <i>Resultados por distribución de edad</i> .....	328
8.3.2.5 <i>Resultados en función del sexo</i> .....	330
8.3.2.6 <i>Resultados según turno académico</i> .....	332
8.3.3 <i>Síntesis del análisis descriptivo general</i> .....	335
8.4 Análisis <b>comparativo entre agentes, escalas y variables de clasificación</b> .....	329
8.4.1 Para la muestra de <b>profesorado: escala importancia</b> en función de variables de clasificación .....	343
8.4.1.1 <i>Resultados por titularidad de la universidad y área de conocimiento</i> .....	343
8.4.1.2 <i>Resultados por curso de docencia</i> .....	344
8.4.1.3 <i>Resultados en función de la experiencia docente</i> .....	346
8.4.1.4 <i>Resultados por situación en la universidad, sexo y formación para la tutoría</i> .....	348
8.4.2 Para la muestra de <b>profesorado: escala realidad</b> en función de variables de clasificación .....	349
8.4.2.1 <i>Resultados por titularidad de la universidad y área de conocimiento</i> .....	349
8.4.2.2 <i>Resultados por curso de docencia</i> .....	351
8.4.2.3 <i>Resultados en función de la experiencia docente</i> .....	353
8.4.2.4 <i>Resultados por situación en la universidad, sexo y formación para la tutoría</i> .....	354
8.4.3 Para la muestra de <b>estudiantes: escala importancia</b> en función de variables de clasificación .....	356
8.4.3.1 <i>Resultados por titularidad de la universidad</i> .....	356
8.4.3.2 <i>Resultados por etapa y curso</i> .....	357
8.4.3.3 <i>Resultados por sexo</i> .....	360
8.4.3.4 <i>Resultados por edad y turno académico</i> .....	361
8.4.4 Para la muestra de <b>estudiantes: escala realidad</b> en función de variables de clasificación .....	363
8.4.4.1 <i>Resultados por titularidad de la universidad</i> .....	363
8.4.4.2 <i>Resultados por etapa y curso</i> .....	364
8.4.4.3 <i>Resultados por sexo</i> .....	365
8.4.4.4 <i>Resultados por edad y turno académico</i> .....	366
8.4.5 <i>Síntesis del análisis comparativo entre agentes, escalas y variables de clasificación</i> .....	368
8.5 Selección de los <b>indicadores más importantes</b> de la tutoría universitaria .....	373
8.5.1 <i>Indicadores valorados como más importantes por estudiantes</i> .....	373
8.5.2 <i>Indicadores valorados como más importantes por el profesorado</i> .....	376
8.6 Análisis <b>cualitativo</b> : descubriendo los elementos más importantes de la tutoría universitaria .....	380
8.6.1 <i>Resultados en la muestra de profesorado</i> .....	380
8.6.2 <i>Resultados en la muestra de estudiantes</i> .....	401

<b>CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA DE INVESTIGACIÓN</b>	<b>415-458</b>
<b>1. Introducción</b>	<b>415</b>
<b>2. Discusión por objetivos de investigación</b>	<b>416</b>
2.1 Obj. 1: Comprender el <i>contexto universitario</i> del EEES para conocer el marco de investigación doctoral	416
2.2 Obj. 2: <b>Proponer</b> un Modelo de Tutoría Universitaria Integral (MOTUI) adaptado al EEES	421
2.3 Obj. 3: <b>Validar</b> el MOTUI propuesto e incorporar aquellos elementos que mejoran y completan el modelo	429
2.4 Obj. 4: Precisar la <b>valoración</b> de estudiantes y profesores respecto al modelo propuesto y validado en torno a la importancia atribuida y a la presencia real de los indicadores de la tutoría universitaria	435
<b>3. Síntesis conclusiva: reflexiones tras la investigación desarrollada</b>	<b>447</b>
3.1 En torno a la universidad y su sentido	447
3.2 El horizonte de la tutoría universitaria entendida como relación de ayuda	448
3.3 Justificación de la tutoría universitaria integral	450
<b>4. Limitaciones y prospectiva de investigación</b>	<b>456</b>
<b>REFERENCIAS</b>	<b>459-482</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>483-547</b>

# ÍNDICE DE TABLAS

	PÁGINA
Tabla 1: Propuesta de un Modelo de Tutoría Universitaria Integral adaptado al EEES. Objetivos, contenidos y metodología.	17
Tabla 2: Validación de un Modelo de Tutoría Universitaria Integral adaptado al EEES. Objetivos, contenidos y metodología.	18
Tabla 3: Valoración de un Modelo de Tutoría Universitaria Integral adaptado al EEES. Objetivos, contenidos y metodología.	19
Tabla 4: Acciones y finalidades de la Declaración de Bolonia y el Comunicado de Praga.	37
Tabla 5: Objetivos de las Conferencias de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior (2003-2012).	38
Tabla 6: La tutoría universitaria como derecho en el Estatuto del Estudiante Universitario. Fuente: Elaboración propia a partir del RD 1791/2010.	78
Tabla 7: Ámbitos de acción para la tutoría universitaria en el Estatuto del Estudiante Universitario. Fuente: Elaboración propia a partir del RD 1791/2010.	79
Tabla 8: Propuesta de indicadores de la dimensión personal-social.	142
Tabla 9: Propuesta de indicadores de la dimensión académica.	143
Tabla 10: Propuesta de indicadores de la dimensión profesional.	144
Tabla 11: Ventajas y limitaciones del método Delphi. Fuente: adaptado de Hung, Altschuld & Lee (2008, 192).	157
Tabla 12: Fases del método Delphi llevadas a cabo.	158
Tabla 13: Fuentes de argumentación para el panel de expertos.	160
Tabla 14: Temporalización del proceso Delphi.	161
Tabla 15: Etapas para el análisis de contenido del discurso. Fuente: Elaboración propia, adaptado de Bardín (1986).	164
Tabla 16: Datos del Panel de Expertos. Cálculo del Índice de Competencia Experta.	168
Tabla 17: El concepto de tutoría universitaria. Valoraciones del panel de expertos.	170
Tabla 18: Finalidades de la tutoría universitaria. Valoraciones del panel de expertos.	171
Tabla 19: La dimensión personal-social como finalidad de la tutoría universitaria. Valoraciones del panel de expertos.	172
Tabla 20: La dimensión académica como finalidad de la tutoría universitaria. Valoraciones del panel de expertos.	173
Tabla 21: La dimensión profesional como finalidad de la tutoría universitaria. Valoraciones del panel de expertos.	174
Tabla 22: Pertinencia de las dimensiones personal-social, académica y profesional. Valoraciones del panel de expertos.	175
Tabla 23: Similitudes entre la tutoría en la universidad y secundaria. Valoraciones del panel de expertos.	176
Tabla 24: Diferencias respecto a las finalidades de la tutoría en universidad y secundaria. Valoraciones del panel de expertos.	177
Tabla 25: Diferencias respecto a las dimensiones de la tutoría en universidad y secundaria. Valoraciones del panel de expertos.	178
Tabla 26: Diferencias respecto a los destinatarios y agentes de la tutoría en universidad y secundaria. Valoraciones del panel de expertos.	178
Tabla 27: Diferencias respecto al marco normativo, organizativo, curricular y el apoyo a la tutoría en universidad y secundaria. Valoraciones del panel de expertos.	179
Tabla 28: Pertinencia del eje temporal: iniciación, desarrollo y posgrado. Valoraciones del panel de expertos.	179
Tabla 29: Eje temporal que emerge de las respuestas del panel de expertos.	180
Tabla 30: Relación del EEES con el desarrollo de competencias, metodologías activas y tutoría. Valoraciones del panel de expertos.	181
Tabla 31: Competencias y tutoría en el EEES. Valoraciones del panel de expertos.	182
Tabla 32: Metodologías activas y tutoría en el EEES. Valoraciones del panel de expertos.	183
Tabla 33: Metodologías activas, competencias y tutoría en el EEES. Valoraciones del panel de expertos.	184
Tabla 34: La formación del profesorado, reto para la tutoría universitaria.	186
Tabla 35: Reconocimiento de la función tutorial, reto para la tutoría universitaria.	187
Tabla 36: Recursos para la práctica y la investigación sobre tutoría universitaria, reto a abordar.	188
Tabla 37: Compromiso de la comunidad universitaria, reto para la tutoría universitaria.	189
Tabla 38: Práctica de la tutoría: marco normativo y organizativo, reto para la tutoría universitaria.	190
Tabla 39: Impacto de la tutoría universitaria en el profesor: conocimiento del plan de estudios y la universidad.	191
Tabla 40: Impacto de la tutoría universitaria en el profesor: mejora de la práctica profesional.	192
Tabla 41: Impacto de la tutoría universitaria en el profesor: satisfacción y realización personal y profesional.	193
Tabla 42: Impacto de la tutoría universitaria en el estudiante.	194
Tabla 43: Conocimiento del Sistema Universitario, de la Institución y del Título.	196
Tabla 44: Conocimiento psico-educativo, pedagógico y didáctico.	196
Tabla 45: Conocimientos específicos para el desarrollo de la función tutorial.	197
Tabla 46: Destrezas del profesor para la tutoría universitaria.	198
Tabla 47: Actitudes del profesor para la tutoría universitaria.	199
Tabla 48: Claves formativas para la tutoría universitaria.	202
Tabla 49: Grado de acuerdo del panel experto respecto a los parámetros generales del MOTUI.	205
Tabla 50: Distribución de las valoraciones del panel de expertos para el grado de acuerdo.	206
Tabla 51: Claridad en la redacción-formulación de los parámetros generales del MOTUI.	207
Tabla 52: Distribución de las valoraciones del panel de expertos para la claridad.	208
Tabla 53: Media, desviación típica y moda de las dimensiones del modelo respecto a la pertinencia a la dimensión y la claridad en la formulación redacción.	211
Tabla 54: Ejes en los que se desarrollan los indicadores de las dimensiones del modelo.	211



	PÁGINA
Tabla 55: Pertinencia a la dimensión y claridad de los indicadores de la dimensión personal-social.	212
Tabla 56: Pertinencia a la dimensión y claridad de los indicadores de la dimensión académica.	215
Tabla 57: Pertinencia a la dimensión y claridad de los indicadores de la dimensión profesional.	228
Tabla 58: Ejes de desarrollo de la dimensión personal-social.	220
Tabla 59: Ejes de desarrollo de la dimensión académica.	222
Tabla 60: Ejes de desarrollo de la dimensión profesional.	223
Tabla 61: Síntesis global del Cuestionario 1, ronda inicial.	225
Tabla 62: Síntesis global del Cuestionario 2, ronda final.	226
Tabla 63: Concreción de los objetivos para el proceso de valoración del MOTUI por estudiantes y profesorado.	230
Tabla 64: Datos de identificación solicitados a estudiantes en el cuestionario de valoración del MOTUI. Diseño de la Prueba Piloto.	233
Tabla 65: Datos de identificación solicitados al Profesorado en el cuestionario de valoración del MOTUI. Diseño de la Prueba Piloto.	233
Tabla 66: Datos de identificación solicitados al profesorado en el cuestionario de valoración del MOTUI. Diseño de la Prueba Piloto.	234
Tabla 67: Resultados de la Prueba Piloto desarrollada con Estudiantes y Profesorado.	235
Tabla 68: Valoraciones del profesorado y estudiantes en la Prueba Piloto. Sugerencias cualitativas.	236
Tabla 69: Datos de identificación solicitados a Estudiantes en el cuestionario de valoración del MOTUI.	238
Tabla 70: Datos de identificación solicitados al Profesorado en el cuestionario de valoración del MOTUI.	239
Tabla 71: Escalas, valores y etiquetas para la valoración del MOTUI.	239
Tabla 72: Profesorado universitario de las Universidades de Madrid para el curso 2012-2013. Fuente: Elaboración propia a partir de Estadística del MECED	244
Tabla 73: Contraste entre población y muestra de profesorado universitario en función del sexo.	244
Tabla 74: Contraste entre población y muestra de profesorado universitario en función del tipo de universidad.	245
Tabla 75: Contraste entre población y muestra de profesorado de las universidades públicas de Madrid en función del tipo de dedicación.	245
Tabla 76: Contraste entre población y muestra de profesorado universitario en función del sexo y tipo de universidad.	246
Tabla 77: Contraste entre población y muestra de profesorado universitario de las universidades públicas de Madrid en función de la situación en la universidad y sexo.	246
Tabla 78: Distribución de la muestra en función del Área de Conocimiento y la titularidad de la universidad.	247
Tabla 79: Distribución de la muestra en función del Área de Conocimiento por universidades participantes en el estudio.	248
Tabla 80: Distribución de frecuencias de los niveles y cursos de docencia.	249
Tabla 81: Distribución de los perfiles del profesorado participante en función de los niveles y cursos de docencia.	250
Tabla 82: Distribución del profesorado participante en función de la experiencia docente y área de conocimiento.	251
Tabla 83: Distribución del profesorado participante según formación para la tutoría universitaria.	252
Tabla 84: Distribución del profesorado participante según situación en la universidad y área de conocimiento.	252
Tabla 85: Distribución del profesorado participante según sexo y área de conocimiento.	253
Tabla 86: Distribución del profesorado participante según sexo y situación en la universidad.	253
Tabla 87: Contraste entre población y muestra en estudiantes universitarios Grado y Posgrado en las Universidades de la Comunidad de Madrid. Fuente: Elaboración propia a partir de la Estadística del MECED.	254
Tabla 88: Distribución de la muestra de estudiantes de las universidades de la Comunidad de Madrid por universidades.	255
Tabla 89: Distribución de la muestra de estudiantes universitarios de la Comunidad de Madrid en universidades privadas.	256
Tabla 90: Distribución de la muestra de estudiantes universitarios de la Comunidad de Madrid en centros adscritos a las universidades públicas.	256
Tabla 91: Distribución de la muestra de estudiantes universitarios de la Comunidad de Madrid en universidades privadas.	257
Tabla 92: Distribución de la muestra de estudiantes universitarios de Grado de la Comunidad de Madrid.	258
Tabla 93: Distribución de la muestra de estudiantes universitarios de posgrado de la Comunidad de Madrid.	259
Tabla 94: Distribución de la muestra de estudiantes de las universidades de la Comunidad de Madrid por cursos y sexo.	260
Tabla 95: Distribución de la muestra de estudiantes de las universidades de la Comunidad de Madrid por edad.	260
Tabla 96: Síntesis de pruebas estadísticas y su finalidad pretendida para el proceso de valoración desarrollado	261
Tabla 97: Fiabilidad del instrumento desde las escalas importancia y realidad.	262
Tabla 98: Fiabilidad del instrumento desde las dimensiones identificadas.	263
Tabla 99: Test de KMO y prueba de Bartlett: escala importancia para el profesorado. Fuente: Base de datos profesorado.	266
Tabla 100: Varianza total explicada. Método de extracción: Análisis de Componentes Principales. Escala importancia para el profesorado. Fuente: Base de datos profesorado.	266
Tabla 101: Matriz de configuración. Análisis factorial escala importancia-profesorado. Fuente: Base de datos profesorado.	268
Tabla 102: Matriz de correlación de componentes. Análisis factorial escala importancia-profesorado. Fuente: Base de datos profesorado.	269
Tabla 103: Matriz de configuración, factores fijos. Análisis factorial escala importancia-profesorado. Fuente: Base de datos profesorado.	271
Tabla 104: Matriz de correlación de componentes.. Análisis factorial escala importancia-profesorado. Fuente: Base de datos profesorado.	272
Tabla 105: Test de KMO y prueba de Bartlett: escala realidad para el profesorado. Fuente: Base de datos profesorado.	273
Tabla 106: Varianza total explicada. Método de extracción: Análisis de Componentes Principales. Escala realidad para el profesorado. Fuente: Base de datos profesorado.	273

	<b>PÁGINA</b>
Tabla 107: Matriz de configuración. Análisis factorial escala realidad-profesorado. Fuente: Base de datos profesorado.	275
Tabla 108: Matriz de correlación de componentes. Análisis factorial escala realidad-profesorado. Fuente: Base de datos profesorado.	276
Tabla 109: Matriz de configuración, factores fijos. Análisis factorial escala realidad-profesorado. Fuente: Base de datos profesorado.	278
Tabla 110: Matriz de correlación de componentes. Análisis factorial escala realidad-profesorado. Fuente: Base de datos profesorado.	279
Tabla 111: Test de KMO y prueba de Bartlett: escala importancia para estudiantes. Fuente: Base de datos estudiantes.	281
Tabla 112: Varianza total explicada. Método de extracción: Análisis de Componentes Principales. Escala importancia para estudiantes. Fuente: Base de datos estudiantes.	281
Tabla 113: Matriz de configuración. Análisis factorial escala importancia-estudiantes. Fuente: Base de datos estudiantes.	282
Tabla 114: Matriz de correlación de componentes. Análisis factorial escala importancia-estudiantes. Fuente: Base de datos estudiantes.	284
Tabla 115: Matriz de configuración, factores fijos. Análisis factorial escala importancia-estudiantes. Fuente: Base de datos estudiantes.	286
Tabla 116: Matriz de correlación de componentes. Análisis factorial escala importancia-estudiantes. Fuente: Base de datos estudiantes.	287
Tabla 117: Test de KMO y prueba de Bartlett: escala realidad para estudiantes. Fuente: Base de datos estudiantes.	288
Tabla 118: Varianza total explicada. Método de extracción: Análisis de Componentes Principales. Escala realidad para estudiantes. Fuente: Base de datos estudiantes.	289
Tabla 119: Matriz de configuración. Análisis factorial escala importancia-estudiantes. Fuente: Base de datos estudiantes.	290
Tabla 120: Matriz de correlación de componentes. Análisis factorial escala realidad-estudiantes. Fuente: Base de datos estudiantes.	291
Tabla 121: Matriz de configuración, factores fijos. Análisis factorial escala importancia-estudiantes. Fuente: Base de datos estudiantes.	293
Tabla 122: Matriz de correlación de componentes. Análisis factorial escala realidad-estudiantes. Fuente: Base de datos estudiantes.	293
Tabla 123: Importancia y realidad de los indicadores del MOTUI para el profesorado.	296
Tabla 124: Importancia y realidad de los indicadores del MOTUI para el profesorado según titularidad de la universidad.	298
Tabla 125: Importancia de los indicadores del MOTUI para el profesorado según área de conocimiento.	300
Tabla 126: Realidad de los indicadores del MOTUI para el profesorado según área de conocimiento.	302
Tabla 127: Importancia de los indicadores del MOTUI para el profesorado según nivel y curso de docencia.	303
Tabla 128: Realidad de los indicadores del MOTUI para el profesorado según nivel y curso de docencia.	305
Tabla 129: Importancia y realidad de los indicadores del MOTUI para el profesorado según experiencia docente (dos grupos).	307
Tabla 130: Importancia de los indicadores del MOTUI para el profesorado según experiencia docente (intervalos).	309
Tabla 131: Realidad de los indicadores del MOTUI para el profesorado según experiencia docente (intervalos).	310
Tabla 132: Importancia y realidad de los indicadores del MOTUI para el profesorado según situación en la universidad.	312
Tabla 133: Importancia y realidad de los indicadores del MOTUI para el profesorado según sexo.	314
Tabla 134: Importancia y realidad de los indicadores del MOTUI para el profesorado en función de si han recibido o no formación.	316
Tabla 135: Importancia y realidad de los indicadores del MOTUI para estudiantes.	318
Tabla 136: Importancia de los indicadores del MOTUI para estudiantes en función de la titularidad.	319
Tabla 137: Realidad de los indicadores del MOTUI para estudiantes en función de la titularidad.	321
Tabla 138: Importancia de los indicadores del MOTUI para estudiantes en función de la etapa universitaria.	323
Tabla 139: Importancia de los indicadores del MOTUI para estudiantes en función del curso.	324
Tabla 140: Realidad de los indicadores del MOTUI para estudiantes en función de la etapa universitaria.	326
Tabla 141: Realidad de los indicadores del MOTUI para estudiantes en función del curso.	327
Tabla 142: Importancia de los indicadores del MOTUI para estudiantes en función de la edad.	328
Tabla 143: Realidad de los indicadores del MOTUI para estudiantes en función de la edad.	329
Tabla 144: Importancia y realidad de los indicadores del MOTUI para estudiantes en función del sexo.	330
Tabla 145: Importancia de los indicadores del MOTUI para estudiantes en función del turno académico.	332
Tabla 146: Realidad de los indicadores del MOTUI para estudiantes en función del turno académico.	334
Tabla 147: Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra: escala importancia para el profesorado.	340
Tabla 148: Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra: escala realidad para el profesorado.	340
Tabla 149: Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra: escala importancia para estudiantes.	341
Tabla 150: Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra: escala realidad para estudiantes.	341
Tabla 151: Pruebas U de Mann-Whitney y H de Kruskal-Wallis: escala importancia para profesorado. Variables de agrupación: titularidad y área de conocimiento. Fuente: Base de datos profesorado.	342
Tabla 152: Síntesis de indicadores significativos en la escala importancia según curso de docencia. Fuente: Elaboración propia a partir de tabla personalizada.	345
Tabla 153: Síntesis de indicadores significativos en la escala importancia según experiencia docente. Fuente: Elaboración propia a partir de tabla personalizada.	347
Tabla 154: Pruebas U de Mann-Whitney: escala importancia para profesorado. Variables de agrupación: situación en la universidad, sexo y formación para la tutoría. Fuente: Base de datos profesorado.	349

	<b>PÁGINA</b>
Tabla 155: Pruebas U de Mann-Whitney y H de Kruskal-Wallis: escala realidad para profesorado. Variables de agrupación: titularidad y área de conocimiento. Fuente: Base de datos profesorado.	<b>350</b>
Tabla 156: Síntesis de indicadores significativos en la escala realidad según curso de docencia. Fuente: Elaboración propia a partir de tabla personalizada.	<b>352</b>
Tabla 157: Síntesis de indicadores significativos en la escala realidad según experiencia docente. Fuente: Elaboración propia a partir de tabla personalizada.	<b>353</b>
Tabla 158: Pruebas U de Mann-Whitney: escala realidad para profesorado. Variables de agrupación: situación en la universidad, sexo y formación para la tutoría. Fuente: Base de datos profesorado.	<b>355</b>
Tabla 159: Prueba H de Kruskal-Wallis: escala importancia para estudiantes. Variable de agrupación: titularidad. Fuente: Base de datos estudiantes.	<b>356</b>
Tabla 160: Pruebas U de Mann-Whitney y H de Kruskal-Wallis: escala importancia para estudiantes. Variables de agrupación: etapa y curso. Fuente: Base de datos estudiantes.	<b>358</b>
Tabla 161: Prueba U de Mann-Whitney: escala importancia para estudiantes. Variable de agrupación: sexo. Fuente: Base de datos estudiantes.	<b>360</b>
Tabla 162: Pruebas H de Kruskal-Wallis: escala importancia para estudiantes. Variables de agrupación: edad y turno académico. Fuente: Base de datos estudiantes.	<b>362</b>
Tabla 163: Prueba H de Kruskal-Wallis: escala realidad para estudiantes. Variable de agrupación: titularidad. Fuente: Base de datos estudiantes.	<b>363</b>
Tabla 164: Pruebas U de Mann-Whitney y H de Kruskal-Wallis: escala realidad para estudiantes. Variables de agrupación: etapa y curso. Fuente: Base de datos estudiantes.	<b>365</b>
Tabla 165: Prueba U de Mann-Whitney: escala realidad para estudiantes. Variable de agrupación: sexo. Fuente: Base de datos estudiantes.	<b>366</b>
Tabla 166: Pruebas H de Kruskal-Wallis: escala realidad para estudiantes. Variables de agrupación: edad y turno académico. Fuente: Base de datos estudiantes.	<b>367</b>
Tabla 167: Elementos destacados por estudiantes en la pregunta de selección de tres ítems más importantes para la tutoría universitaria. Fuente: Base de datos de Estudiantes.	<b>373</b>
Tabla 168: Ítems señalados como más importantes en la selección de tres por estudiantes. Fuente: Base de datos estudiantes.	<b>375</b>
Tabla 169: Elementos destacados por profesorado en la pregunta de selección de tres ítems más importantes para la tutoría universitaria: organización, actitudes-valores de la tutoría y dimensión personal. Fuente: Base de datos de Profesorado.	<b>376</b>
Tabla 170: Elementos destacados por profesorado en la pregunta de selección de tres ítems más importantes para la tutoría universitaria: dimensión académica. Fuente: Base de datos de Profesorado.	<b>377</b>
Tabla 171: Elementos destacados por profesorado en la pregunta de selección de tres ítems más importantes para la tutoría universitaria: dimensión profesional. Fuente: Base de datos de Profesorado.	<b>378</b>
Tabla 172: Ítems señalados como más importantes en la selección de tres por profesorado. Fuente: Base de datos Profesorado.	<b>379</b>
Tabla 173: Integralidad de la tutoría universitaria (dimensiones personal-social, académica y profesional), cuestionario profesorado.	<b>382</b>
Tabla 174: Prioridad del desarrollo personal-social desde la tutoría universitaria, cuestionario profesorado.	<b>383</b>
Tabla 175: Los elementos de desarrollo personal no son relevantes ni prioritarios para la tutoría universitaria, cuestionario profesorado.	<b>384</b>
Tabla 176: La dimensión académica: clave de la tutoría universitaria, cuestionario profesorado.	<b>385</b>
Tabla 177: La dimensión profesional como finalidad de la tutoría universitaria, cuestionario profesorado.	<b>386</b>
Tabla 178: Cuestiones organizativas de la tutoría universitaria, cuestionario profesorado.	<b>387</b>
Tabla 179: Realidad práctica de la tutoría universitaria, cuestionario profesorado.	<b>388</b>
Tabla 180: Acogida, integración y transición profesional, cuestionario profesorado.	<b>389</b>
Tabla 181: Competencias transversales: cooperación, comunicación, autoaprendizaje, toma de decisiones, resolución de problemas, cuestionario profesorado.	<b>390</b>
Tabla 182: Autoreflexión y autoconocimiento: claves de la dimensión personal-social de la tutoría universitaria, cuestionario profesorado.	<b>391</b>
Tabla 183: Valores para el desarrollo personal: pilares de la dimensión personal-social de la tutoría universitaria, cuestionario profesorado.	<b>392</b>
Tabla 184: El aporte a la sociedad: necesaria orientación de la dimensión personal-social de la tutoría universitaria, cuestionario profesorado.	<b>393</b>
Tabla 185: Relación entre aspectos académicos y profesionales desde la tutoría universitaria, cuestionario profesorado.	<b>394</b>
Tabla 186: La tutoría como relación educativa personalizada, cuestionario profesorado.	<b>395</b>
Tabla 187: La planificación y la elección del itinerario, cuestionario profesorado.	<b>395</b>
Tabla 188: La tutoría ayuda en la búsqueda de información, permite profundizar en el conocimiento, apoya en el estudio y su aprovechamiento e individualiza el aprendizaje, cuestionario profesorado.	<b>396</b>
Tabla 189: La tutoría facilita el aprendizaje, resuelve dudas, ofrece estrategias y es motivadora, cuestionario profesorado.	<b>397</b>
Tabla 190: La tutoría y el desarrollo académico: orienta la investigación y apoya en trabajos académicos, cuestionario profesorado.	<b>398</b>
Tabla 191: La tutoría orienta para conocer la realidad profesional y para el desarrollo de competencias profesionales, cuestionario profesorado.	<b>399</b>
Tabla 192: La tutoría asesora en el proyecto profesional y el desarrollo profesional en el mundo laboral hacia la empleabilidad, cuestionario profesorado.	<b>400</b>

	<b>PÁGINA</b>
Tabla 193: Comentarios generales sobre la tutoría universitaria tras análisis cualitativo, cuestionario estudiantes.	402
Tabla 194: El desarrollo integral y el equilibrio entre las dimensiones, claves de la tutoría universitaria. Análisis cualitativo, cuestionario estudiantes.	403
Tabla 195: La dimensión personal-social de la tutoría. Resultado del análisis cualitativo, cuestionario estudiantes.	404
Tabla 196: Competencias transversales y tutoría universitaria. Resultado del análisis cualitativo, cuestionario estudiantes.	405
Tabla 197: La tutoría como relación educativa y elemento motivador. Resultado del análisis cualitativo, cuestionario estudiantes.	406
Tabla 198: La dimensión académica de la tutoría. Resultado del análisis cualitativo, cuestionario estudiantes.	407
Tabla 199: La tutoría como apoyo a la transición universitaria. Resultado del análisis cualitativo, cuestionario estudiantes.	408
Tabla 200: La planificación del itinerario, resultado del análisis cualitativo, cuestionario estudiantes.	409
Tabla 201: La tutoría como medio informativo. Resultado del análisis cualitativo, cuestionario estudiantes.	410
Tabla 202: La tutoría y el estímulo a la movilidad e intercambio universitario. Resultado del análisis cualitativo, cuestionario estudiantes.	411
Tabla 203: Relación entre aspectos académicos y profesionales. La tutoría en las prácticas. Resultado del análisis cualitativo, cuestionario estudiantes.	412
Tabla 204: La tutoría y el futuro profesional, resultado del análisis cualitativo, cuestionario estudiantes.	413
Tabla 205: La tutoría y el mundo laboral, resultado del análisis cualitativo, cuestionario estudiantes.	414

## ÍNDICE DE FIGURAS Y GRÁFICOS

	<b>PÁGINA</b>
Figura 1: Diseño general de investigación.	21
Figura 2: Elementos del modelo universitario del EEES.	41
Figura 3: Elementos para una docencia universitaria eficaz, excelente y de calidad.	53
Figura 4: Dimensiones de la tutoría universitaria integral.	121
Figura 5: Ejes para el análisis del contenido del discurso. Fuente: Elaboración propia a partir de Bardín (1986).	164
Figura 6: Fases en el proceso de análisis cualitativo aplicado para el análisis del discurso del panel experto.	166
Figura 7: La formación integral como finalidad de la tutoría universitaria.	171
Figura 8: Finalidades de la tutoría universitaria: procesos implicados en la formación integral.	184
Figura 9: Metodologías activas, competencias y tutoría en el EEES. Valoraciones del panel de expertos.	185
Figura 10: Problemáticas y retos de la tutoría universitaria.	190
Figura 11: Impacto de la tutoría universitaria.	195
Figura 12: Destrezas para la tutoría universitaria.	198
Figura 13: Actitudes para la tutoría universitaria.	200
Figura 14: Gráfico de sedimentación. Escala importancia-profesorado. Fuente: Base de datos profesorado, SPSS.	267
Figura 15: Representación de las correlaciones de componentes. Análisis factorial escala importancia-profesorado.	269
Figura 16: Gráfico de componentes en espacio rotado. Análisis factorial escala importancia-profesorado.	270
Figura 17: Representación de las correlaciones de componentes fijos. Análisis factorial escala importancia-profesorado.	272
Figura 18: Gráfico de componentes en espacio rotado. Análisis factorial con extracción fija para la escala importancia-profesorado.	272
Figura 19: Gráfico de sedimentación. Escala realidad-profesorado. Fuente: Base de datos profesorado, SPSS.	274
Figura 20: Representación de las correlaciones de componentes. Análisis factorial escala importancia-profesorado.	276
Figura 21: Gráfico de componentes en espacio rotado. Análisis factorial escala realidad-profesorado.	277
Figura 22: Representación de las correlaciones de componentes. Análisis factorial escala realidad-profesorado.	273
Figura 23: Gráfico de componentes en espacio rotado. Análisis factorial con extracción fija para la escala importancia-profesorado.	280
Figura 24: Gráfico de sedimentación. Escala importancia-estudiantes. Fuente: Base de datos estudiantes, SPSS.	282
Figura 25: Representación de las correlaciones de componentes. Análisis factorial escala importancia-estudiantes.	284
Figura 26: Gráfico de componentes en espacio rotado. Análisis factorial escala importancia-estudiantes.	285
Figura 27: Representación de las correlaciones de componentes fijos. Análisis factorial escala importancia-estudiantes.	287
Figura 28: Gráfico de componentes en espacio rotado. Análisis factorial con extracción fija para la escala importancia-estudiantes.	288
Figura 29: Gráfico de sedimentación. Escala realidad-estudiantes. Fuente: Base de datos estudiantes, SPSS.	289
Figura 30: Representación de las correlaciones de componentes. Análisis factorial escala realidad-estudiantes.	291
Figura 31: Gráfico de componentes en espacio rotado. Análisis factorial escala realidad-estudiantes.	292
Figura 32: Representación de las correlaciones de componentes fijos. Análisis factorial escala realidad-estudiantes.	294
Figura 33: Gráfico de componentes en espacio rotado. Análisis factorial con extracción fija para la escala realidad-estudiantes.	294
Figura 34: Disposición general de las categorías evidenciadas en el análisis cualitativo de la muestra de profesorado.	381
Figura 35: Disposición general de las categorías evidenciadas en el análisis cualitativo de la muestra de estudiantes.	401
Figura 36: Importancia y realidad de la tutoría universitaria. Valoraciones generales análisis cualitativo de la muestra de estudiantes.	402

# INTRODUCCIÓN

---

El trabajo que a continuación se presenta, tiene como contexto y escenario investigador la universidad y su objeto de estudio es la tutoría universitaria. Son muchas las aportaciones que desde diversas ópticas confirman las *esperanzas* que la sociedad, en sentido amplio, y los estudiantes, de forma concreta, ponen en la institución universitaria. En efecto, el estudiante universitario<sup>1</sup> siempre *ha esperado* que la universidad sea una experiencia profundamente formativa que le permita llegar a ser más maduro, crítico, comprometido y responsable, con mayor formación y mejor preparación profesional, con la capacidad para enfrentarse y resolver las diversas situaciones personales y profesionales que la vida le pueda plantear (Álvarez y González, 2010; Ibáñez-Martín, 2009).

Es evidente que la responsabilidad para este logro recae fundamentalmente en cada estudiante de forma personal, pero no podemos eximir de ella al *profesorado*, como agente formativo clave, y quizás tampoco a las diversas instancias universitarias que con sus iniciativas apoyan la formación del conjunto de universitarios. Es obvio que gran parte de esta formación se desarrolla mediante el plan de estudios que cada estudiante cursa, pero también en las diversas propuestas que enriquecen la formación propiamente académica desde un enfoque social, cultural y humano; es lo que se ha venido denominando vida universitaria, que permite propiciar que cada universitario genere su propio estilo y comprenda desde su propia óptica cuanto le rodea. Aunque estas cuestiones se aborden en el propio cuerpo de este trabajo debe entenderse, en último término, que la universidad es el contexto fundamental de esta investigación.

Pero más allá del contexto descubrimos el *objeto de este trabajo, la tutoría*, que pese a ser una práctica tradicional en la universidad en la actualidad se está revelando como una de las señas de identidad del sistema universitario y de cada institución, como ya lo ha venido siendo en otros entornos diferentes al nuestro, especialmente en universidades norteamericanas e inglesas.

Así, ante los cambios sucedidos tras el proceso de convergencia y armonización de los sistemas de Educación Superior en la Unión Europea es preciso plantearse temas que implican a docentes, estudiantes y a la propia universidad como institución. Uno de estos temas, de gran calado educativo, es la tutoría. Es por ello que la tutoría universitaria hace posible una nueva forma de entender la formación universitaria en coherencia con los nuevos métodos y técnicas que demanda el *Espacio Europeo de Educación Superior* (EEES).

---

<sup>1</sup> A pesar de que a lo largo del texto se emplee el género masculino, allí donde nuestra lengua ha permitido sustituirlo se ha hecho, no se pretende bajo ningún concepto tratamiento diferencial alguno. Se reitera que todas las denominaciones que en este trabajo se efectúan en género masculino se entenderán hechas indistintamente en femenino, salvo aquellas que refieran específicamente a los resultados del análisis de la variable sexo.

La tutoría ha sido valorada de muy diversas formas. Para González Simancas (1996, 346) es “un tema difícil y sencillo a la vez” mientras que para Lázaro (1997a, 234) “es una cuestión clásica y moderna”, también Arbizu, del Castillo y Lobato (2004, 146) dirán de ella que “es una noción amplia”. Quizá, por esta variedad de propuestas se encuentra también una notoria diversidad de términos: tutoría de acompañamiento, tutoría académica, tutoría de itinerario, tutoría curricular, tutoría de aprendizaje, tutoría personalizada, tutoría telemática, tutoría entre iguales, tutoría profesional, tutoría de asignatura, etc.; así como el uso indistinto, por su afinidad, de otros términos como mentoría, coaching, counselling, entre otras.

En este paisaje tan plural trataremos de ajustar nuestra propuesta, asumiendo que la tutoría universitaria puede concebirse como un elemento de cambio universitario, que además hace posible reducir los efectos negativos de la masificación universitaria al procurar el desarrollo de una enseñanza personalizada, donde lo realmente valioso es la relación entre profesor y estudiante, que estimula lo que se ha denominado *active learning*, desde una mirada personal que recuperar el valor de la relación educativa.

En líneas anteriores hacíamos notar la responsabilidad formativa del profesorado, del que se espera en el nuevo contexto universitario una mayor interactividad con los estudiantes (Michavila, 2009; Gros y Romañá, 2004; García Nieto, 2008), a partir de un nuevo enfoque profesional centrado en metodologías docentes que den mayor cabida al alumnado en el nuevo orden universitario centrado en el aprendizaje por competencias (Le Boterf, 2001; González y Wagennar, 2003; Villa y Poblete, 2007; Perrenoud, 2004, 2008). El lugar de la tutoría, en esta cuestión, puede ser relevante si la entendemos, en último término, como una tarea intrínseca a la actividad del docente universitario, en el decir de Solá y Moreno (2005, 127), concebirla como “función implícita en el proceso de enseñanza-aprendizaje”.

El profesor universitario debe olvidar que su función “empieza y termina con la explicación o desarrollo de un temario, en transmitir los conocimientos de un programa” (García Nieto, 2008, 43). Por ello, la competencia tutorial pese a no estar consolidada como las clásicas tareas docente e investigadora resulta indispensable para la formación universitaria, más aún resulta transversal a ambas. Concebirla adecuadamente implica una amplitud de miras del profesor universitario en tanto que su labor y lugar respecto al estudiante no se reduce a la exposición de los contenidos propios de un área del saber. De igual forma, el sentido de la tutoría en la universidad no puede reducirse únicamente al seguimiento que el profesor hace del alumnado en sus aprendizajes de una asignatura concreta (Michavila y García, 2003). En definitiva, la tutoría es una acción esencial para la formación universitaria y reclama en docentes y estudiantes una nueva forma de entender la universidad.

En efecto, no se puede reducir la tutoría a estas necesarias tareas ya que sus dimensiones son más amplias y variadas, con objetivos y momentos de acción diversos. De ahí su necesaria explicitación en estrecha relación con el momento específico del estudiante en la universidad y a las distintas modalidades o dimensiones tutoriales (académica, profesional, personal). Estos aspectos se abordan a continuación y resultan claves para el diseño de un modelo de tutoría integral.

La tutoría ha de orientarse hacia otras cuestiones formativas más amplias que se relacionen con la transición a la universidad, la participación del universitario en la sociedad, con su responsabilidad y compromiso cívico, con mecanismos de inserción laboral, entre otros temas.

En este sentido, son numerosas las universidades que desde sus grupos de investigación han llevado a cabo –y lo siguen haciendo– estudios representativos sobre la tutoría universitaria, algunos de ellos apoyados por el *Programa de Estudios y Análisis* del Ministerio de Educación (Vidal *et al.*, 2001; Michavila *et al.*, 2003, 2011; García Nieto *et al.*, 2004, 2005, 2006, 2007; Torrego *et al.*, 2005; Sancho Sora *et al.*, 2006). Además, si se revisan las bases de datos de tesis doctorales nacionales se encuentran más de una docena que han sido defendidas en los últimos años (Pérez Abellás, 2005; Fernández, 2007; Aguilera, 2010; García Antelo, 2010; Amor Almedina, 2012; López Martín, 2012; Pérez, 2013). Todo ello, permite afirmar que la tutoría en la universidad es una línea de investigación fecunda y pertinente que centra el interés de los investigadores dentro del nuevo contexto de adaptación y desarrollo del EEES.

Está ampliamente contrastado que la orientación y la tutoría universitaria son factores que estimulan la calidad de la enseñanza y, desde ella, una mejor y más completa formación de los estudiantes. Tal es así que muchas universidades, privadas y públicas, han encontrado en la tutoría una forma valiosa de ofrecer nuevos horizontes formativos.

Desde este trabajo doctoral se ha pretendido entender esta realidad universitaria y proponer una respuesta adecuada a la necesidad de dar sentido y contenido a la tutoría universitaria a partir de la *propuesta, validación y valoración* de un modelo de tutoría universitaria integral en el EEES.

Así, esta tesis doctoral pretende la siguiente finalidad: *Proponer* (desde una rigurosa revisión de la literatura), *validar* (a través de un método pertinente) y *valorar* (con los principales agentes: estudiantes y profesorado universitario) un *Modelo de Tutoría Universitaria Integral* (MOTUI) adaptado al horizonte universitario del EEES.

Esta finalidad concatena los tres procesos claves de la tesis doctoral: *propuesta-validación-valoración* y se logra, consecuentemente, a partir de cuatro grandes *Objetivos*:

- Comprender el **contexto universitario** en el EEES para conocer el marco de investigación doctoral.

- **Proponer** un Modelo de Tutoría Universitaria Integral (MOTUI) adaptado al EEES.
- **Validar** el MOTUI propuesto e incorporar aquellos elementos que mejoran y completan el modelo.
- Precisar la **valoración** de estudiantes y profesorado respecto al modelo presentado en torno a la importancia atribuida y a la presencia real de los indicadores de la tutoría universitaria.

Como se observa a continuación (Tabla 1), el **Objetivo 1**: “*Comprender el contexto universitario en el EEES para conocer el marco de investigación doctoral*” se concreta en dos objetivos específicos y ambos se desarrollan en el capítulo primero, dedicado al contexto de investigación doctoral.

Así, el **Objetivo Específico 1** “*Comprender la idea de universidad en clave temporal (pasado, presente y futuro)*” se ha alcanzado a partir de los siguientes ejes de desarrollo: 1) una aproximación etimológica que evidencie el origen y significado de *universidad*; 2) conocimiento histórico y conceptual acerca de la universidad, desde sus orígenes hasta la actualidad del EEES a través de una revisión documental y teórica en perspectiva histórica que permita clarificar la evolución del concepto *universidad*; 3) prospectiva en torno al cual ha de ser el horizonte de la universidad del tercer milenio como escenario formativo donde la relación educativa y la tutoría universitaria se revelan como aspectos nucleares.

De igual forma, el **Objetivo Específico 2** “*Identificar y analizar la competencia docente del profesor universitario*” se ha desarrollado también en el primer capítulo. Para ello, se ha delimitado y analizado la competencia del profesorado de universidad a través de una revisión de la literatura, nacional e internacional, teniendo en cuenta uno de sus elementos fundamentales: la docencia, especialmente desde una perspectiva centrada en el aprendizaje.

En definitiva, ambos objetivos específicos, primero y segundo, sitúan el contexto de esta investigación doctoral desde dos grandes cuestiones: el espacio o lugar de la tutoría, a saber: la *universidad* y, en segundo lugar, el agente fundamental de la misma, es decir, el *profesorado universitario*. Este primer capítulo abre paso al siguiente, en tanto que será en el que se desarrolle la propuesta del modelo de tutoría universitaria, constituyendo la base de las dimensiones correspondientes del cuestionario, tanto preguntas cerradas como abiertas.



Tabla 1: Propuesta de un Modelo de Tutoría Universitaria Integral adaptado al EEES. Objetivos, contenidos y metodología.

Objetivo 1: Comprender el <b>contexto universitario</b> del EEES para conocer el marco de investigación doctoral.			
Objetivos Específicos	Objetivos operativos	Contenidos abordados	Metodología de investigación
<b>1. Comprender la idea de universidad en clave temporal (pasado, presente y futuro)</b>	Analizar el concepto de universidad	La universidad medieval La universidad formativa	Análisis documental
	Estudiar los modelos universitarios (medieval, anglosajón, alemán, y francés) Analizar la actualidad universitaria (EEES)	La universidad investigadora La universidad de las profesiones El EEES	Integración-síntesis narrativa  <b>(CAPÍTULO 1)</b>
<b>2. Identificar y analizar la competencia docente del profesor universitario</b>	Delimitar el concepto de competencia en el profesor de universidad	La idea de competencia La competencia docente:	Análisis documental
	Analizar la competencia docente del profesor universitario a partir de la revisión de la literatura Identificar los elementos básicos de la docencia en el EEES Delimitar los parámetros de una enseñanza centrada en quien aprende	propuestas en la literatura Elementos básicos de la docencia El aprendizaje centrado en el estudiante ( <i>student-centred-learning</i> )	Revisión de la literatura  Integración-síntesis narrativa  <b>(CAPÍTULO 1)</b>
Objetivo 2: <b>Proponer</b> un Modelo de Tutoría Universitaria Integral (MOTUI) adaptado al EEES			
Objetivos Específicos	Objetivos operativos	Contenidos abordados	Metodología de investigación
<b>3. Analizar el marco institucional y normativo para el desarrollo de la tutoría universitaria</b>	Revisar el marco normativo de la tutoría universitaria	El marco normativo para la tutoría universitaria (Declaraciones EEES, LGE-LOMLOU, Estatuto del Estudiante Universitario)	Análisis documental
	Conocer las tendencias en orientación universitaria (servicios universitarios, mentoría y modelos tutoriales docentes): de las perspectivas institucionales a las tendencias comunitarias.	El sentido de los servicios institucionales de orientación La mentoría como modelo de apoyo a los estudiantes El profesor como agente de la tutoría universitaria	<b>(CAPÍTULO 2)</b>
<b>4. Construir y fundamentar el modelo de tutoría universitaria integral</b>	Delimitar el modelo con los parámetros fundamentales (concepto de tutoría universitaria integral, dimensiones, ejes, indicadores)	Elementos del Modelo de Tutoría Universitaria Integral (concepto, finalidades, dimensiones, ejes e indicadores)	Análisis documental Revisión exhaustiva de la literatura  <b>(CAPÍTULO 2)</b>

También se aprecia en la Tabla 1 que el **Objetivo 2**: “*Proponer un Modelo de Tutoría Universitaria Integral (MOTUI) adaptado al EEES*” se concreta en el **Objetivo Específico 3** “*Analizar el marco institucional y normativo para el desarrollo de la tutoría universitaria*” y el **Objetivo Específico 4** “*Construir y fundamentar el modelo de tutoría universitaria integral*”, que se desarrollan en el segundo capítulo. Para su logro, se desarrolla la propuesta de un Modelo de Tutoría Universitaria Integral (MOTUI) adaptado al EEES a partir del siguiente esquema. En primer lugar, se analiza el marco normativo para la tutoría universitaria en el contexto español, profundizando en las

recomendaciones y directrices que en la última década se han consolidado con la nueva realidad de la educación superior europea. Después, se elabora un desarrollo de la práctica tutorial, en el marco más amplio de la orientación universitaria, a partir del estudio de los servicios de orientación universitaria, la mentoría *–peer tutoring–* y, finalmente, el horizonte tutorial de la relación profesor-estudiante, clave de este trabajo. En tercer lugar, se desarrolla el modelo propuesto, fruto de la revisión de la literatura que incluye su concreción y referencia a la universidad, su conceptualización dialogando con los autores más representativos, así como la identificación de dimensiones, ejes e indicadores a partir de una rigurosa *Revisión de la Literatura* que permite proponer el MOTUI como propuesta teórica que será validada en el capítulo siguiente.

Así, en la Tabla 2 se presenta el tercer **Objetivo 3**: “*Validar el MOTUI propuesto e incorporar aquellos elementos que mejoran y completan el modelo*”. Este objetivo general se concreta en dos específicos, el **Objetivo Específico 5**, “*Desarrollar un método riguroso de validación*” y el **Objetivo Específico 6**, “*Orientar la toma de decisiones investigadora*”.

Tabla 2: Validación de un Modelo de Tutoría Universitaria Integral adaptado al EEES. Objetivos, contenidos y metodología.

Objetivo 3: <b>Validar</b> el MOTUI propuesto e incorporar aquellos elementos que mejoran y completan el modelo			
Objetivos Específicos	Objetivos operativos	Contenidos abordados	Metodología de investigación
<b>5. Desarrollar un método riguroso de validación: delphi</b>	Conformar un panel de expertos relevantes	El método Delphi (fundamentos teóricos).	Método Delphi  <b>(CAPÍTULO 3)</b>
	Combinar un proceso cualitativo y cuantitativo para la validación Explicitar exhaustivamente la metodología desarrollada		
<b>6. Orientar la toma de decisiones investigadoras</b>	Asumir criterios de consenso adecuados	El método Delphi (fundamentos metodológicos).	Análisis del discurso Estadística descriptiva  <b>(CAPÍTULO 3)</b>
	Tomar las decisiones argumentadas desde las sugerencias del panel de expertos		

La validación de la propuesta teórica se ha desarrollado a través del método Delphi, que permite estructurar de una forma sistemática un proceso de consulta a expertos sobre el objeto de investigación. Además del proceso metodológico seguido, en el capítulo tercero se fundamenta el método delphi desde su origen y desarrollo histórico, lo que permite ofrecer una visión pertinente sobre el concepto, sus fundamentos teóricos y metodológicos y discutir, finalmente, sus ventajas y limitaciones. El proceso metodológico se presenta en su concreción temporal, etapas desarrolladas, toma de decisiones fundamentadas (criterios para la selección de expertos, elementos del proceso, rondas desarrolladas, entre otros) que permiten concretar los resultados alcanzados en las dos rondas desarrolladas para la validación del modelo propuesto.

En coherencia con las fases investigadoras pretendidas *propuesta-validación-valoración* es momento ahora de introducir el proceso de valoración del modelo por los agentes fundamentales de la tutoría universitaria, a saber: *estudiantes* y *profesorado* de la Comunidad de Madrid (Tabla 3).

Tabla 3: Valoración de un Modelo de Tutoría Universitaria Integral adaptado al EEES. Objetivos, contenidos y metodología.

Objetivo 4: Precisar la <b>valoración</b> de estudiantes y profesorado respecto al modelo presentado en torno a la importancia atribuida y a la presencia real de los indicadores de la tutoría universitaria.		
Objetivos Específicos	Objetivos operativos	Metodología de investigación
<b>7. Conocer la valoración de los agentes de la tutoría (estudiantes y profesorado) sobre la importancia atribuida a los indicadores del modelo de tutoría universitaria integral</b>	Conocer la valoración del <b>profesorado sobre la importancia</b> de los indicadores del modelo. <ul style="list-style-type: none"> <li>Descubrir los indicadores del modelo más/menos importantes para el profesorado.</li> </ul>	<b>(CAPÍTULO 4)</b> Enfoque cuantitativo (descriptivo/comparativo)
	Conocer la valoración de los <b>estudiantes sobre la importancia</b> de los indicadores del modelo <ul style="list-style-type: none"> <li>Descubrir los indicadores del modelo más/menos importantes para los estudiantes.</li> </ul>	
<b>8. Analizar la distancia existente entre la importancia que otorgan profesorado y estudiantes a los indicadores del modelo</b>	Comparar los indicadores atendiendo <b>al nivel de importancia que tienen para el profesorado y estudiantes.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Comparar los indicadores más/menos importantes para el profesorado y estudiantes.</li> </ul>	<b>(CAPÍTULO 4)</b> Enfoque cuantitativo (descriptivo/comparativo)
<b>9. Conocer la valoración de los agentes de la tutoría (estudiantes y profesorado) sobre la presencia real atribuida a los indicadores del modelo de tutoría universitaria integral</b>	Conocer la valoración del <b>profesorado sobre la presencia real</b> de los indicadores del modelo <ul style="list-style-type: none"> <li>Descubrir los indicadores del modelo con mayor/menor presencia desde el punto de vista del profesorado</li> </ul>	<b>(CAPÍTULO 4)</b> Enfoque cuantitativo (descriptivo/comparativo)
	Conocer la valoración de los <b>estudiantes sobre la presencia real</b> de los indicadores del modelo <ul style="list-style-type: none"> <li>Descubrir los indicadores del modelo con mayor/menor presencia desde el punto de vista del estudiantado.</li> </ul>	
<b>10. Analizar la distancia existente en la presencia real que otorgan profesorado y estudiantes a los indicadores del modelo</b>	Comparar los indicadores atendiendo <b>a la presencia real otorgada por el profesorado y estudiantes.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Comparar los indicadores más/menos presentes para el profesorado y estudiantes.</li> </ul>	<b>(CAPÍTULO 4)</b> Enfoque cuantitativo (descriptivo/comparativo)
<b>11. Explorar la valoración y diferencias entre grupos de profesorado y estudiantes en función de distintas variables de clasificación (titularidad de la universidad, experiencia docente, curso, sexo, área de conocimiento, etc.).</b>		<b>(CAPÍTULO 4)</b> Enfoque cuantitativo (descriptivo/comparativo) y cualitativo
<b>12. Describir los argumentos que profesorado y estudiantes indican para justificar la pertinencia e importancia de la tutoría en la universidad.</b>		

Como se aprecia, el proceso de valoración se ha desarrollado para el logro del **Objetivo 4**: “Precisar la valoración de estudiantes y profesores respecto al modelo presentado en torno a la importancia atribuida y a la presencia real de los indicadores de la tutoría universitaria”. Este objetivo a su vez se explicita en diversos objetivos específicos, concretamente los **Objetivos Específicos 7, 8, 9, 10, 11 y 12** (Tabla 3). Estos objetivos se desarrollan en el capítulo cuarto del trabajo doctoral siguiendo el siguiente esquema de desarrollo:

- Parámetros generales del proceso de valoración.

- Construcción del instrumento-cuestionario (desde el proceso delphi a la aplicación de la prueba piloto).
- Obtención y análisis de datos.
- Concreción de los aspectos éticos de la investigación.
- Descripción de participantes, población y muestra.
- Decisiones metodológicas asumidas para el proceso de valoración.
- Resultados alcanzados respecto a la fiabilidad del instrumento.
- Reducción de la dimensionalidad-validez de constructo: análisis factorial por componentes principales (para las escalas de *realidad* e *importancia* en la muestra de profesorado y estudiantes).
- Análisis descriptivos generales para el profesorado y estudiantes (para las escalas de importancia y de realidad).
- Resultados comparados en la muestra de profesorado, para las escalas importancia y realidad en función de variables de clasificación (titularidad de universidad, área de conocimiento, curso de docencia, experiencia docente, situación en la universidad, sexo y formación para la tutoría).
- Resultados comparados en la muestra de estudiantes, para las escalas importancia y realidad en función de variables de clasificación (titularidad de universidad, etapa y curso, sexo, edad y turno académico).
- Selección de los indicadores de la tutoría universitaria más destacados para estudiantes y profesorado.
- Análisis cualitativo del discurso de estudiantes y profesorado a la pregunta abierta en la que justifican los elementos más importantes de la tutoría universitaria.

Se presenta a continuación (Figura 1) el diseño de investigación desarrollado que se concretará específicamente en los capítulos siguientes. Este diseño aglutina la estrategia fundamental desarrollada para abordar el problema y los objetivos planteados identificando las fases de forma coherente para la óptima consecución de los mismos:

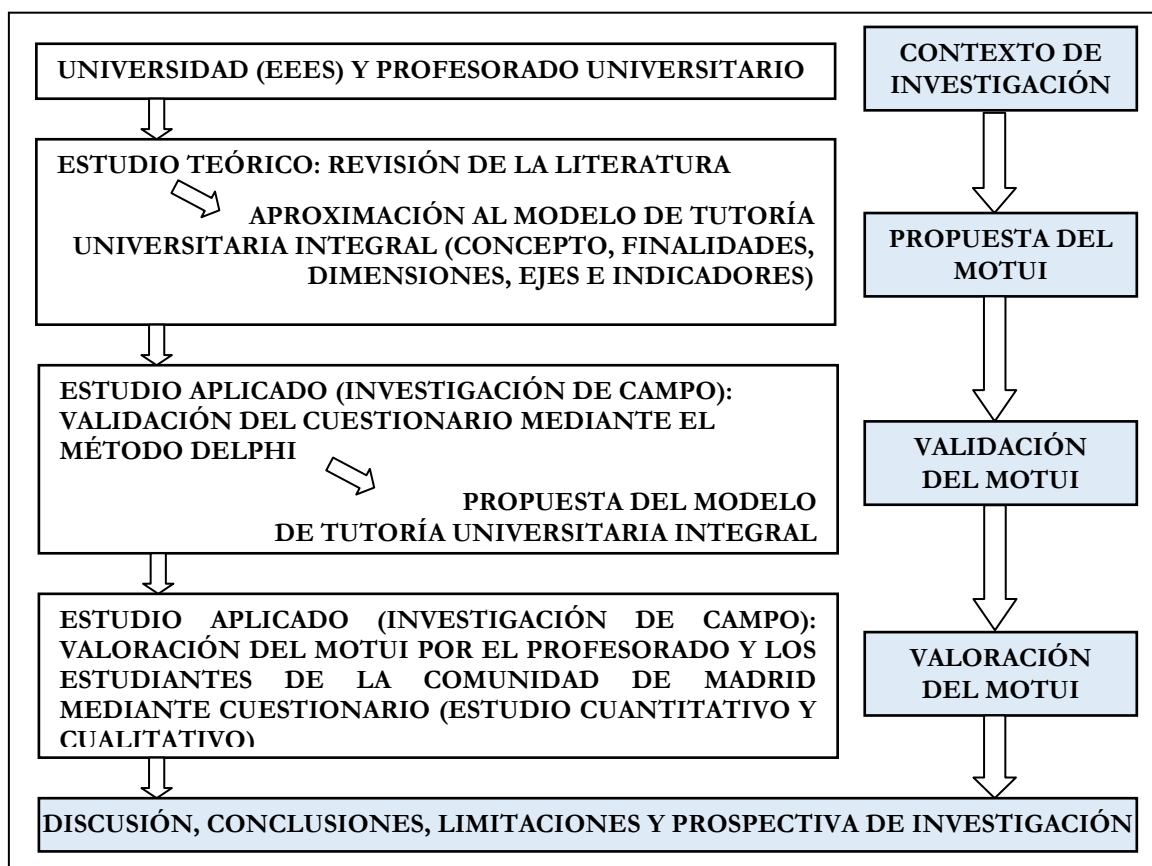


Figura 1: Diseño general de investigación.

Finalmente, cabe indicar que algunos de los hallazgos que se muestran en esta tesis doctoral han sido presentados parcialmente en diversos congresos y reuniones científicas<sup>2</sup> así como en distintas publicaciones<sup>3</sup>. En el momento actual se está diseñando la estrategia de difusión de los hallazgos de la investigación doctoral a la comunidad científica.

<sup>2</sup> Se destacan las siguientes contribuciones concurrentes: “*El lugar de la tutoría en el EEES: retos dificultades y propuestas*” (CINAIC 2011), “*Perspectivas en torno al cuidado: una mirada desde la tutoría universitaria*” (VII Congreso Internacional de Filosofía de la Educación, 2012), “*The University tutoring in the EHEA: formative interaction in distance higher education*” (Workshop on Distance Education, 2013, Ploiesty University), “*Delphi method for tutoring in university: research design and first findings*” (XIV Workshop of Qualitative Research, 2013), “*La tutoría electrónica, e-mentoring: una revisión sistemática (2010-2013)*” (XIX Congreso INTERESTRATIC, 2014).

<sup>3</sup> Algunas publicaciones que representan la línea seguida son López Gómez (2012, 2013a, 2013b).

## CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN: UNIVERSIDAD Y PROFESORADO UNIVERSITARIO

---

### 1. Notas para comprender la idea de universidad: un recorrido histórico

#### 1.1 Aproximación etimológica a «*universidad*»

Se presenta, en primer lugar, una aproximación etimológica a “universidad” con la pretensión de descubrir el origen y el significado de una *idea*, la de universidad, que asume en la actualidad variados significados. En efecto, *universidad* es un lugar o establecimiento físico, pero es más que eso o incluso, con la actualidad de la universidad virtual, deja de ser un *lugar*; es una institución, es donde se comienza a aprender una profesión, es un centro de investigación y de enseñanza, es una oportunidad formativa, es una comunidad, es educación superior, entre otras cosas. De lo que no cabe duda, es que todas las posibles interpretaciones, algunas más cercanas entre sí y otras un tanto distantes, son la consecuencia de la evolución de un concepto en el tiempo, de la historia del *concepto de universidad*, producto de las altas esperanzas que los seres humanos y las sociedades ponen sobre ella, lo que exige a su vez de la universidad cotas de valor de difícil logro. Pero antes de abordar la historia del propio concepto, es necesario entender el significado de la palabra desde su raíz y etimología, como punto de partida.

La palabra “universidad”, del latín “*universitas, -ātis*”, es la síntesis de *unus* (uno) y *verto* (girado), a saber: “girado hacia uno”. Un breve recorrido etimológico hace descubrir que “*verto*” se refiere a “verter”, que es derramar y arrojar, y también a “versar” que es dar la vuelta a algo, tratar un asunto; alguien versado, es alguien ilustrado. De verso (*verto*) procede universo, que es el todo, la totalidad y lo que a ello rodea (*unus, versus*). Y así llegamos a universidad, como totalidad de los estudios y de los estudiosos “*magistorum et scholarium*” que a ello se empeñan, compartiendo raíz con *universo* y *universal*.

Por tanto, desde una aproximación etimológica, universidad sería el punto donde todo se une y gira, es totalidad de estudios y estudiosos –*profesores y estudiantes*– que se mueven, que cambian, pero a la vez en unidad. Así, unión y unidad implican una cierta idea de comunidad (*communitas*) y universidad vendría a ser búsqueda constante en común-unidad. No en vano, *universitas* se vino a identificar con una corporación o comunidad que se orientaba hacia una meta común, de ahí que se acompañara de un genitivo que determinaba la naturaleza de la comunidad. Por ello, la palabra *universitas* es genérica, pero sus miembros “han de tener intereses en común y un estatuto legal independiente” (Cobban, 1975, 23). Ejemplo de ello es el caso que nos ocupa: *universitas magistorum et scholarium* “comunidad de maestros y escolares”.

## 1.2 El origen de la universidad: la universidad medieval

Sin una finalidad histórica prioritaria, que no se asume en este trabajo doctoral, se pretende en lo que sigue comprender la génesis de la institución universitaria que, “lejos de lo que podría parecer, puede aportar luz hacia el incierto futuro universitario” (Esteban y Martínez, 2012, 88). El acercamiento al conocimiento temporal de la universidad, como bien indica el historiador medievalista francés Jacques Le Goff, presenta cierta complejidad y oscuridad a la hora de conocer y comprender el origen de la universidad como corporación. Como diría este autor: “el siglo XIII es el siglo de las universidades, porque es el siglo de las corporaciones” (Le Goff, 1993, 71). Ahora bien, cabe preguntarse por qué el origen de la universidad se debe a la idea de comunidad o corporación.

En efecto, que fuera precisamente a comienzos del siglo XIII cuando floreció propiamente la institución universitaria, no quiere decir que su actividad genuina, el cultivo de los saberes y la búsqueda de respuestas a cuestiones claves en torno a la verdad, belleza y bondad no se hiciera ya años atrás (Bayen, 1978). La *prehistoria* de la universidad cabe estudiarla desde aproximaciones valiosas en un contexto lejano al europeo, como la *Casa de la Vida* en Egipto o las *Escuelas Islámicas de Sabiduría* (Ebied y Yung, 1975). Ahora bien, no puede afirmarse que la universidad se origina en Egipto, porque estos eran únicamente establecimientos de enseñanza. De igual forma, cabe tener en cuenta la fecunda tradición clásica cultivada en sus más sobresalientes instituciones: *La Academia*, *El Liceo* o *El Jardín* griegos, así como la influyente *Educación Superior* romana. No se puede dejar de citar a la *Escuela Pitagórica*, en la que para formar parte de ella había que tener amigos, y sin duda la amistad es un reflejo de tener algo en común, de comunidad.

Es por ello que la universidad, en su origen medieval, es heredera de la tradición clásica, de aquellas escuelas de pensamiento y filosofía –*amor a la sabiduría*– consolidadas por grandes maestros, que fueron capaces de crear un espacio para la discusión sobre temas relevantes y dejar un incalculable legado intelectual con notable influencia en el saber contemporáneo. Como así lo reconoce Jaeger, en su obra clásica *Paideia*, al referirse a la importante herencia clásica, especialmente griega, para el desarrollo cultural de occidente, donde quizás sea la universidad la cúspide de tal florecimiento y el principal baluarte que ha consolidado buena parte de la identidad cultural europea.

Para Esteban y Martínez (2012, 80), el origen de la universidad puede argumentarse desde tres grandes posiciones: una posición *idealista*, que propone que la universidad nace por sí sola, donde espíritus jóvenes e inquietos ansían conocer las cosas y buscan a los maestros de ellas, al estilo del modelo parisino, o bien al contrario, en la que los maestros buscan almas preparadas, al estilo del modelo boloñés; la segunda posición, *prágmática*, considera que la universidad es una demanda

social, para formar a personas en asuntos que necesitan de atención experta. Así, si las primeras universidades formaban juristas, médicos y teólogos es porque la sociedad necesitaba orden legal, cuidar el cuerpo y atender el alma, o en el decir de Villa (2005, 277) “salud de los cuerpos, de las almas y del cuerpo civil”; la tercera posición, que Esteban y Martínez denominan *mixta*, integra ambas, y desde ella se entiende que la universidad es la institucionalización de un impulso humano que cuaja porque se dan unas condiciones económicas, políticas y sociales concretas.

En esa misma línea, se puede argumentar que el origen de la universidad presenta diversas causas muy ligadas al contexto medieval. La primera de ellas hace referencia a aspectos sociales y científicos, fruto del abundante sustrato cultural de la época, cada vez mayor, debido a las traducciones, a los comentarios de textos clásicos y a la presencia de grandes maestros. En segundo lugar, la pluralidad de diversos mundos culturales (griego, latino, cristiano, judío y árabe) tiene una gran incidencia, ya que crearon un espacio propicio para el cultivo de los saberes. Finalmente, se detectan causas laborales y académicas, en el sentido corporativo del contexto medieval, donde surge la necesidad de formar una corporación y comunidad de maestros y escolares, como expresión del sentido gremial de la sociedad del momento y como institución que enfatiza lo común (Capitán Díaz, 1984).

También para Scott (2006, 6), el nacimiento de esta institución nueva en occidente obedece a una combinación de poderosas tendencias sociales, donde destacan “la reactivación del mercantilismo, el crecimiento de las ciudades y la clase media urbana, la burocratización y el renacimiento intelectual del siglo XII”. Por su parte, Walter Rüegg, antiguo profesor de la *Universidad de Berna* y editor de los dos últimos volúmenes de la obra clásica *A History of University in Europe*, publicados por *Cambridge University Press* con el apoyo de la *European University Association*, define a la universidad como la “la institución europea *par excellence*”. Tal es así, que Ruiz Berrio (1986, 7) escribía hace un tiempo que “por *European universities* lo mismo se pueden entender las del territorio de Europa que las de carácter europeo, en cuyo caso son bastantes más”. Claramente, la universidad se trata de una creación de la Europa medieval, como comunidad de profesores y estudiantes a los que se han concedido ciertos derechos tales como “la autonomía administrativa, la elección y realización de los *currículo* (materias de estudio), los objetivos de investigación así como la recompensa de los títulos reconocidos públicamente” (Rüegg, 1994, 19).

La universidad medieval nace como una *comunidad*, como una *universitas* –corporación– que quiere lograr y alcanzar –*aprender*– los saberes y que incorpora a su identidad genuina las tendencias gremiales propias del contexto medieval. Como señala Bowen (1992, 78) “los gremios fueron el instrumento que permitió a la Europa medieval conservar sus conocimientos técnicos”.



Esta misma idea se refleja con claridad en la *Segunda Partida*, de Alfonso X el Sabio, cuando leemos en el título 31.1 que el *Estudio General* –antecedente de la universidad– es “ayuntamiento de maestros e de escolares que es fecho en algún lugar con voluntad e con entendimiento de aprender los saberes”. Como señala Rashdall (1936), en Europa, el “*Studium generale*” desempeñó un papel unificador común de la reproducción cultural durante el período medieval.

Los saberes se orientaron hacia una formación general, esencialmente humanística, y hacía la formación de profesionales en una sociedad teocéntrica. No en vano, se ha dicho en numerosas ocasiones que la universidad es hija de la cristiandad europea medieval donde su propósito era la búsqueda de la verdad divina y el aprendizaje (*the pursuit of [divine] truth and learning*) (Chaplin, 1977). En su origen más genuino, la universidad es un enclave para la transmisión de los saberes, una raíz universitaria medieval cargada de un fuerte compromiso docente, en definitiva, con la enseñanza (Scott, 2006). La comunidad universitaria era, en cierto modo, itinerante y nómada. Era frecuente el intercambio y la movilidad de estudiantes y eruditos de una universidad a otra ya que los más capaces buscaban las mejores aulas para enseñar y aprender.

En esta línea, Alan Cobban, de la *Universidad de Liverpool*, indicará que los cambios sociales crearon un nuevo escenario, de enorme complejidad entre la iglesia universal romana y los gobiernos seculares que demandaban sacerdotes educados así como administradores, abogados, médicos y empleados de negocios altamente preparados. Esta demanda social se llevó a cabo en las universidades, con una clara orientación hacia la *enseñanza* y las *profesiones liberales* (Cobban, 1992, 227-232).

La universidad como institución evidenció una cristalización de corporación en la sociedad. A través de la universidad se piensa en el enriquecimiento de la persona y de la sociedad. Su finalidad tiene un sentido inmediato de bien común. La universidad, desde sus orígenes, ha querido consolidarse eje de desarrollo social, consciente de su papel comunitario, cultivando dos ejes de avance: el horizontal (saber más cosas, ampliar el horizonte de conocimientos) y el vertical (saber más sobre una de ellas), que han enfrentado dos posiciones difícilmente reconciliables, la educación liberal y la especialización.

Tras dibujar este recorrido por el origen de la universidad, haciendo énfasis en la proyección comunitaria y social de la misma, fruto de su nacimiento como corporación, se anima al lector a acudir a las variadas monografías que sobre la dimensión histórica de la universidad se han editado. Algunas de ellas, como nos recuerda Ruiz Berrio (1986, 7), se llevaron a cabo a finales del siglo XIX y comienzos del XX por parte de reconocidos historiadores como Friedrich Paulsen, Henry Denifle, Hastings Rashdall o Stephen d'Irsay. Por otro lado, para un análisis concreto de las universidades más antiguas se sugiere acudir al texto de Capitán Díaz (1984, 180-

185) así como si se desea conocer la proyección de la universidad en América Latina a partir del siglo XVI, resulta de interés consultar el texto de Brunner (1993).

### **1.3 Una nueva concepción de la universidad: universidad moderna e investigación.**

A finales del siglo XVII y comienzos del XVIII se produjo una fuerte ruptura entre filosofía y ciencia, fuentes de sentido de la universidad. Hasta entonces existía una concepción unificada del saber donde la búsqueda de lo verdadero (*verum*), lo bueno (*bonum*) y lo bello (*pulchrum*) estaba relacionada, cuando no era idéntica, desde una concepción teocéntrica del cosmos.

El nuevo movimiento sostenía que las deducciones metafísicas eran especulativas y, por ello, no poseían valor de *verdad*. Defendían que el único camino al conocimiento de la *verdad* era la teoría que basaba su método en la inducción a partir de observaciones empíricas que pudieran ser repetidas y verificadas en distintos momentos y diversos contextos. El nuevo científico insistía en que su trabajo tenía que ver con la búsqueda de lo verdadero desde dicho método, dejando para los filósofos la tarea de la búsqueda de lo bueno y lo bello, creándose una gran distancia entre la búsqueda de la verdad y la búsqueda de lo bueno y bello (Wallerstein, 2005). Esto es lo que Snow (1987, 14), años después, vendría a llamar “las dos culturas”, los científicos de un lado y los intelectuales por otro, con altas dosis de incompreensión y falta de entendimiento mútuo.

Pese a este intenso debate, hasta comienzos del XIX las universidades conservaron el modelo medieval (Crespo, 1999, 12). Fue entonces cuando se comenzó a considerar que la universidad se había estancado y que era improductiva, calificativo este en relación a los nuevos modos de producción económica y en definitiva fruto del advenimiento de la sociedad industrial (García Garrido, 2009, 11). Como señala Daniel Fallon, *Profesor Emérito de Política Pública de University of Maryland*, durante el siglo XVIII las universidades se describen como medievales caracterizándolas como “*atrophied in a trade-guild mentality*” (una mentalidad atrofiada en el comercio gremial) en las que el conocimiento estaba fijado en un sistema cerrado y la única tarea de la universidad era transmitir lo que se conocía a los estudiantes, por lo general mediante la lectura en voz alta de textos antiguos (Fallon, 1980, 5-6). Poco a poco se llevó a cabo, de forma paulatina, una clara modernización de la universidad, evidenciada por cuatro grandes motivos: (1) la disección de los saberes y la emergente especialización científica; (2) el alejamiento de la universidad docente y formativa medieval hacia una más investigadora y académica; (3) la lejanía de la universidad respecto a la tradición cristiana que la vio nacer y a su vez la mayor cercanía de la universidad al estado y (4) el reconocimiento de los principios básicos académicos de libertad de pensamiento (*Denkfreiheit*) y libertad docente (*Lehrfreiheit*).

Así, y pese a la pluralidad de perspectivas que emergen en torno a la universidad, cabe afirmarse que hay una predominante sobre el resto: el denominado modelo alemán o *humboldtiano*. Este modelo, liderado por el intelectual alemán Humboldt, quedó plasmado e institucionalizado en la *Universidad de Berlín*, fundada en 1810, cuyo primer rector fue el importante filósofo Fichte (Anderson, 2000). Sin negar en rotundo lo anterior, algunos autores como Ash (2006), consideran que la afirmación de que “la universidad moderna fue fundada en Berlín de acuerdo a los ideales de Humboldt” es controvertida, debido a que los ideales de Humboldt se asientan en el pensamiento de Kant, Schleiermacher y Fichte. De hecho, a Humboldt se le conocía en el s. XIX por ser uno de los fundadores del estudio de lenguas modernas, no precisamente como un reformador universitario. En esta misma línea, Fallon (1980), defiende que la “*enlightenment university*” se asienta en las bases conceptuales de pensadores relevantes que han aportado diversas visiones de la idea de “universidad alemana”. El *conocimiento por sí mismo* (Humboldt), *el renacimiento de la nación alemana a través de la educación* (Fichte), *la relación entre el estado y la universidad y la noción de libertad académica* (Schleiermacher), así como *el papel de la filosofía y de los héroes históricos en la historia de las naciones* (Schelling) serían las bases de la nueva universidad, rigurosamente analizadas en el documentado trabajo de Kwiek (2006, 80-136). Por lo tanto, es un modelo con una gran influencia del pensamiento ilustrado y del idealismo educativo de aquel contexto, así como de las corrientes pedagógicas del momento, como la promovida por Pestalozzi (Piedras Monroy, 2008, 485).

Todos ellos representan las ideas fundamentales de lo que comienza en Berlín en 1810, en suma cuenta, lo que se ha dado en llamar el modelo *alemán, humboldtiano o centroeuropeo*. A esta visión se suma también el intelectual Karl Jaspers, quien la consolida y complementa, desde su ideal de universidad como comunidad de eruditos (profesores y estudiantes) atraídos por la búsqueda de la verdad. Para él, la tarea fundamental de la universidad es la investigación (Horn, 1993).

Ash (2006, 246) sintetizará en cuatro los elementos fundamentales a destacar en las ideas de Humboldt: la libertad de enseñanza y el aprendizaje (*Lehr-und Lernfreiheit*), la unidad de enseñanza e investigación (*Einheit von Lehr e und Forschung*), la unidad de la ciencia y de la erudición (*Einheit der Wissenschaft*) y, finalmente, la primacía de la ciencia “pura” (*Bildungdurch Wissenschaft*) sobre la formación profesional especializada (*Ausbildung, Spezialschul modell*). Analizando estos elementos se destacan las siguientes notas características del modelo alemán de universidad:

- En primer lugar, *la libertad de enseñanza y de aprendizaje* refiere por una parte al derecho de los estudiantes para elegir a los profesores y, por otra, a la capacidad de estos para decidir

qué y cómo enseñar. Esto trajo consigo una ruptura radical y constituye la génesis de lo que se ha conocido como libertad de cátedra.

- En segundo lugar, *la unidad de enseñanza e investigación* evidencia que investigar, enseñar y aprender son procesos que requieren un alto grado de colaboración, donde los profesores no están solo para los estudiantes, sino que ambos son universitarios para la ciencia humana y natural. Así se indica en la obra clásica *The German Universities, Their Character and Historical Development* (1895), de Friedrich Paulsen, cuando escribe que “ya no se considera como única dedicación del profesor universitario alemán el dictar una verdad generalmente aceptada, en su lugar tiene que impartir [*enseñar*] los resultados de sus propias investigaciones”<sup>4</sup> (Paulsen, 1895, 79). Es vital para la actividad científica que “en un solo espacio se reúnan las tareas docentes e investigadoras. Esto implicará una mejora sustantiva en ambas, pues las clases mejorarán al ser impartidas por docentes que se encuentren al mismo tiempo inmersos en el desarrollo de la ciencia, y la investigación se verá favorecida por el hecho de ser discutida en las clases” (Villa, 2005, 279). Decía Humboldt que el profesor de universidad no es un maestro ni el estudiante un educando, sino alguien que investiga por sí mismo, guiado y orientado por el profesor. Esta relación permitía que los estudiantes estuvieran en condiciones de desempeñar por sí mismos una labor científica (Hohendorf, 1993, 714). Así, esta idea de universidad reclama un compromiso autoformativo por parte del conjunto de estudiantes, quienes mediante el contacto y supervisión de los profesores –*expertos disciplinarios*– debían desarrollar una tarea investigadora fructífera. Con Humboldt, el fin universitario no parece ser lograr objetivos o conseguir cosas sino que lo más valioso es que sea uno mismo quien consiga algo o lo desarrolle. Más allá de la utilidad se valora el desarrollo del “yo”, tal y como refiere Piedras Monroy (2008,486) cuando indica que “la formación de la individualidad es la meta última del universo”. De ahí la máxima humboldtiana: “soledad y libertad para los que aprenden y para los que enseñan” (Bovenchio, 2002, 78; Abellán, 2008). En efecto, Humboldt dirá que si bien la asistencia a las clases magistrales no era algo tan decisivo, sí que sería fundamental que el joven, entre la escuela y su paso a la vida adulta, dedicara algunos años a la reflexión científica en soledad y libertad (Piedras Monroy, 2008, 486).
- En tercer lugar, *unidad de ciencia y erudición*, fruto de un nuevo enfoque del trabajo intelectual, abierto al aprendizaje, capaz de pensar más allá del enfoque de enseñanza sobre lo descubierto. No se trata entonces de una cosa encontrada, sino de algo inacabado y buscado, se trata de que la universidad afronte “el tratamiento de la ciencia como un

---

<sup>4</sup>“The German university professor no longer regards it as his business to hand down a definite sum of generally accepted truth, but rather to impart the results of his own researches” (Paulsen, 1895, 79).

problema aún no resuelto del todo que debe ser objeto de constante investigación” (Hohendorf, 1993, 714). Aparece así, como baluarte de este modelo el concepto de *investigación*, que tiene que ver con el compromiso por indagar y avanzar –no solo transmitir– en los saberes, de tal forma que la universidad esté en continua actualización y movimiento (*unus*: uno y *verto*: girado). Como nos dirá Fallon (1980, 19), en la universidad han de estar “los mejores intelectos disponibles que tengan la libertad de llevar a cabo sus investigaciones hasta las últimas consecuencias”. Así, cada profesor de la *Universidad de Berlín* dirigió un instituto o seminario de especialización curricular con una cuidada pirámide de profesores jóvenes y estudiantes. Es en este nuevo escenario donde aparece el profesor especializado, que cultiva un ámbito científico más localizado, que produce conocimientos desde una investigación rigurosa sobre una parcela concreta del saber (Piedras Monroy, 2008, 486). Esta erudición cultivada por el profesor alemán fue reconocida y altamente valorada internacionalmente, especialmente en el campo de la historia, la filología y la química (Jones, 1992, 963-964). Su influencia es debida, en parte, a la importancia de visitar universidades extranjeras y de explorar contextos científicos lejanos al propio, pues como diría Humboldt, “a las ciencias les son ajenas las fronteras de los distintos países” (Villa, 2005, 279).

- Finalmente, de lo anterior deducimos la *primacía de la ciencia pura sobre la formación profesional*, que pone de manifiesto que la formación en la nueva universidad habría de consistir en captar la unidad de la ciencia y contribuir a producirla, más allá de un mero aprendizaje profesional. La ciencia se entiende como un proceso firme e inclausurable que requiere el concurso de todas las fuerzas creadoras que toman parte en ella y que implica una incansable búsqueda común. El trabajo académico tenía grandes pretensiones éticas pues a través de él se trataba de ennoblecer a las personas y de encaminarlas a un servicio abnegado para el bienestar de la comunidad (Hohendorf, 1993.). En efecto, Humboldt era también consciente de que la universidad debía proveer una cultura general, sustentada en el saber científico, antes que una formación profesional especializada (Morín, 2009).

En resumen, la universidad alemana dejó muchos legados importantes. Entre todos ellos destacaremos la libertad académica de profesorado y estudiantes sobre la enseñanza, la integración de enseñanza e investigación universitaria, el método del seminario, la conferencia, la monografía, la investigación aplicada y la metáfora del profesor como erudito, especialmente.

Pero, en contra punto, como indica Björn Wittrock, profesor de *Uppsala University* y conocido director del *Swedish Collegium for Advanced Study* (SCAS) “sería engañoso equiparar el papel de la universidad como hogar de la ciencia con la reclusión al estilo monacal” (Wittrock, 1991, 73). Así

se entendió también en el s. XIX, donde vieron la luz otras perspectivas que, desde diversos enfoques, hicieron énfasis en otras finalidades atribuidas a la educación universitaria. Perspectivas que se desarrollan a continuación. En primer lugar, es de obligada referencia la importancia de la formación de profesionales altamente especializados, que asume en sentido radical el modelo *napoleónico*, denominado así por ser Napoleón su principal impulsor, especialmente desde París.

Este modelo representa la antítesis de lo que hasta entonces se entendía por universidad. Se trataba de formar profesionales con una clara vocación de servicio público donde la diversidad y la heterogeneidad es la nota dominante. La *universidad napoleónica* de 1808 representó un organismo nacional centralizado e independiente que relegaba la educación literaria y científica fundamental –*liberal education*, en el decir anglosajón– a las escuelas secundarias y que entendía que enseñanza e investigación debían estar delimitadas y separadas. Se configura así la educación universitaria como un instrumento de poder político. Precisamente, así lo indica García Garrido al referir que “la *Université de France* no es sólo una institución universitaria, sino todo un sistema educativo encargado de la educación pública en todo el Imperio. Se trataba de conservar y afianzar del mejor modo posible el nuevo orden social impuesto, tras la Revolución, por las nuevas autoridades” (García Garrido, 2009, 13), prevaleciendo las *Ecole*, especialmente, la *Ecole Normale Supérieure* y la *Ecole Polytechnique*.

En segundo lugar, cabe destacar al modelo *británico*, que encuentra su génesis en el estilo universitario de Oxford y Cambridge –*Oxbridge*–, y que propone un horizonte formativo basado en el desarrollo personal de los estudiantes, con un especial énfasis en la formación de las élites, como futuras responsables del gobierno de lo común y del futuro político, cultural y económico de la sociedad. Se entiende que la formación intelectual es el primer objetivo de la actividad universitaria. En el decir de Newman (1996), la “*excelencia intelectual*” es la cualidad distinguible de la universidad y permite profundizar en la “*cultura del intelecto*” (Crespo, 1999, 15).

La unidad del *conocimiento* o si se quiere, la unidad del *entendimiento*, implica que cada una de las disciplinas académicas permite avanzar en el conocimiento de algún aspecto particular, pero la auténtica comprensión implica ir más allá de las diferentes disciplinas –historia, literatura, matemáticas– y estudiar cómo cada una de ellas se relaciona con el resto. La formación universitaria vendría a ser el conocimiento unido e integrado de las disciplinas, de modo que se entiende el carácter indispensable y necesario, y a su vez la limitación de cada una de las áreas del conocimiento para la comprensión de las cosas. El propio Newman destacará la labor de la teología como ordenadora del conocimiento y entendimiento, lo que también nos da pistas sobre su respeto en relación al modelo medieval (García Garrido, 2009).

Respecto al lugar de la investigación, Newman argumentará en sus conocidos discursos que es una tarea de instituciones distintas a la universidad –contrario al modelo alemán entonces emergente y al norteamericano posterior– pero además, entiende que la especialización intensiva y estrecha en el enfoque intelectual deforma la mente. Vendría a decir que las cualidades propias de la mente de los investigadores especialistas son cualidades incompatibles con los de una mente educada, meta de la universidad formativa. En este sentido, la universidad británica-formativa, es distante de lo que antes referíamos como propósitos napoleónicos ya que la formación intelectual suplanta a la profesional, y si esto ocurriera la universidad se desnaturaliza (García Garrido, 2009).

Estos aportes de Newman, especialmente su obra, *The idea of a university*, son muy conocidos en el mundo anglosajón y han sido repensados y discutidos en la literatura científica, incluso se ha sugerido la vuelta a esos ideales, pero “criticar las universidades contemporáneas desde la perspectiva de Newman sería como culpar a un motor a reacción por no tener las excelencias de un molino de viento<sup>5</sup>” (MacIntyre, 2009, 347).

Parece entonces que la universidad moderna se debatió entre ser un espacio para la investigación –*humboldtiano*–, la formación de profesionales –*napoleónico*– o bien la educación intelectual de una universidad formativa –*británico*–. Con la perspectiva que el tiempo aporta, parece que, a las claras, se optó por ser la morada propia de la investigación (Wittrock, 1991). En efecto, el modelo alemán ha prevalecido a lo largo del s. XIX e inicios del XX. Además, sus fundamentos se han importado a contextos internacionales. Especialmente al norteamericano, donde los comienzos de algunas de sus universidades, como por ejemplo *John Hopkins* y *Cornell University*, contaba con personal académico que había sido formado en universidades alemanas (Fallon, 2001, 101). Así, en la segunda mitad del s. XIX, el modelo humboldtiano influye en universidades americanas y, aunque no fue sencillo incorporar la función investigadora durante algunas décadas, se da por hecho que después de la Segunda Guerra Mundial ya las mejores universidades norteamericanas se centran en el enfoque investigador.

Antes de abordar brevemente las características de la universidad norteamericana, se destacan dos razones principales que han permitido gozar de gran predicamento al modelo humboldtiano: “primera, su apuesta por la investigación científica como pivote de la vida universitaria, lo que sin duda ha resultado decisivo para el progreso de la ciencia y de la tecnología; y segunda, su atractivo ante profesores y alumnos” (García Garrido, 2009, 13).

No obstante, una parte de la literatura científica muestra una posición crítica respecto al modelo alemán. Sirva como ejemplo la reflexión de MacIntyre (2009, 362), quien subraya “el peligro de las universidades de investigación si pierden la capacidad de pensar acerca de los fines,

---

<sup>5</sup>“To criticise contemporary universities from Newman’s standpoint would be, on their view, like blaming a jet engine for not having the excellences of a windmill” (MacIntyre, 2009, 347).

incluyendo los fines de la universidad, y con ella la capacidad de autocrítica”. Otro ejemplo, a la luz de la universidad contemporánea, se refiere a si la comunidad universitaria se puede concebir de forma virtual, sin estar limitado a un departamento (Crespo, 1999, 13). Otras críticas a este modelo vienen de la mano de informes que han visto la luz en los últimos años. Destacamos así el conocido *Informe Universidad 2000*, usualmente conocido como *Informe Bricall*, en el que se adopta una noción de universidad más cercana a las demandas de las organizaciones. Precisamente en él se indica que la universidad humboldtiana ha tenido un carácter elitista, con excesiva uniformidad y escasa diversidad de servicios. También, en el *Informe Tunning* leemos que “el enfoque humboldtiano ha sido sustituido por un enfoque más centrado en la sociedad. Los modelos de educación diseñados para una élite reducida se han convertido en sistemas de educación de masas [...] la tendencia actual hacia la interrelación entre estudios académicos y empleo puede aumentar” (González y Wagenaar, 2003, 248). Al final, nos dirá Villa (2005) que la universidad humboldtiana es correcta en la teoría pero no vale para la práctica, debido a la gran distancia de sus ideales con el interés que la sociedad tenga respecto a ellos.

Fue a partir de mediados del siglo XX, especialmente tras la Segunda Guerra Mundial, cuando la universidad tradicional de élites se convierte en una universidad de masas (García Garrido, 2009, 11). Es entonces cuando el ideal humboldtiano parece que pierde actualidad y vigencia. En esa misma línea, Martin Trow, Profesor Emérito de Política Pública de la *University of California-Berkeley*, indica la distinción entre la enseñanza superior de élite y enseñanza superior de masas. Este proceso ha evidenciado que las actitudes de acceso a la universidad de élite –*a privilege o birth or talent or both*–, a la universidad de masas –*a right for those with certain qualifications*– y la universidad universal –*an obligation for the middle and upperclasses*– han sido muy variadas, cuyas causas tienen que ver con la universalización de la educación secundaria y post-secundaria. Esto ha dado lugar a una lógica de masificación en la enseñanza superior (Trow, 2006), provocando que la universidad deje de ser la torre de marfil –*ivory tower*– y se desarrolle de forma más pragmática (Bok, 1982).

Es aquí donde tiene sentido traer a colación la génesis del modelo norteamericano que desde sus comienzos ofreció una mayor apertura a las demandas sociales. En efecto, además de la influencia alemana ya indicada anteriormente, destaca la británica debido a sus lazos políticos, sociales y culturales así como por compartir el vehículo principal del conocimiento y desarrollo de la ciencia: *la lengua inglesa*, identificada por Philip G. Altbach, del *Boston College*, como un auténtico imperio (Altbach, 2007). De hecho, Rüegg (2004, 13) indica que “los sistemas de educación superior de Europa continental nunca han sido capaces de combinar la educación



general de los estudiantes de pregrado [al estilo *británico*] con la enseñanza científica promovida por Humboldt, como sí lo hacen en las mejores universidades anglo-americanos”<sup>6</sup>.

Un repaso a la literatura permite identificar que el modelo americano tradicionalmente ha asumido diversas finalidades. En el decir de Parsons y Platt (1973), la universidad americana representa una caracterización “ideal” en la que podemos distinguir las siguientes cuatro funciones: (1) producir avanzados conocimientos científicos especializados y formar a los jóvenes para ser buenos investigadores, (2) proporcionar una educación general para la “ciudadanía educada”, especialmente una formación *generalista*, (3) generar una visión y conocimiento de los problemas humanos y sociales, así como desarrollar en los estudiantes la capacidad de juicio crítico y (4) preparar a los estudiantes para prácticas profesionales y académicas con gran especialización.

Las dos primeras funciones tienen que ver con la naturaleza propia de las universidades – *investigación y enseñanza*– y se observa en ellas una clara influencia alemana, especialmente en la primera (1). En este sentido, Frank Rhodes, noveno Presidente de la *Cornell University* reconoce que las universidades de investigación representan un número relativamente pequeño “quizás 125 o menos” de entre todas las universidades de los Estados Unidos (Rhodes, 2001, 19). Este autor, en la línea de Clark Kerr (1992), realiza una importante defensa de las universidades de investigación y el papel que desempeñan, mostrando una evidente admiración por llevar a cabo su tarea en circunstancias difíciles y es ahí donde propone que la investigación universitaria debe apuntar más alto, tanto para cumplir con su antiguo destino como para dar forma a la visión de futuro de la sociedad americana.

En la segunda función (2), se aprecia la tradición británica, a partir de la idea de educación liberal. Así, Alfred Whitehead que fue primero profesor en Londres y Cambridge y después director de la cátedra de filosofía de Harvard, indicará que la educación universitaria tiene en el cultivo de la inteligencia –*cultivation of mental power*– su gran referente. Para este autor, el espíritu de generalización debe dominar la universidad (Whitehead, 1951, 37) y es, “en el cultivo de la inteligencia donde coinciden el interés teórico y la utilidad práctica (...) La función de una universidad es arrojar detalles en favor de los principios, que son más bien un hábito mental que una declaración formal” (Whitehead, 1951, 38).

La tercera y cuarta función que señalaban Parsons y Platt, serían algo así como requisitos y encargos que la sociedad solicita a las universidades, desde un punto de vista ético y comunitario, económico o de desarrollo productivo. Desde el primer punto de vista, señalado en la tercera

---

<sup>6</sup> “The higher education systems of continental Europe have never been able to combine the general education of undergraduate students with scientific teaching humboldtian, as they do in the best anglo-american universities” (Rüegg, 2004, 13).

función, Nussbaum (1997) sugiere que las universidades pueden educar a sus ciudadanos con el objetivo de favorecer una democracia plural a partir de dos grandes propósitos. El primero, que los estudiantes sean capaces de valorar críticamente sus propias convicciones, actitudes y costumbres a través del razonamiento lógico, la argumentación y la reflexión, y en segundo lugar, asumiendo una actitud cosmopolita en la aldea global que permita desarrollar actitudes valiosas de empatía e imaginación, donde la formación liberal tiene un fuerte componente. Nos dirá Nussbaum (1997, 40) que “la educación liberal en nuestras escuelas superiores y universidades es y debe ser socrática, dedicada a la tarea de activar en cada estudiante una mente independiente y producir una comunidad que pueda verdaderamente razonar en conjunto sobre un problema y no simplemente intercambiar alegatos”. Finalmente, la cuarta función (4), hace referencia a la formación de profesionales altamente especializados.

No cabe duda que estas funciones han creado tensiones y presiones en torno al quehacer universitario (Tijssen y de Weert, 2005, 125 y ss). Nos preguntamos, con Esteban y Martínez (2012, 78), si acaso: “¿es universidad aquella institución que se dedica casi exclusivamente a la formación profesional y se desvincula de la formación humanística o viceversa, o que solo se dedica a la docencia y no a la investigación?”.

En este sentido, Clark Kerr, primer rector de la *Universidad de California-Berkeley*, conceptualiza a la universidad americana como *multiversidad –multiversity or pluralistic university–* “en la que habitan varias comunidades, con intereses variados y a veces incluso conflictivos” (Kerr, 1992, 18). Para Rhodes (2001), el destino de la universidad como proveedora de conocimientos, críticos sociales y educadores de las jóvenes generaciones es la fuente de sentido para las universidades de investigación. Con cierta distancia, Derek Bok, ex-presidente de Harvard y autor del clásico *Beyond the ivory tower: social responsibility of the modern university*, examina las complejas cuestiones éticas y sociales que enfrentan a las universidades modernas y sugiere enfoques que permitan a la institución académica servir a la sociedad y continuar con su misión principal de enseñanza e investigación (Bok, 1982).

Por otro lado, la obra póstuma de Bill Readings ha tenido un gran impacto por su crítica a la universidad actual. En ella, se estudian los modelos tradicionales de universidad, especialmente el centro europeo o alemán herederos de la tradición Kantiana y de Humboldt y se refiere a la universidad contemporánea como *University of Excellence* (Readings, 1996). Este autor lamenta que el *thought* (pensamiento) se haya evaporado en la universidad norteamericana, debido fundamentalmente a criterios económicos y de mercado (Harris, 2008). Es interesante hacer notar que la universidad asume hoy una función principalmente económica, en lugar de cultural, como

en la tradición sí se entendía, entendiendo *cultura universitaria* como la necesidad de contemplar el espacio universitario como un lugar para el *cultivo del alma y de la mente del hombre*.

Este repaso elaborado deja algunos temas que, por la pretensión de este trabajo, así como por la dificultad para sintetizar una discusión tan amplia, compleja y con variados elementos en juego, dejaremos para otro lugar y momento.

No obstante, la evolución de la universidad y su sentido, en el contexto más cercano ha venido a dibujar un horizonte bajo el abrigo del *Espacio Europeo de Educación Superior*, al cual sí debemos dedicar un apartado específico para su estudio, por ser el contexto básico de esta investigación.

#### **1.4 El *Espacio Europeo de Educación Superior* y el horizonte de la universidad europea**

Se orienta la aproximación al EEES desde el marco político y normativo hasta la delimitación y análisis de los elementos del modelo auspiciado y defendido para la Educación Superior –y por ello, *universitaria*– en nuestro entorno continental.

##### **1.4.1 Marco político y legislativo de la gestación del proyecto europeo**

Señalar los antecedentes de un proceso político o legislativo conlleva el riesgo de reducirlos a la simple enumeración de acontecimientos, hitos concretos o propuestas normativas. Intentando evitar lo anterior, sí nos parece justo el reconocimiento al *Tratado de Maastrich*, de 1992 y actualizado sucesivamente, como principal marco normativo que incorporó un nuevo horizonte para la nueva Europa, también desde un marco de política de la educación superior (Ortega Navas, 2006, 196), con todas las dificultades prácticas que ya se han puesto de relieve con evidente lucidez (Ibáñez-Martín, 2002).

No obstante, estamos de acuerdo con Lock y Lorenz (2007, 410) cuando indican la importancia del *Memorandum on Higher Education in the European Community*, de 1991, pues una lectura atenta del mismo permite descubrir una dimensión internacional de la educación superior desde la movilidad de los estudiantes, la cooperación entre las instituciones, la conformación de un plan de estudios europeo, la importancia central de la lengua, la formación del profesorado, el reconocimiento de cualificaciones y periodos de estudio, el papel internacional de la educación superior, la información y el análisis de políticas supranacionales, el diálogo con el sector de la educación superior, entre otros; temas todos recogidos y desarrollados a lo largo del proceso de construcción del EEES. No olvidamos tampoco el preámbulo, los principios y los medios defendidos en *The Magna Charta of European Universities*, que bien podrían ser sólidos argumentos para establecer como guía de ruta de lo que se ha venido realizando (CRE, 1988).

Si bien es cierto que, propiamente, ha sido hito fundamental la *Declaración de la Sorbona*, de 1998, en la que los Ministros de Francia, Reino Unido, Italia y Alemania se comprometían en la

difícil empresa de armonizar la educación superior europea. La delicada palabra *armonización* –acomodar o ajustar– tan solo un año después, en la *Declaración de Bolonia*, se redujo al término *convergencia* –punto común de llegada– si bien en este momento se ampliaron los países implicados hasta veintinueve.

Esta derivación apreciada desde la *armonización*, centrada de suyo en los procesos de cambio y reforma que debieran ajustarse melódicamente, hacía la *convergencia*, referida más al punto común de llegada –en torno a parámetros de competitividad económica, empleabilidad y *economía del conocimiento*–, ha provocado cierta tensión entre la identidad la evolución universitaria consolidada en cada país y las exigencias del proceso llevado a cabo en la última década (Eurydice, 2000). Se ha dado lugar a una suma de interpretaciones variadas sobre un mismo proceso, no asumido por todos los implicados en las mismas condiciones pero sí con exigencias comunes que han motivado interrogantes aún por resolver, produciéndose una cierta “*chaotic uniformity*” a la que Lawn y Grek (2012) le dedican el tercer capítulo de su obra. Así, la educación superior europea se ha venido integrando, tratando de preservar en la práctica la diversidad de las culturas universitarias europeas (Froment, 2003).

En la Declaración de Bolonia (1999), los ministros europeos de educación instan a los estados miembros de la Unión Europea a desarrollar e implantar diversas actuaciones, que en suma han constituido los ejes básicos para el proceso de creación del EEES. Todos estos principios se consolidaron y ampliaron desde el comunicado de Praga, en 2001, fijando el horizonte temporal de logro del EEES para 2010. Este comunicado recoge, a su vez, las convenciones de Salamanca y Goteburgo de ese mismo año y viene a incorporar diversas acciones y finalidades que se presentan a continuación (Tabla 4):

Tabla 4: Acciones y finalidades de la Declaración de Bolonia y el Comunicado de Praga.

<b>Acciones y finalidades (Declaración de Bolonia, 1999)</b>	
<b>Acciones</b>	<b>Finalidades</b>
Crear un marco de referencia común de titulaciones.	Fomentar la comparabilidad de los estudios.
Generalizar un sistema de titulaciones estructuradas en los tres niveles de grado, máster y doctorado.	Promover las oportunidades de trabajo y la competitividad internacional.
Generalizar un sistema compatible de créditos europeos, introduciendo el suplemento al título.	Impulsar la cooperación europea para garantizar la calidad y para desarrollar unos criterios y unas metodologías educativas comparables.
Establecer mecanismos de movilidad entre las universidades europeas	Promover la dimensión europea de la educación superior y en particular, el desarrollo curricular, la cooperación institucional, esquemas de movilidad y programas integrados de estudios, de formación y de investigación.
<b>Acciones y finalidades (Comunicado de Praga, 2001)</b>	
<b>Acciones</b>	<b>Finalidades</b>
Organizar seminarios y consultas a las universidades para explorar los puntos clave del emergente EEES, incidiendo en la acreditación y en la garantía de calidad de las titulaciones y de las universidades.	Promover la competitividad del EEES y su atractivo para el resto de países del mundo.
Establecer redes y asociaciones que den continuidad y seguimiento a los objetivos establecidos en la Declaración de Bolonia.	Alcanzar una mayor competitividad europea, para mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida.
Promover el aprendizaje a lo largo de la vida.	

En coherencia con estos principios se vinieron desarrollando diversas iniciativas que dieron continuidad a la *Sorbona-Bolonia-Praga*, donde destacamos las celebradas bianualmente<sup>7</sup> por los Ministros Europeos responsables de la Educación Superior y que se sintetizan en las comunicaciones que reflejamos a continuación, sin duda claves en la hoja de ruta asumida en el EEES (Tabla 5).

<sup>7</sup> La siguiente Conferencia de Ministros se llevará a cabo en abril de 2015 en Yereban, Armenia.

Tabla 5: Objetivos de las Conferencias de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior (2003-2012).

<b>Objetivos de las Conferencias de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior (2003-2012)</b>	
<b>Berlín (2003)</b>	<p>Fijar el papel de las redes y los organismos de evaluación de la calidad en el EEES.</p> <p>Se establece que para 2005 han de desarrollarse los sistemas de calidad, de acciones y programas dirigidos a consolidar la evaluación, la acreditación y la certificación de estudios, instituciones y titulaciones, así como la existencia de relaciones de participación y cooperación entre ellos a nivel internacional.</p>
<b>Bergen (2005)</b>	<p>Se acordó desarrollar el sistema de dos ciclos, grado y máster.</p> <p>Avanzar en el aseguramiento de la calidad de la educación superior mediante la introducción de mecanismos internos en las universidades directamente relacionados con los mecanismos externos.</p> <p>Promover el reconocimiento de los estudios entre los diferentes países.</p> <p>Adoptar los Estándares y Directrices para el aseguramiento de la calidad en el EEES desarrollados por ENQA con la colaboración de EUA, ESIB y EURASHE.</p> <p>Impulsar la creación del European Quality Assurance Register for Higher Education.</p>
<b>Londres (2007)</b>	<p>Poner en práctica los marcos nacionales de calificaciones acreditados por el modelo general de marco de calificaciones del EEES.</p> <p>Mejorar el reconocimiento de los aprendizajes previos.</p> <p>Favorecer la movilidad de los estudiantes.</p> <p>Asegurar la equidad en el acceso a los estudios universitarios.</p> <p>Fortalecer los estudios de doctorado.</p> <p>Mejorar la ocupabilidad.</p>
<b>Lovaina (2009)</b>	<p>Incrementar la participación social en la educación superior.</p> <p>Mejorar la ocupabilidad de los graduados, tanto a partir de los planes de estudio como a través de servicios de asesoramiento.</p> <p>Potenciar la movilidad de los estudiantes y del profesorado.</p> <p>Incrementar el número de doctores.</p> <p>Mejorar los sistemas de información para conseguir una mayor transparencia sobre el aseguramiento de la calidad y reconocimiento.</p> <p>La declaración remarca que para hacer posible la formación a lo largo de la vida son necesarios itinerarios de formación flexibles que permitan combinar estudios y trabajo, y se reafirma en la importancia de continuar las reformas curriculares dirigidas al desarrollo de resultados de aprendizaje.</p>
<b>Bucarest (2012)</b>	<p>Favorecer las condiciones que fomentan el aprendizaje centrado en el estudiante, los métodos de enseñanza innovadores y el entorno propicio y estimulante de trabajo y aprendizaje.</p> <p>Permitir a las agencias registradas en el EQAR que puedan desarrollar sus actividades en todo el EEES siempre que cumplan con la legislación nacional.</p> <p>Mejorar la empleabilidad, el aprendizaje permanente y la resolución de problemas y habilidades empresariales a través de la cooperación con los empleadores.</p> <p>Asegurar que los marcos de cualificaciones y la implantación de los ECTS y el suplemento europeo al título se basan en los resultados del aprendizaje.</p> <p>Fomentar alianzas de conocimiento basadas en la investigación y la tecnología.</p>

De lo indicado hasta ahora, cabe deducir que durante la última década, la universidad europea ha estado prácticamente de “*mudanzas*”, y no precisamente porque se haya trasladado a otro lugar, sino más bien porque hasta ella han llegado diversas directrices para la construcción del conocido *Espacio Europeo de Educación Superior*. Estas modificaciones se han ido instalando, no sin cierta turbación, e implican asumir un nuevo marco *funcional* para la universidad española y por

extensión europea. El nuevo “espacio” europeo está llamado a superar los límites de territorios nacionales y formas culturales diversas que conviven en Europa, construyendo, como la etimología de la palabra espacio –*spatium*– muestra, un lugar común extenso de gran superficie, que a la vez reduzca el espacio –entendido como distancia–, entre las diferentes realidades que conviven en Europa respecto a la educación superior. En efecto, “el panorama universitario europeo se caracteriza por una importante diversidad en términos de organización, gestión y condiciones de funcionamiento (...). Esta diversidad se manifiesta entre los distintos países debido a las diferencias culturales y legislativas, aunque también existen dentro de cada país, ya que no todas las universidades tienen la misma función ni responden del mismo modo ni con la misma rapidez a los acontecimientos que les afectan (...). *Bolonia* ha intentado organizar esa diversidad dentro de un marco más coherente y compatible a escala europea, lo que constituye una de las condiciones necesarias para la transparencia y competitividad de las universidades europeas tanto en Europa como a escala mundial” (Comisión Comunitaria Europea, 2003, 6).

En definitiva, se busca un espacio común acortando las diferencias entre los elementos que lo forman, asumiendo como principio rector *homogeneizar* los sistemas de educación superior europeos (Kivinen y Nurmi, 2003). En este sentido, Fejes (2006), quien destaca que el proceso de convergencia ha ocasionado diversas tensiones en relación a los ideales de libertad universitaria que acompañan a esta institución desde sus comienzos y que fueron bandera en el modelo humboldtiano de universidad.

En síntesis, las exigencias o pretensiones asumidas en el nuevo entramado universitario se refieren, principalmente, a la asunción de un sistema único y común, fácilmente comprensible y comparable, con el fin de promover la empleabilidad y la competitividad internacional del sistema europeo de educación superior. Para ello se establece un sistema común de titulaciones, tomando como unidad básica el crédito europeo (ECTS) que permita el desarrollo curricular común, a la vez que ofrece amplios parámetros organizativos para la movilidad estudiantil, sin olvidar la movilidad del profesorado y personal administrativo, estableciendo los sistemas de aseguramiento de la calidad necesarios y el fomento de la cooperación interinstitucional (Van der Wende y Weterheijden, 2001; Haug, 2003).

Ahora bien, el marco normativo básico de España al que se han ido incorporando todas las directrices de política europea se corresponde con la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. En la citada Ley, ya en su exposición de motivos, se descubren algunas ideas destacables en el tema que aquí nos ocupa. En efecto, es una Ley que pretende diseñar una nueva arquitectura normativa para el sistema universitario español, que haga posible “integrarse competitivamente junto a los mejores centros de enseñanza superior en el nuevo espacio

universitario europeo que se está comenzando a configurar”, ya que “la sociedad española necesita que su sistema universitario se encuentre en las mejores condiciones posibles de cara a su integración en el espacio europeo común de enseñanza superior”. Para ello, la *Ley Orgánica de Universidades* se propone “impulsar la movilidad, tanto de estudiantes, como de profesores e investigadores dentro del sistema español pero también del europeo e internacional”. De igual forma, destacamos el *Título XIII*, dedicado al EEES, que comprende los artículos 87, 88 y 89 en los que se expresa la necesidad de adaptarse a las nuevas directrices europeas.

Esta adaptación vendrá de la mano, primero, del RD 1044/2003, referido al Suplemento Europeo al Título; del RD 1125/2003, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones y los RD 55/2005 y 56/2005 que establecen la estructura de las enseñanzas universitarias y regulan los estudios de grado y posgrado (ambos modificados por el RD 1509/2005).

En segundo lugar, destacamos que la LOU, de 2001, quedará modificada a partir de la Ley Orgánica 4/2007, que incorpora a la misma los cambios exigidos tras la línea de actuación seguida en materia de política educativa europea. En la conocida LOMLOU se actualiza la redacción y el contenido de gran parte de los artículos así como en sucesivos Reales Decretos, como el RD 1393/2007, que establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y deroga el RD 55/2005 y el RD 56/2005; el RD 1892/2008 por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas y el RD 99/2011 por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado, siendo los tres modificados por el reciente RD 534/2013. Destacamos, por su interés los RD 592/2014, que regula las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios así como, por su relevancia para este trabajo, el RD 1791/2010 por el que se aprueba el *Estatuto del Estudiante Universitario*.

Una vez descrito el panorama normativo español y europeo, con la brevedad que este trabajo nos impone, se pretende estudiar los elementos fundamentales del actual horizonte universitario, estableciendo una discusión entre los mismos.

#### **1.4.2 Elementos del modelo EEES**

En lo que sigue se pretende analizar el arquetipo de modelo que representa el EEES, justificando su sentido a partir del estudio de las características o elementos que lo definen, a la luz del marco normativo anteriormente descrito y su contraste con investigaciones en esta línea.

La corriente actual de pensamiento facilita ver al EEES como la forma más adecuada de actuar, por su incorporación y armonía con principios educativos y elementos mundialmente



aceptados como son: sociedad del conocimiento, empleabilidad, aprendizaje a lo largo de la vida, garantía de calidad, movilidad, entre otros (Fejes, 2006).

Así, el EEES ha sustituido a referentes que durante mucho tiempo han sido modelos de universidad, especialmente, al concebido hace casi dos siglos por Humboldt –y ya analizado en este trabajo–. Hoy día parece que las universidades tienden a distanciarse de estos modelos, ya que se inclinan hacia una mayor variedad –*multiversity, pluralistic university* (Kerr, 1992)–, que se traduce en la aparición de instituciones más especializadas concentradas en un núcleo de competencias específicas en materia de investigación y enseñanza, o en determinadas facetas de su actividad (Comisión Comunidades Europeas, 2003, 6).

Así, podemos decir que el modelo EEES se caracteriza por los siguientes ejes: formación en y por competencias, profesionalización y empleabilidad, investigación y especialización, internacionalización y movilidad, dimensión social de la educación y ciudadanía europea, competitividad y aseguramiento de la calidad (Figura 2). Elementos todos que se desarrollan a continuación con la pretensión de explicar los parámetros del horizonte EEES.

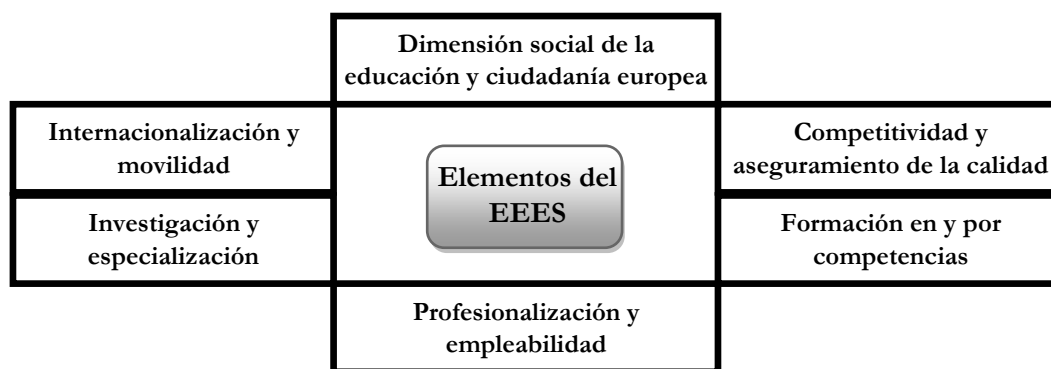


Figura 2: Elementos del modelo universitario del EEES.

El primero de ellos, *la formación por competencias (Competencies Based Education and Training)* ha supuesto un nuevo enfoque en la dimensión formativa de la universidad. La literatura sobre este asunto es enormemente variada, desde aquellos que ven posiciones irreconciliables entre el enfoque por competencias y las pretensiones universitarias (Carabaña, 2011) hasta su análisis y conceptualización desde un punto de vista del mercado de trabajo (Alonso, Fernández y Nyssen, 2009). También son de interés los aportes que durante la década de 1990 pretendieron clarificar el concepto de competencia que genuinamente se había empleado en el contexto de las profesiones (Norris, 1991; Ashworth y Saxton, 1991; Carr, 1993; Hyland, 1993, 1997; Hager y Gonczi, 1996; Hoffmann, 1999). Trabajos todos ellos que han sido ampliados, repensados y actualizados posteriormente (Batista, Graça y Matos, 2007; Sultana, 2009, entre otros). Este enfoque asumido en el modelo EEES y por extensión pretendido al contexto español quedó plasmado en el RD

1393/2007, donde leemos que “los planes de estudios conducentes a la obtención de un título deberán (...) tener en el centro de sus objetivos la adquisición de *competencias* por parte de los estudiantes, ampliando, *sin excluir*, el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas. Se debe hacer énfasis en los *métodos de aprendizaje* de dichas competencias así como en los *procedimientos para evaluar su adquisición*”. Esta disposición normativa propone un horizonte de finalidad (competencias) así como los métodos para alcanzarlas y los procedimientos de evaluación. Primeramente orientemos nuestro discurso hacia la cuestión: *¿Qué significa adquirir competencias?*

Ruiz Corbella (2006, 100) entiende que las competencias son “estructuras complejas de procesos que las personas ponen en acción-actuación-creación para resolver problemas y realizar actividades de la vida cotidiana y del contexto laboral-profesional, orientadas a la construcción y transformación de la realidad”. Para el Profesor Ibáñez-Martín, promover un horizonte de logro de competencias significa, básicamente, “orientar la enseñanza de modo que los educandos sean capaces de aplicar los conocimientos para estar en condiciones de responder a los interrogantes de la vida” (Ibáñez-Martín, 2009, 19). Sería lo que propone Ronald Barnett, del *Institute of Education* y Nicholas Maxwell, en su interesante obra “*University of Wisdom*”, en la que identifica como principal finalidad de la universidad “lograr lo que tiene valor en la vida” (*to achieve what is of value in life*) a través de la resolución de sus problemas y de la acción en sí misma, “*becomes wise event about itself*”. En efecto, “dado que la noción de lo que está en el valor de la vida es discutible, la *university of wisdom* también constituye por sí misma un espacio en el que se sustenta el examen crítico de esa misma idea, que permite a la sabiduría alcanzar su potencial<sup>8</sup>” (Barnett y Maxwell, 2008, 102).

En este sentido, las críticas y argumentos que defienden que un enfoque basado en competencias para la educación superior es inadecuado se asientan sobre la devaluación que puede traer consigo el conocimiento, tan importante para la universidad. A su vez, las competencias no pueden olvidar cómo incluir en su esquema de desarrollo los bienes intelectuales intangibles que, la tradición universitaria más genuina siempre ha cultivado. La gran limitación es pensar que solo es universitario aquello que puede medirse y cuantificarse (Harris, 2011).

No podemos olvidar el resto de cuestiones a las que hace referencia el anterior fragmento normativo del RD 1393/2007, en el que insiste en lograr los métodos más representativos para el desarrollo de competencias así como la identificación de los procedimientos más pertinentes para

---

<sup>8</sup> “Since the notion of “what is on value in life” is contestable, the “University of Wisdom” would also itself constitute a space in which critical examination of that very idea would be sustained” (Barnett y Maxwell, 2008, 102).

su evaluación. Todo esto, asunto de enorme relevancia en la actualidad, no puede tratarse con el rigor que requiere en este trabajo. No obstante, no nos resistimos a insistir que el propio sentido de las competencias, que poníamos de manifiesto con Ruiz Corbella (2006) y estudiada su complejidad en ámbitos que pudieran parecer ajenos (Ruiz Corbella y García Amilburu, 2009, Ibáñez-Martín, 2009), reclama prestar una especial atención a la metodología que con el EEES se ha venido sugiriendo para el desarrollo óptimo del enfoque competencial. Ante tendencias demasiado pretenciosas de desterrar la clase magistral del horizonte universitario, nos parece más adecuado asumir una postura que complementa aquella con otro tipo de metodologías como seminarios, análisis de casos, solución de problemas, trabajo autónomo y estudio del alumnado, aprendizaje cooperativo, tutorías, entre otras (Hüber, 2008). Es lo que se ha llamado *from teaching to learning* (Barr y Tagg, 1995) o *learner centred teaching*, identificado así en el riguroso trabajo de Maryellen Weimer de *Pennsylvania State University*, para quien los estudiantes construyen el conocimiento a través de la recopilación y síntesis de la información en una cultura colaborativa y compartida donde se generan las mejores preguntas a indagar y se busca aprender del error. En este modelo es el profesor quien facilita y ofrece a los estudiantes iniciarse y conseguir los aprendizajes, y la evaluación permite estimular el aprendizaje: profesor y estudiantes, al evaluar, aprenden juntos (Weimer, 2002). Ahora el crédito europeo (ECTS) contabiliza las horas de trabajo del alumno y no las horas de clase impartidas por el profesor, por lo que otros procesos metodológicos se han ido abriendo un hueco en el escenario docente universitario (Méndez Paz, 2005; Palacios, 2004).

El segundo elemento que queremos destacar, casi como continuación del anterior referido a la formación por competencias, es el valor de la *formación de profesionales y de la empleabilidad* que se asume en el nuevo EEES. En efecto, la formación de profesionales en la universidad ha sido uno de sus grandes propósitos, desde sus orígenes, para el clero, abogados y médicos, pero nunca se esperó de las universidades nada más que eso. Ahora bien, no se trata solamente de formar profesional, sino de qué tipo de profesionales se quiere formar (Esteban y Martínez, 2012). En este sentido, Boni y Lozano (2006, 11) conciben al EEES como “una buena oportunidad para introducir temas de desarrollo cívico y moral en los nuevos currículos para formar a los futuros profesionales de nuestra sociedad, que podrán actuar de forma responsable, libre y con compromiso”. No podemos olvidar que en el EEES ha de retomarse el auténtico ideal de educación (*bildung*) más allá de la cuestión de números y egresados profesionalmente preparados (Herrero, 2006). Y eso ha de armonizarse con la voluntad política de que “la nueva organización de las enseñanzas incrementará la empleabilidad de los titulados (...)” (RD 1393/2007). Sin ser incompatibles, traemos a colación los análisis de Alle y Weert (2007) quienes indican que hay

mucha distancia y desconexión entre la universidad y el mundo laboral, distancia entre lo que requiere el mercado y lo que los estudiantes adquieren en la universidad. Por lo que el concepto de empleabilidad es un *desiderátum* con pocas garantías de llevarse a cabo dado que el mercado no ha sido capaz de absorber al número de egresados que cada disciplina provee desde la universidad, por lo que la tensión entre la formación y el empleo se ve como un escollo difícilmente salvable (Miller, 2002; Cajide *et al.* 2002; Dahan, 2007; Santos Rego, 2014). La formación de profesionales así como la llamada a la empleabilidad no pueden significar una ausencia de reconocimiento del valor intrínseco del conocimiento.

El tercer elemento que queremos destacar es la posición que asume el EEES respecto a la *investigación*. En el contexto actual predomina el tratamiento, la adquisición, el almacenamiento y la producción de nuevos conocimientos. Esta realidad ha venido solicitando, desde fuera, a la universidad una misión como productora del saber, de un saber fuertemente especializado y eminentemente aplicado y centrado en la transferencia e innovación. Sobre lo primero, coincidimos con Edgar Morín cuando advierte que la hiperespecialización impide ver tanto lo global, que con un tratamiento vertical se fragmenta, así como lo esencial e imprescindible, que en aras del conocimiento especializado en disciplinas diversas se disuelve. Y sin embargo, los problemas esenciales nunca son fragmentarios y los globales son cada vez más esenciales en el contexto actual (Morín, 2009, 44). En ese sentido, la iniciativa de crear un *European Research Area*, evidencia el objetivo de “establecer una zona de investigación sin fronteras en que los recursos científicos se utilicen mejor al efecto de fomentar el empleo y la competitividad en Europa (...) combinando tres conceptos: la creación de un mercado interior de la investigación, reestructuración de la investigación europea, establecer una política europea de investigación” (Comisión Comunidades Europeas, 2000). Estas cuestiones así como otras derivadas de las lecturas posteriores al mismo permiten recordar de nuevo, lo que antes reclamábamos, la *universidad de la sabiduría* y la pregunta de hasta dónde solo es relevante para la investigación universitaria lo aplicable y funcional. Parece entonces que la investigación universitaria solo se justifique desde parámetros de mercado, olvidando —cuando no despreciando— la necesaria investigación general, de corte humanista y universal que corresponde a tal entidad de estudios. Con el EEES no puede burocratizarse la ciencia al servicio de la iniciativa privada que impida la vocación por encontrar los hallazgos en disciplinas que ofrecen las claves de valor al ser humano. Esto puede ayudar a explicar porque la mayor resistencia al proceso EEES ha venido de las humanidades y ciencias sociales que de las ciencias naturales y campos técnicos (Pechar y Pellert, 2004).

Además, la investigación en el EEES quiere ser una llamada a la *internacionalización*, a las acciones transnacionales que se abren de cada contexto local hacia Europa y de Europa al mundo. Este nuevo escenario implica una apertura al mundo más que una mirada a las fronteras regionales y estatales. La investigación en el entorno europeo quiere romper las fronteras en el acceso, difusión e impacto del saber, como fuente de provisión de lo que se conoce como economía del conocimiento, donde las tecnologías de la información y la comunicación aceleran el proceso y tendencia a la internacionalización, lo que se traduce en una mayor competencia en términos de mercado. Sirva el ejemplo de la evaluación de la difusión de la investigación, así como la calidad de la misma y los estándares establecidos, que obligan al profesor universitario a difundir los hallazgos de sus investigaciones en un escenario mundial, demandándose de su trabajo, además, un “impacto internacional” fruto de una publicación relevante que ha sido valorada por expertos en la disciplina.

No obstante, la internacionalización no solo afecta a la investigación y creación de conocimiento, sino que, en el decir de Scott (2006, 30) la internacionalización “es una misión emergente de la universidad, como servicio a los estados-nación y envuelve a la enseñanza, la investigación y al servicio público nacional<sup>9</sup>”. Para Tennant, McMullen y Kaczynski (2010, 6) la internacionalización se refiere normalmente a dos cuestiones, “en primer lugar, la apertura de las universidades a los estudiantes internacionales, y, en segundo lugar, a la necesidad de las universidades de desarrollar un enfoque curricular verdaderamente internacional, con el fin de preparar a los estudiantes para trabajar en el mercado laboral mundial<sup>10</sup>”.

Respecto a la primera cuestión identificada por estos autores, la *movilidad*, cabe destacar que esta ya se pretendía en los orígenes de la universidad medieval y más aún con Humboldt, a diferencia que en la universidad alemana “no se pretendía extraer ninguna ventaja social, sino que consideró conveniente no poner ninguna traba a la ciencia el su libre desarrollo” (Villa, 2005, 279). Frente a esto, parece que el principal motivo actual de la movilidad se explica desde un escenario socioeconómico, como así se evidencia en la *Agenda de Lisboa*, más allá de una actividad propiamente formativa. En efecto, habría que preguntarse el valor del “objetivo principal que muchas universidades asumen de aumentar el número de estudiantes para conservar y mejorar la posición en los rankings universitarios porque esto se trae ventajas económicas a la universidad” (Harris, 2008, 93). Es decir, si la apertura a la movilidad solo busca la competencia en el mercado global para atraer estudiantes internacionales. En este sentido, el trabajo de Batory y Lindstrom

---

<sup>9</sup> “As an emerging mission of the university, internationalization, or service to the body of nation-states, involves the multiple missions of teaching, research, and public service or nationalization” (Scott, 2006, 30).

<sup>10</sup> “First, the opening up of universities to international students; and, second, the need for universities to develop a genuinely international curriculum focus in order to prepare students to work in the global labour market” (Tennant, McMullen y Kaczynski, 2010, 6).

(2011), identifica el poder del dinero –*the power of the purse*– y, desde esta perspectiva a partir del del Erasmus Mundus estudiaron cómo influye la Comisión Europea en las Instituciones de Educación Superior y cómo éstas presionan a los gobiernos de cada país para que apoyen la iniciativa y en tal caso, modifiquen las leyes regionales.

Parece entonces que el éxito de la política exterior de un país se debe más a “los intercambios educativos y culturales que al uso de propaganda y otros medios de información” (García Ruiz y Gavari, 2009, 197). La movilidad y el intercambio académico son formas muy adecuadas para proyectar la cultura del país nativo en el exterior y a la vez, para establecer nuevos mecanismos que atraigan a los universitarios, estudiantes y profesorado, de cualquier parte del mundo para que acudan a las aulas de un determinado país. Que estudiantes universitarios puedan cursar parte de sus estudios así como profesores realizar intercambios y visitas académicas en un país diferente al nativo, permite desarrollar un sentido de pertenencia comunitaria. Ahora bien, esta internacionalización entendida como movilidad académica, implica que las universidades estén preparadas para acoger la diversidad del alumnado internacional y puedan ofrecer programas formativos que estimulen la experiencia intercultural y profundice en la dimensión social de la educación en perspectiva europea y mundial. Se requiere asumir el valor educativo y transcultural de la *hospitalidad*, a partir de “gente que puede participar y dar la bienvenida a otras tradiciones en sus vidas. Se puede entender cómo la gente a lo largo del tiempo han respondido a las cuestiones del mundo (...) y así someterlo a influencia formativa<sup>11</sup>” (Hansen, 2008, 211).

Respecto a la segunda cuestión a la que refieren Tennant, McMullen y Kaczynski (2010, 6), podemos decir que la internacionalización curricular se ha logrado, en la práctica, al establecer un sistema común, unificado e integrado de planes de estudio en perspectiva europea. Ahora bien, cabría preguntarse si un currículum internacional ha de ser homogéneo, es decir acaso ¿hay solo una forma de preparar a los estudiantes para trabajar en el mercado laboral mundial? La opción que se ha tomado es la *homogeneización* de los planes de estudios antes que la *armonización*, como más arriba se indicaba, posibilitando los criterios organizativos y curriculares para asimilar los diversos planes de estudios, sin contemplar la diversidad curricular como pluralidad de perspectivas en torno a la dimensión educativa y cultural de Europa, más aún ante la creciente diversidad de clientelas poco tradicionales como adultos o estudiantes con dedicación a tiempo parcial. Si la internacionalización quiere dar a entender el reconocimiento del concepto de pluralismo es una dificultad establecer un sistema estandarizado, ya que el modelo EEES, con

---

<sup>11</sup> “A cosmopolitan education encourages a sense of hospitality. People can participate in and welcome other traditions into their lives. They can understand how people far and wide have responded to the world’s address. The teacher presumes that students will need time and space to engage new traditions, in part because of the scholastic challenge involved, and in part because the process will bring into the open their own sense of tradition and subject it to formative influence” (Hansen, 2008, 211).

directrices establecidas, difícilmente se amolda a la diversidad. Parece entonces que hay un énfasis de establecer un modelo único *–performativity–*, difícilmente adaptable, que permita a los estudiantes adquirir y desarrollar las competencias que van a necesitar para su vida laboral *–empleabilidad–*, lo que a todas luces, sería contrario a tradiciones universitarias en las que la formación liberal, la educación universal, la sabiduría, entre otras dimensiones del conocimiento, tienen un lugar representativo (Barnett, 2005).

Todos estos aspectos, nos introducen en otra de las dimensiones del modelo, la referente a la *construcción de ciudadanía europea* o más ampliamente, las *dimensiones sociales de la educación universitaria*. En efecto, en la Declaración de Bolonia (1999) se indica: “Espacio común de conocimientos: elemento imprescindible para consolidar y enriquecer la ciudadanía europea”...”confiriendo a los ciudadanos: competencias necesarias, valores compartidos, pertenencia a un espacio social común”. La pertenencia al espacio social común demanda profundizar en la herencia social y cultural de Europa en la que hoy incide el compromiso con el desarrollo tecnológico, la revolución científico-técnica, la hegemonía económica de multinacionales, la reconversión industrial, la alta tasa de paro, etc. Se requiere complementar el reconocimiento académico y la integración en el EEES con un nuevo espacio de interrelación, de confianza mutua que de valor a las raíces de Europa. La universidad no puede ser ajena a esta circunstancia. Fejes (2008), de la *Linköping University* sueca, ha estudiado como armonizar la educación superior en la sociedad actual desde el punto de vista de la construcción de una ciudadanía europea. Para este autor, es urgente exigir y definir qué es ser ciudadano europeo. En una perspectiva internacional, han aparecido en esta línea diversos trabajos en torno al concepto “cosmopolita”, cuya raíz griega *kosmopolitês* significa ciudadano del mundo y ha sido aplicado a diversos puntos de vista en filosofía moral, social y política (Nussbaum, 1997; Hansen, 2008; Vilafranca y Buxarrais, 2009). El núcleo principal del concepto es la posibilidad de establecer una ciudadanía mundial, a partir de la idea de que todos los seres humanos son (o pueden y deben ser) los ciudadanos en una sola comunidad (Kleingeld y Brown, 2013). David T. Hansen, conocido profesor del *Teachers College* de la *Universidad de Columbia*, defiende la educación cosmopolita “como un método. Este método constituye una forma evolutiva de ver que, para el profesor, la materia es una respuesta a la búsqueda humana de sentido, y que, para el estudiante, los problemas en la profundización y a veces inquietante conexión con los espacios dinámicos entre la perspectiva local y universal<sup>12</sup>” (Hansen, 2008, 209). Parece entonces que el EEES debe evitar el simple concepto de ciudadanía, donde el consumo y el criterio de rendimiento y conocimiento como mercancía se han erigido

---

<sup>12</sup> “A cosmopolitan education foregrounds perception understood as a method. This method constitutes an evolving way of seeing that, for the teacher, illuminates how subject matter is a response to the human quest for meaning, and that, for the student, issues in a deepening and at times unsettling connection with the dynamic spaces between the local and the universal” (Hansen, 2008, 208).

como baluartes en la sociedad civil. La transferencia entre lo local y lo global, desde la metáfora de la glocalización, permite buscar un escenario ciudadano europeo abierto a la diversidad y a los núcleos de significado, a la auténtica educación cívica. En definitiva, al núcleo sustantivo de valores y propósitos que Europa ha asumido como tradición, tratando de evitar que dicho sustrato común sucumba ante el viejo y nuevo riesgo del utilitarismo.

Es cierto que las universidades reciben una fuerte demanda para satisfacer las necesidades de la sociedad, ahora bien, ¿qué ocurre con las presiones de la industria? Ziman (1991) se pregunta si esta fuerte presión puede ser una amenaza a la autonomía esencial de la universidad y del investigador básico, donde sólo aquello útil, de disciplinas aplicadas pueda ser demandado y por ello, gozar de una mayor financiación y proyección científica internacional.

Así las cosas, nos introducimos en el elemento referido a la *competitividad y aseguramiento de la calidad* en el EEES. Ambos, elementos claramente interrelacionados, han sido pilares en el proceso de convergencia europea. Baste recordar, las palabras de la Comunicación de Salamanca (2001) donde se puede leer que “la calidad no basta con que se dé, hay que poder demostrarla y garantizarla para que la reconozcan y aprecien los estudiantes, los responsables y toda la sociedad del país, de Europa y del mundo”.

Esta última perspectiva, en clave internacional, nos recuerda que *Bolonia* compite con el sistema norteamericano y en efecto, en su proceso, quedan palpables las similitudes hacia las que se ha querido orientar. En cualquier caso, la “competitividad” también se puede lograr ofreciendo diferentes –y mejores– programas, en lugar de duplicar los ofrecidos por los competidores (Ash, 2006). Más allá de esta crítica, expresiones como rendición de cuentas –*accountability*–, partes interesadas –*stakeholders*–, aseguramiento de la calidad –*quality assurance*– así como *performativity* han venido ocupando un panorama representativo en las iniciativas del EEES. La creación de diversas redes europeas en esta línea (ENQA, ECAR, ESU, entre otras), así como una lectura detallada de los diversos proyectos desarrollados así como disposiciones y recomendaciones han permitido una interpretación por parte de algunos autores excesivamente economicista. En el decir de Tennant, McMullen y Kaczynski (2010, 8), la educación superior “se ha visto cada vez más como un recurso económico que debe ser organizado para maximizar su contribución al desarrollo económico. Esto ha sido acompañado por el aumento de las demandas de responsabilidad por parte de los interesados, las universidades son vistas como una responsabilidad de la sociedad, que espera algo a cambio de la inversión pública prevista para



ellos<sup>13</sup>”. Es a esto último a lo que se refiere la conocida expresión *accountability*, donde la transparencia siempre parece un criterio de la misma.

La calidad a la que se refería la Comunicación de Salamanca, tiene que demostrarse, garantizarse y asegurarse. Para ello, son diversas las iniciativas que se llevan a cabo en los países implicados que siguen directrices europeas. En el caso de España, la ANECA y otras agencias de carácter autonómico llevan a cabo su actividad evaluadora, certificadora y acreditadora del profesorado, de las propuestas de planes de estudio en el EEES, del seguimiento y la acreditación de títulos oficiales para constatar su implantación y resultados, de la docencia que llevan a cabo las universidades, de los sistemas de garantía de calidad interna a las titulaciones y valora las Menciones de Excelencia en los estudios de doctorado, fundamentalmente. Todos estos procesos y acciones evidencian la eficacia de prácticas que permiten evaluar adecuadamente aquello que pretende ser objeto de evaluación, desde estándares claramente identificados que hacen que la universidad se preocupe por lo que funciona y puede demostrarse (Pasias y Roussakis, 2012, 317). Lock y Lorenz (2007), por su parte, se preguntan si la hiper-burocratización a través de los llamados planes de evaluación y acreditación que se están desarrollando podrían desintegrar la universidad como institución debido a que, como argumenta Power (1999), la institucionalización de comprobaciones “a gran escala” ha dado paso a sistemas que se han derrumbado lentamente debido a sus demandas de información, a la asignación de abundantes recursos a las actividades de vigilancia y al agotamiento humano de existir [*desarrollar su labor*] en esas condiciones. La lógica de la *performativity*, que solo contempla “acciones útiles, previsibles y no problemáticas” (Harris, 2008, 87), “impone a los individuos una estructura de acción basada en una respuesta a los objetivos, indicadores y evaluaciones, dejando de lado las creencias y compromisos personales por vivir una existencia de cálculo<sup>14</sup>” (Ball, 2003, 15). Parece entonces que pese a la seguridad que pueda proporcionar la evidencia y la evaluación de la calidad, hay que recuperar el valor de la cultura, de la iniciativa, de los valores más pertinentes que genuinamente han acompañado a la institución universitaria y que puede ser una oportunidad en el entramado EEES, evitando el discurso de necesidades económicas y de prioridades empresariales, que aun siendo de interés es insuficiente para la universidad del tercer milenio.

---

<sup>13</sup> “Higher education has been increasingly viewed as an economic resource that should be organized to maximize its contribution to economic development. This has been accompanied by increasing demands for accountability from stakeholders, universities are seen as having a responsibility to society, which expects something in return for the public investment provided for them” (Tennant, McMullen y Kaczynski, 2010, 8).

<sup>14</sup> “Performativity requires individual practitioners to organize themselves as a response to targets, indicators and evaluations. To set aside personal beliefs and commitments and live an existence of calculation” (Ball, 2003, 15).

## 2. El profesorado universitario en el EEES

### 2.1 Perfiles y tipología del profesorado universitario

La reforma universitaria que se ha desarrollado en los últimos años, fundamentalmente en la última década y cuyos parámetros acabamos de desarrollar, no ha significado únicamente un elenco de cambios, más o menos superficiales, sino que su sentido ha calado en profundidad sobre la institución universitaria.

Para el tema que nos ocupa, cabe destacar la notable influencia que estas reformas han provocado en la comunidad universitaria, donde el nuevo horizonte de la educación superior europea ha condicionado el quehacer de los estudiantes así como ha ofrecido nuevas perspectivas al trabajo de los profesores. Precisamente, sobre este segundo elemento será sobre el que centraremos el discurso investigador, siendo conscientes de que la suerte y permanencia de estos cambios solo será valorable tras un tiempo que permita ofrecer evidencias constatables sobre el futuro del reciente EEES.

Son dos las dimensiones que fundamentalmente focalizan su trabajo: *docencia e investigación*; si bien, debido a los objetivos pretendidos y al alcance esperado de este trabajo, no podemos reparar con la dedicación que el tema exige sobre la dimensión investigadora del profesorado universitario, confiando en abordar la temática en futuras ocasiones.

Manifestamos un total acuerdo con que el profesorado universitario “ha de esforzarse por *hacer avanzar la ciencia y por transmitirla* a quienes van a ejercer diversas actividades profesionales orientadas a promover una significativa mejoría de las condiciones de vida del conjunto de los ciudadanos” (Ibáñez-Martín, 1990, 240). En una línea compartida, de la Orden (1987, 6; 1990, 11) también expuso que el profesor universitario centra su labor en dos horizontes de acción, en primer lugar es un *profesional de la enseñanza*, es decir, una persona profesionalmente dedicada a la docencia y, en segundo lugar, es un especialista al más alto nivel de la ciencia, es decir, es un investigador cuyo trabajo consiste en *acercarse a, y ampliar, las fronteras de su rama del saber*.

Queda evidente la doble vertiente del profesor universitario: contribuir al avance de la ciencia *–investigadora–* y transmitir dicha ciencia y sus avances *–docente–*; aunque es cierto que en los últimos años han aparecido, en menor extensión, responsabilidades de administración, gestión y servicio a la comunidad universitaria (Marsh y Hattie, 2002, 603). De forma más amplia lo refleja Aurelio Villa, de la *Universidad de Deusto*, cuando indica que “tradicionalmente han sido tres las funciones que se le han atribuido al profesor: docencia, investigación y gestión; más recientemente se ha añadido lo que podría denominarse servicio a la sociedad, aunque las tres primeras constituyen parte importante del servicio a la sociedad” (Villa, 2008, 181). No obstante, pensamos que nuclearmente son la función docente e investigadora los dos ejes del quehacer del

profesorado universitario y la gestión o tareas similares viene a incardinarse en ambas: gestión de la docencia o de la investigación; aunque haya otro tipo de responsabilidades universitarias estas suelen ser eventuales y por lo tanto no son sustantivas a la vida universitaria, ni tan siquiera a todo el conjunto de profesorado.

Pese a todo, como señala García Garrido (2009, 14) “el profesor universitario se ha sentido mucho más a gusto encarnando la figura del profesor-investigador. Tanto es así, que llega incluso a desdeñarse al profesor que no investiga, por brillante y eficaz que sea en su actividad docente”. Habría que preguntarse entonces hasta qué punto el profesor universitario sigue convencido de que su única obligación es saber más de su materia, hasta qué punto cree que su papel es prioritariamente el de contribuir al avance del conocimiento y que “la docencia es una penosa ocupación de la que le gustaría verse eximido” (Ibáñez-Martín, 1990, 244). Así, fácilmente se entiende que el profesorado reclame la “liberación” de la docencia para realizar otras actividades que le resultan más atractivas o menos costosas (Gros y Romañá, 2003) y, podríamos añadir, con un mayor impacto en la evaluación del profesor universitario. En definitiva, se pretende en lo que sigue delimitar la competencia docente del profesor universitario.

Resulta de interés traer a colación algunos trabajos que, en el horizonte del EEES, han indagando en los perfiles y tipología de profesorado universitario (Ibáñez-Martín, 2001; Álvarez Rojo, et. al., 2009; Galán, 2007; García y Maquilón, 2010; Mas, 2011; Esteban y Martínez, 2012; Esteban, 2013).

De este grupo de trabajo destacaremos dos aportaciones. En la primera, un grupo interuniversitario formado por 17 profesores de 5 universidades se identifican cuatro perfiles de profesorado universitario: *especialista en docencia*, *docente-investigador*, *asociado-prácticas-clínico* y *multifunción*, con sus diversas competencias. Concluyen destacando que “para la docencia en el EEES resulta adecuada la figura del profesor multifunción, apuntando la conveniencia de contar con tipos de profesorado especializado en la actividad docente o investigadora” (Álvarez Rojo, et. al., 2009, 281). En una línea muy similar, Galán *et al.* (2007), desarrollan una investigación sobre perfiles de profesorado destacando cuatro tipologías: el *investigador puro*, con un gran interés por apoyar el progreso de la ciencia a través de publicaciones significativas; el *investigador pragmático*, a quien le interesa el incentivo económico, la carrera académica y reconocimientos por su investigación así como el prestigio social; el *perfil docente* está orientado a la enseñanza, le interesa el trato con los estudiantes, la relación educativa y la calidad de la formación que reciben; por último, el *profesor comunitario* tiene un enorme compromiso en el departamento, le motiva la relación con otros profesores y los equipos de trabajo tanto para docencia como investigación.

Estos trabajos encuentran acomodo y plena armonía con otras propuestas anteriores de carácter sistemático<sup>15</sup> (De la Orden, 1987; Ibáñez-Martín, 1990) o con otros aportes sobre la figura del profesor con un enfoque divulgativo y ensayístico<sup>16</sup> (García Morente, 2012; Marías, 1983; Lledó, 1995).

Así, el esquema que se desarrollará toma como punto de partida una revisión en torno a las diversas propuestas que la literatura ofrece sobre competencias docentes. En efecto, basta pasarse por bases de datos y repositorios al uso para descubrir que la literatura sobre el profesorado universitario y sus competencias es amplia y muy diversa, tanto en el contexto internacional como dentro de los límites de nuestras fronteras (Perrenoud, 2004; Zabalza, 2003; Medina *et al.* 2013; Mas y Tejada, 2013; Gilis *et al.*, 2008; Bozu y Herrera, 2009; Cuadrado y Fernández, 2008; Álvarez Rojo *et al.*, 2009; Tigelaar *et al.*, 2004).

Tras esta revisión inicial se presentan como eje de este capítulo los criterios para una docencia eficaz, excelente y de calidad (Figura 3):

- Desde la *perspectiva de los estudiantes* (Casero, 2010; Gargallo *et al.*, 2010; Pozo, Reboloso y Fernández, 2000; Martínez, García y Quintanal, 2006; Slate *et al.*, 2011; Ramsden, 1991, 1992; Komarraju, 2013)
- teniendo en cuenta la *mirada de expertos-investigadores y académicos relevantes* (Tigelaar *et al.*, 2004; Tennant *et al.*, 2010; Devlin y Samarenka, 2010; Young y Shaw, 1999; Chickering y Gamson, 1987; Ibáñez-Martín, 1990; Skelton, 2009; Johnson-Farme y Frenn, 2009; MacFarlane, 2004; Kreber *et al.*, 2007; Kreber, 2010, 2013)

---

<sup>15</sup> Es muy sugerente un trabajo clásico de Ibáñez-Martín (1990, 241) en el que desarrolla una tipología del profesor universitario, insistiendo en horizontes que forman parte del propio desarrollo profesional del mismo, destacando así cuatro grandes tipos: (1) “los que están comenzado su carrera docente”, (2) “quienes han conseguido un razonable conocimiento del conjunto de su asignatura, dentro de los límites de la bibliografía publicada en español”, (3) “los que manifiestan un dominio verdadero de su materia y conocen la discusión científica internacional sobre la misma” y, finalmente, (4) “quienes además toman parte en el foro científico mundial, tanto por su presencia en reuniones internacionales como por la publicación de trabajos que constituyen una colaboración al saber”.

<sup>16</sup> Citaremos a tres autores. En primer lugar Marías (1983), quien reclama el valor humano del profesor y aboga el valor de la intelectualidad por encima de la técnica, asumiendo que “el profesor tiene que despertar deseos, aunque no pueda satisfacerlos. Deseo de saber (...) de ver, de mirar, de preguntarse, de quedarse perplejo, de moverse en un mundo mágico que el joven casi siempre desconoce, y que el profesor descubre, entreabriendo una puerta, quizá sin atreverse a franquearla el mismo” (Marías, 1983, 3). De una forma parecida lo reflejó Emilio Lledó (1995, 70) en el libro editado por Morata tras el Congreso Internacional de Didáctica al repensar en el valor de la clase y descubrir el sentir docente respecto a su relación con el estudiante: “la clase no debía ser tanto la transmisión de conocimientos estereotipados, sino un estímulo, y el profesor un buscador de senderos que acompañaba al alumno en esa búsqueda. Igual de sugerente es la reflexión de García Morente (2012, 33) al proponer lo siguiente: “El alma del buen profesor ha de estar amasada con una alquimia peculiar y rarísima: saber sólido y abundante, sustentado en una curiosidad espiritual inagotable, cultura verdadera, exacta y sintética, en todo lo que no sea de su especial incumbencia; cualidades morales de carácter, de bondad y de firmeza no exenta de tolerancia (...) alegre y resuelto, rápido pero certero en el juicio, tenaz y sólido en la ejecución, atractivo y simpático, justiciero y comprensivo, exigente y comedido; debe poseer autoridad natural, imponer respeto sin provocar temor, manifestar cariño sin caer en la blandura y no permitirse nunca llevar sus preferencias hasta la predilección(...) el sacrificio de sí mismo”.

- y acudiendo a la visión de los propios profesores (Singh et al, 2013; Álvarez Rojo *et al.* 2009; Bain, 2005; Van Uden *et al.*, 2014) así como una *perspectiva integradora* (Ghedin y Aquario, 2008; Feldman, 1989a, 1989b), teniendo en cuenta la evidencia del *meta-análisis* (Hattie, 2009, 2011, 2012a).

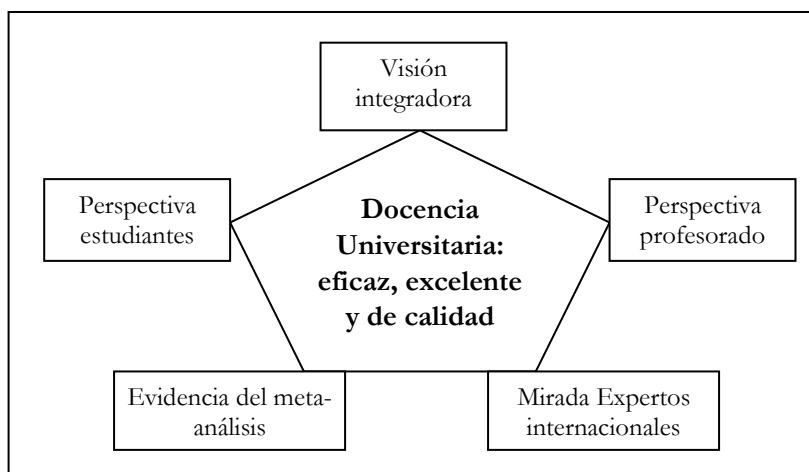


Figura 3: Elementos para una docencia universitaria eficaz, excelente y de calidad.

En esta revisión se ha constatado el alto valor concedido al *student-centred learning* (Barr y Tagg, 1995; Ertmer y Newby, 1993; Palmer, 1997; Kember, 1997; Gargallo, 2008; Gargallo *et al.*, 2010; Martín *et al.* 2000), que incorporamos como síntesis final del capítulo, en clara conexión con el objeto de este trabajo: la tutoría universitaria

## 2.2 Propuestas de competencias docentes: una revisión de la literatura

Las competencias del profesorado universitario, especialmente las docentes, se han ido consolidando como objeto de investigación en el panorama educativo a partir de investigaciones de referencia (Perrenoud, 2004; Zabalza, 2003; Medina *et al.* 2013; Mas y Tejada, 2013; Gilis *et al.*, 2008; Bozu y Herrera, 2009; Cuadrado y Fernández, 2008; Álvarez Rojo *et al.*, 2009; Tigelaar *et al.*, 2004, entre otros). Todos estos autores destacan de forma tangencial la importancia que tiene que el profesorado universitario destaque en su capacidad docente, a veces relegada a un segundo plano por la investigación (Villa, 2008).

Una mirada a la literatura ofrece distintas propuestas que se desarrollan a continuación, más con un ánimo clarificador que exhaustivo. En primer lugar, destacan dos autores de obligada referencia por el amplio reconocimiento internacional (Zabalza, 2003; Perrenoud, 2004).

Así, Perrenoud (2004) propone un elenco de competencias, entendidas como campos de dominio prioritario para el docente de cualquier etapa, si bien, citamos en este trabajo aquellas

transferibles a la docencia universitaria: (1) organizar y animar situaciones de aprendizaje, (2) gestionar la progresión de los aprendizajes, (3) elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, (4) implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo, (5) participar en la gestión universitaria y trabajar en equipo, (6) utilizar las nuevas tecnologías, (7) afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión y, por último, (8) organizar la propia formación continua.

Por su parte, Zabalza (2003) indica como competencias docentes del profesor universitario las siguientes: (1) planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, (2) selección y preparación de los contenidos disciplinares, (3) ofrecer explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa), (4) manejo de las nuevas tecnologías, (5) diseñar la metodología y organizar las actividades, (6) comunicarse y relacionarse con el alumnado, (7) tutoría, (8) evaluación, (9) reflexión e investigación sobre la enseñanza, (10) identificación con la institución y (11) trabajo en equipo. Precisamente, tomando como referencia este trabajo, Esteban y Menjíbar (2011) han desarrollado una interesante investigación en el área de Medicina en 6 países, proponiendo un diagnóstico oportuno y diversas líneas de trabajo orientados a la formación del profesorado universitario.

Igualmente relevante es el marco de competencias docentes validado por Tigelaar *et al.* (2004) a partir de los siguientes dominios: “la persona del profesor (*the person as teacher*), experto en el conocimiento del contenido (*expert on content knowledge*), facilitador (*developer*), orientador (*counsellor*), evaluador (*evaluator*), organizador (*organiser*) y académico-aprendiz de por vida (*scholar-lifelong learner*)” (Tigelaar *et al.*, 2004, 261).

Otro trabajo de interés llevado a cabo en Bélgica, a través de un estudio cualitativo mediante entrevista, es el desarrollado por Gilis *et al.* (2008). Estos autores proponen que “un profesor competente en el contexto de la educación superior centrado en el estudiante integra *actitudes profesionales, conocimientos y habilidades*, que permiten que pueda desempeñar su función y apoyar el proceso de aprendizaje desde un enfoque centrado en el estudiante”<sup>17</sup> (Gilis *et al.*, 2008, 535). Su propuesta se sintetiza en un perfil de competencias docentes que incluyen: (1) el diseño de un aprendizaje activo, (2) anticiparse a los procesos de aprendizaje de los estudiantes, (3) apoyar las actividades de aprendizaje de los estudiantes especialmente los procesos y dinámicas afectivos, (4) apoyo al estudio metódico, (5) apoyo a los procesos grupales, (6) integrar la evaluación formativa y de proceso como apoyo a los estudiantes, (7) reflexionar sobre la propia práctica docente en función del desarrollo de la enseñanza, (8) cooperar con otros profesores para ajustar

---

<sup>17</sup> “A teacher competent in student-centred higher education integrates professional attitudes, knowledge and skills which enables him/her to fulfil the role of teacher in student-centred higher education and to support the learning process of students in a student-centred way” (Gilis, Clement, Laga y Pauwels, 2008, 535).

la práctica docente, (9) introducir innovaciones en la enseñanza y (10) dominio del contenido experto de la materia (Gilis *et al.*, 2008, 544-546).

Para Cuadrado y Fernández (2008, 201-202) las competencias docentes se concretan en: (1) contextualización personal, (2) conocimiento del proceso de aprendizaje del estudiante, (3) planificación de la enseñanza y de la interacción didáctica, (4) utilización de métodos y técnicas didácticas pertinentes, (5) gestión de la interacción didáctica y de las relaciones con los alumnos, (6) evaluación, control y regulación de la propia docencia y, por último, (7) gestión del desarrollo profesional como docente.

En sintonía con las anteriores propuestas, el equipo interuniversitario nacional al que anteriormente ya referimos (Álvarez Rojo *et. al.*, 2009) identifican como competencias docentes las siguientes: (1) planificación de la docencia, (2) desarrollo de la docencia, (3) evaluación, (4) tutoría del alumnado, (5) gestión y (6) formación continua.

De igual forma, resulta ilustrativo el trabajo de Óscar Mas, de la *Universidad Autónoma de Barcelona*, quien propone seis competencias docentes: (1) Diseñar la guía docente en coordinación con otros profesores, (2) Desarrollar el proceso enseñanza-aprendizaje, (3) Tutorizar el proceso de enseñanza aprendizaje, (4) Evaluar, (5) Contribuir a la mejora de la docencia y (6) Participar activamente en dinámicas académicas y organizativas de la institución (Mas, 2011, 199-203).

Por otro lado, Bozu y Herrera (2009, 92-93) se plantean como competencias docentes del profesor universitario en el nuevo contexto las siguientes: (1) *competencias cognitivas* de una determinada disciplina que supone unos conocimientos disciplinares y pedagógicos específicos; (2) *metacognitivas*, propias de un profesional reflexivo y crítico con su propia enseñanza y práctica docente; (3) *comunicativas*; (4) de *gestión de la enseñanza* y de sus recursos en diversos ambientes de aprendizaje; (5) *sociales*, que le permitan acciones de liderazgo y cooperación y, finalmente, (6) *afectivas* (motivaciones, actitudes, conductas) que posibiliten el desarrollo de una docencia comprometida con las finalidades formativas que pretende. Así, Rumbo (1998, 60) ya distinguió dos grandes horizontes en las responsabilidades vinculadas a la actividad docente. Por un lado aquellas en relación *con los procesos de enseñanza-aprendizaje* (crear un clima de trabajo pertinente; seleccionar los contenidos adecuados; buscar, seleccionar y organizar los recursos; preocupación por la calidad didáctica de la presentación; impulso y estímulo a la interacción formativa en el proceso y, finalmente, seguimiento, evaluación y feedback) y, por otro, aquellas referidas a la *competencia en la acción tutorial* (facilitar la comunicación entre los componentes del grupo, potenciar la comunicación con el grupo, fomentar las relaciones interpersonales de grupo y orientación, desarrollo personal y mejora profesional del alumnado).

Para finalizar esta revisión nos parece sumamente oportuno el reciente trabajo de Medina *et al.* (2013) en el que se propone, tras una investigación interuniversitaria e internacional, un modelo de competencias para el profesorado universitario, concebido con un profundo sentido de interrelación e interdependencia entre sí, a modo de mapa integrado. Las componentes del modelo de competencias son: planificación, comunicación, motivación, metodología, integración de medios, tutoría, evaluación, investigación, pertenencia institucional, innovación, interculturalidad y, finalmente, identidad profesional (Medina *et al.*, 2013, 9-65).

A modo de síntesis se descubre en una mirada global a la literatura que el dominio del contenido, la planificación de la enseñanza, el diseño didáctico, la comunicación y presentación del discurso, el manejo de herramientas y recursos tecnológicos, la tutoría, el *feedback* y la evaluación formativa así como el desarrollo compartido y la reflexión sobre la práctica en equipos docentes son elementos clave de la docencia universitaria. Precisamente, todos estos aspectos de la docencia han de tenerse muy en cuenta en el diseño y desarrollo de programas de formación del profesorado universitario, si buscamos que este sea un auténtico profesional, a quien se le facilita y quien individualmente se esfuerza por conseguir la formación más adecuada para su trabajo (Zabalza, 2012; Zabalza, Cid y Trillo, 2014). Se descubrirá a la tutoría como una competencia docente clave en los perfiles estudiados, avalando todos ellos, desde diversas perspectivas, la pertinencia de identificarla como fundamental en el trabajo del profesorado universitario.

### 2.3 Elementos básicos de la docencia

Las competencias del profesorado universitario están muy ligadas a los elementos del buen profesor, en términos ideales, o a los criterios para una enseñanza eficaz (Casero, 2010), en definitiva a la evaluación de la docencia<sup>18</sup> (Feldman, 1990). Coincidimos con Casero (2010, 223) respecto a que “los autores utilizan de forma muy similar términos como tarea docente, excelencia docente, eficacia docente, buen profesor, actuación docente y docencia de calidad”. De hecho, este autor desarrolla una investigación con estudiantes universitarios en perspectiva cualitativa (cuestionario abierto y grupo de discusión), donde emerge un esquema mental muy

---

<sup>18</sup> La literatura respecto a la evaluación de la docencia es muy abundante. Únicamente citaremos dos trabajos. El primero de ellos (Villa, 2008, 206-207) indica que “la evaluación de la calidad y excelencia docente debe medirse con criterios claros y objetivos en los que deben intervenir diferentes fuentes: los estudiantes; los propios profesores (autoevaluación) a través de distintos procedimientos y técnicas (cuestionarios de auto-revisión, portafolio, etc.); los colegas (del mismo curso, del área, etc.); los responsables académicos (directores de departamento, etc.)”. En segundo lugar, nos parece muy certera la siguiente afirmación: “Una condición necesaria pero no suficiente es la valoración altamente favorable de alumnos y colegas en la asignatura y en la profesión académica. La evidencia fundamental sobre la excelencia de un profesor aparece cuando su alumnado adquiere aprendizajes extraordinarios debido a su enseñanza, tanto respecto a su asignatura como a los esquemas mentales con los que aborda los problemas profesionales y de convivencia ciudadana” (Escámez, 2013, 24).



detallado, a modo de mapa conceptual, en el que se distinguen aspectos de la competencia formal (saber, saber hacer) de los aspectos más personales del buen profesor (Casero, 2010, 240). Las declaraciones más frecuentes “recaen sobre la explicación clara y ordenada, donde se note el dominio de la materia respondiendo con autoridad a cualquier pregunta del alumnado, preferiblemente en una dinámica participativa, motivadora de la atención y del aprendizaje, y todo ello con entusiasmo, desde una actitud exenta de arrogancia, evocando interés por el aprendizaje de los alumnos desde el respeto y la consideración y mostrando justicia y coherencia a la hora de diseñar los criterios de evaluación y revisión de la misma” (Casero, 2010, 239).

Los resultados de esta investigación coinciden con la revisión desarrollada por el mismo autor sobre la temática<sup>19</sup>, si bien se destaca que “resulta curioso que en la definición de lo que es un buen docente no se halle presente el juicio del colectivo más expuesto al trabajo de este: el alumnado” (Casero, 2010, 224).

En una línea afín, una investigación que tiene como base un trabajo doctoral asumió como objeto de estudio la evaluación de los estudiantes al profesorado universitario, implicando a más de 6000 alumnos en el contexto de la *Universidad de Las Palmas de Gran Canaria* (Castro, 1996). En su trabajo quedó demostrada la eficacia del alumnado como *evaluador objetivo* en su mayoría, con alto valor de fiabilidad, validez y capacidad para discriminar entre distintos profesores<sup>20</sup>. Establece un perfil de estudiante-evaluador con tres tendencias: dos minoritarias, *crítico* y *benévolo*, y una mayoritaria, *ecuánime*, ampliamente desarrolladas (Castro, 1996, 470 y ss.).

Recogiendo esta valoración procedemos, en lo que sigue, a evidenciar hallazgos que profundicen en la perspectiva de los estudiantes. Para ello, en primer lugar acudimos a otros tres trabajos, dispersos en el tiempo –desde 2000 a 2010– desarrollados en el propio el contexto español, concretamente en *Valencia* (Gargallo *et al.* 2010), *Almería* (Pozo, Reboloso y Fernández, 2000) y *Madrid* (Martínez, García y Quintanal, 2006).

En el primero de ellos, el equipo de Gargallo *et al.* (2010), de la *Universidad de Valencia*, entrevistaron a 50 estudiantes para precisar las características del buen profesor desde su perspectiva. Según los estudiantes, el buen profesor es el que ayuda a establecer relaciones entre

---

<sup>19</sup> En efecto, en el propio trabajo de Casero (2010) que toma como antecedente un trabajo anterior (Casero, 2008) revisa 7 trabajos clave en torno al constructo que nuclea la docencia de calidad logrando 9 dimensiones: (1) conocimientos teóricos, (2) estructuración de las clases y los materiales, (3) comunicación, (4) metodología utilizada y motivación del docente, (5) motivación y aprendizaje del alumnado, (6) trato y respeto con el alumnado, (7) autoevaluación docente y evaluación del alumnado, (8) entorno académico y (9) aspecto físico y estética. Estas 9 dimensiones aparecen representadas en los trabajos revisados, si bien, solo aparecen en todos ellos “metodología utilizada y motivación del docente” y “motivación y aprendizaje del alumnado”, también de forma representativa encontramos: “estructuración de la clase y materiales”, “trato y respeto con el alumnado”, “conocimientos teóricos” y “comunicación”.

<sup>20</sup> El *Student Evaluation of Educational Quality (SEEQ)* (Marsh, 1982) es, quizá, el instrumento más conocido por su validez y fiabilidad para medir la calidad de la enseñanza por los estudiantes y ha sido contrastado también, por ejemplo, en Reino Unido (Coffey y Gibbs, 2001) pese a haberse desarrollado en Estados Unidos.

los conceptos, fomenta el aprendizaje significativo, es motivador, conecta la teoría con la práctica y estimula la participación. Además, utiliza metodologías variadas y complementarias en función de las necesidades, usa el método socrático construyendo el conocimiento junto con sus alumnos y reduce la lección magistral a lo imprescindible, exigiendo razonamiento y aprendizaje profundo. También proporciona a los estudiantes materiales adecuados, apuntes de calidad, etc. y utiliza procedimientos de evaluación formativa y continua, que es además flexible y justa y cuyos criterios y procedimientos son conocidos por los estudiantes (Gargallo *et al.*, 2010). Sin duda, un elenco de atributos de gran relevancia.

También Pozo, Reboloso y Fernández (2000) han realizado un amplio estudio para determinar las características que definen a un «*profesor ideal*» desde el punto de vista de los estudiantes. Para ello, aplicaron una escala de diferencial semántico compuesta por 29 adjetivos bipolares a 2.221 estudiantes de la *Universidad de Almería*. Los resultados muestran cómo la apariencia física de los profesores, «atractivos o interesantes», es un factor altamente significativo. Este hallazgo lleva a los autores a reflexionar sobre la incidencia que los aspectos emocionales tienen sobre la actitud de los estudiantes hacia sus profesores y, en consecuencia, en la conceptualización que de ellos hacen<sup>21</sup>. En este sentido, Aurelio Villa expresa que “los profesores más viejos y menos atractivos empiezan con una desventaja. Ello refleja los estereotipos de la sociedad, ya que los profesores son evaluados en base a características distintas de las profesionales; la validez de las evaluaciones estudiantiles, al hacer juicios de la competencia profesional, queda, según los autores, seriamente cuestionada” (Villa, 1985b, 45).

Finalmente, el trabajo de Martínez, García y Quintanal (2006) profundiza en la visión de los estudiantes para la propuesta de un perfil de calidad de profesor universitario. De su aporte, nos parece muy relevante la síntesis de su investigación en el que aportan adjetivos asociados al profesor de calidad en cinco categorías: *apariencia física, características personales, habilidades sociales, competencia profesional y otros*<sup>22</sup>.

Además de estos tres trabajos en el contexto español, se han identificado otras investigaciones que avanza en la línea de la valoración de los estudiantes en dimensión internacional (Slate *et al.*, 2011; Ramsden, 1991, 1992; Komarraju, 2013, entre otros).

---

<sup>21</sup> “The result regarding those variables related to the teacher’s physical “appeal” is quite significative. It could be hypothesized that such emotional aspects have a great influence in students attitudes toward their teachers and, in consequence, in the conceptualization the make of them” (Pozo, Reboloso y Fernández, 2000, 261).

<sup>22</sup> “*Apariencia física*: Limpio, arreglado, saludable, atractivo, joven, moderno y natural. *Características personales*: Equilibrado, inteligente, humano, estable, seguro, responsable, flexible, puntual, humilde. *Habilidades sociales*: Amable, cordial, abierto, simpático, implicado, respetuoso, integrado. *Competencia profesional*: Motivado, formado, cercano, firme, crítico-reflexivo, coherente, justo, dinámico, motivador, comunicador, ameno, disciplinado, claro, eficaz, exigente, competente, práctico, directivo, participativo. *Otros*: Actualizado, investigador, facilitador, orientador” (Martínez, García y Quintanal, 2006, 194).

Así, Slate *et al.* (2011) realizan un análisis mixto sobre las características de los profesores efectivos –*effective*– a través de un estudio con 615 estudiantes, predominantemente hispanos, identificando 29 creencias: “*Knowledgeable; Understanding; Communication; Teaches Well; Caring; Organized; Flexibility; Positive Attitude; Patience; Experience in the Classroom; Fair; Helping; Respectful; Open-minded; Builds Relationships; Passion for the Job; Service; Makes Learning Interesting; Uses Different Modalities; Fun; Motivating; Intelligent; Involving Students; Being Available; Friendly; Connects with the Real World; Listening; Creativity; and Challenges Student?*”. De todas ellas: *bien informado* (Knowledgeable), *comprensión* (Understanding), *comunicación* (Communication) y *enseña bien* (Teaches Well) fueron las más valoradas por los estudiantes.

De igual forma, Paul Ramsden (1991, 1992) desarrolló hace varias décadas algunos trabajos con un alto grado de reconocimiento e impacto sobre la calidad de la docencia universitaria a partir de una investigación con cuestionario a estudiantes, seleccionando una muestra de más de 4000 estudiantes australianos. Los resultados obtenidos en diferentes titulaciones y materias presentan cinco grandes categorías de la «buena enseñanza universitaria»:

- El profesorado ofrece *ayuda y feedback* a las tareas y trabajos que los estudiantes están llevando a cabo.
- Los estudiantes conocen los *objetivos* a lograr y las expectativas de cada materia.
- La *carga de trabajo* es adecuada y factible de completar durante el curso.
- El sistema de *evaluación* se centra en comprobar lo que los estudiantes han comprendido más que en la mera repetición o el conocimiento memorístico.
- El profesor enfatiza el *trabajo independiente* y los estudiantes tienen libertad de elección temática acerca de los trabajos que tienen que realizar.

Por su parte, Komarraju (2013) destaca, en su investigación con estudiantes, que los rasgos del profesor ideal son dos fundamentalmente: (1) el *cuidado* –being caring– con atributos como: alentador (*encouraging*) y compasivo (*compassionate*) y (2) la *profesionalidad* –professional–, que tiene mucho que ver con estar bien informados (*knowledgeable*) y seguros-confiados (*confident*).

Además de la visión de los estudiantes destacamos la mirada de los expertos, reflejada en el interesante trabajo de Tigelaar *et al.* (2004, 262-263) a través de la metodología Delphi con 63 expertos, quienes destacan como elementos más representativos de los profesores eficaces “(1) la comunicación, (2) las actitudes positivas hacia los estudiantes, (3) la capacidad de utilizar la información relevante de la literatura en la docencia, (4) experticia en su materia así como los nuevos desarrollos en la misma. Además, sitúa en el centro al estudiante para el diseño de materiales didácticos, es capaz de construir la docencia de forma gradual y flexible a los estilos de aprender, de dar feedback, de motivar al estudiante, de evaluar y orientar el aprendizaje según los

resultados, de reajustar la docencia en base a la evaluación, de cooperar y discutir con los colegas y de contribuir al currículo”.

Profundizando en la visión de académicos-investigadores se destacan varias propuestas.

Así, en primer lugar, desde una perspectiva liberal, el buen profesor es aquel que permite adquirir los grandes esquemas de conocimiento, los principios en los que aquel se apoya, permite entender el todo y descubrir sus partes, sus luces y sombras... por eso es que su educación se llama *liberal*. Un hábito de la mente que se desarrolla y forma, que dura toda la vida y tiene como atributos la libertad, la equidad, la calma, la moderación y la sabiduría; consiguiendo, en definitiva, la *“educated person”*. Como se indicaba en el primer capítulo, esta perspectiva está muy cerca a la propuesta anglosajona, materializada en las universidades de Oxford y Cambridge. Desde esta visión, “el profesor tiene el dominio de su disciplina y la capacidad de proporcionar una exposición clara de los conocimientos disciplinares, normalmente en forma de conferencia-lección magistral<sup>23</sup>” (Tennant, *et al.* 2010, 15).

Otra propuesta más lejana es la de Devlin y Samarawickrema (2010), para quienes los criterios de la enseñanza eficaz en la educación superior se refieren a la formación de habilidades y prácticas concretas aplicadas en contextos particulares. En su trabajo, contextualizado en Australia, examinan la noción de una enseñanza eficaz asegurando que la *comprensión colectiva* de la enseñanza competente, profesional y eficaz debe evolucionar continuamente con el fin de que refleje y responda con precisión a los contextos en los que se llevan a cabo la enseñanza y el aprendizaje. Estas autoras insisten en la importancia de atender al contexto y por ello, a los cambios que las universidades viven.

En la investigación conducida por Young y Shaw (1999, 682) destacan algunos atributos como “la comunicación efectiva, un ambiente cómodo de aprendizaje, la preocupación por el aprendizaje del estudiante, la motivación del estudiante y la organización del curso tenían una relación a la medida de criterio de la eficacia docente<sup>24</sup>”. Más sintéticos son Gros y Romañá (2004, 53) al indicar que “el profesor universitario ha de conocer la materia, reescribirla, saber cómo comunicarla a sus alumnos, evaluarlos y evaluarse”.

Por su parte, Chickering y Gamson (1987) identificaron siete claves docentes que guían las buenas prácticas universitarias<sup>25</sup>: (1) Alentar el contacto entre los estudiantes y profesores, (2)

---

<sup>23</sup> “They have mastery of their discipline and a capacity to provide a clear exposition of disciplinary knowledge, normally in the form of lecture” (Tennant, *et al.* 2010, 15).

<sup>24</sup> “Effective communication, a comfortable learning atmosphere, concern for student learning, student motivation, and course organization were found to be highly related, as a group, to the criterion measure of teacher effectiveness” (Young y Shaw, 1999, 682).

<sup>25</sup> “Encourages contact between students and faculty; Develops reciprocity and cooperation among students; Encourages active learning; Gives prompt feedback; Emphasizes time on task; Communicates high expectations; Respects diverse talents and ways of learning” (Chickering y Gamson, 1987).

Desarrollar la reciprocidad y la cooperación entre los estudiantes, (3) Promover el aprendizaje activo, (4) Ofrecer feedback pronto, (5) Consignar el tiempo de la tarea, (6) Comunicar altas expectativas y, finalmente, (7) Respetar la variedad de talentos y las diversas formas de aprender.

Para Ibáñez-Martín (1990) diversos factores de la eficacia docente se agrupan en tres ejes: *preparación de la docencia*, fundamentalmente curricular, actitudinal y pedagógica; *comunicación de los conocimientos*, destacando la importancia de la claridad y el rigor así como el entusiasmo y el sentido del humor en la presentación del discurso del profesor, sin olvidar la importancia de despertar el interés y motivar a los estudiantes a través de la discusión, como medio fundamental de implicar al alumno en la captación del discurso, promoviendo iniciativas para que este adquiriera raíces a través de un plan de lecturas, seminarios, etc. La comunicación de los conocimientos ha de atender a la consideración de que la enseñanza se hace en grupo, lo que implica que el profesor ha de cuidar el clima de clase que permita el óptimo aprovechamiento del tiempo así como promover las buenas relaciones entre los estudiantes. En tercer lugar, la *comprobación de lo captado por el alumno*, a través de una evaluación que pondera justamente las finalidades formativas y tiene una clara proyección educativa.

Finalmente, Skelton (2009, 109-111) ofrece una visión radical de la enseñanza excelente, de la que destaca seis elementos como fundamentales: “(1) Desarrollar una filosofía personal de la enseñanza que de sentido a lo que se hace, (2) Concretar los ideales educativos en la práctica, (3) Entender la enseñanza en su dimensión moral, (4) Estimular y apoyar culturas institucionales plurales donde se comparten, además de los métodos de enseñanza, las teorías pedagógicas, los valores y las políticas, (5) Buscar la docencia excelente tiene un cierto sentido heroico y requiere de condiciones materiales necesarias, (6) La enseñanza de calidad es solo una parte de un todo. La excelencia consiste en la integración de los diferentes aspectos de la práctica académica de manera que se refuercen mutuamente<sup>26</sup>”.

En suma, los profesores universitarios ejemplares están bien preparados y organizados, presentan el material claramente, estimulan el interés de los estudiantes, el compromiso y la motivación en el estudio del material a través de su entusiasmo-expresividad, tienen relación

---

<sup>26</sup> “1. Teaching excellence involves developing a personal philosophy of teaching. This is one of the hardest things to do in a postmodern world full of possibilities, but it is crucial to give direction to what we do. 2. Teaching excellence is about the enduring human struggle to ‘live out’ educational values in practice. Excellence is about the degree of engagement with this struggle as our values inevitably get denied in concrete material circumstances. We learn about and sometimes modify the educational values that underpin our teaching as we attempt to put them into practice. 3. Teaching excellence has to be re-cast as a moral category. 4. Teaching excellence at the institutional level is about generating pluralistic, deliberative cultures where not only methods of teaching but also pedagogical theories, values and policies can be shared. 5. We should not look for teaching excellence as an essence within heroic individuals it resides in the material conditions that underpin high quality teaching. 6. Teaching excellence needs to be seen as a part of a whole: excellence involves integrating different aspects of our academic practice so that they are mutually reinforcing” (Skelton, 2009, 109-111).

positiva con los estudiantes, muestran altas expectativas de ellos y les ofrecen ánimo y, en general, mantienen un ambiente positivo en el aula (Hativa, Barak y Simhi, 2001)

Estamos de acuerdo con Singh *et al.* (2013) cuando indican que la mayor parte de la literatura en relación con un profesor eficaz –en este caso de medicina– incluye valoraciones de los estudiantes u opiniones de los expertos, como hasta aquí se ha pretendido mostrar. Ante ello, estos autores se preguntan en su investigación: ¿qué piensan los profesores de medicina sobre las cualidades de un profesor eficaz? Para responder a esta cuestión diseñaron un complejo proceso de investigación con cuestionario, concluyendo que las cualidades principales deseables de un profesor eficaz fueron: el conocimiento del tema (*knowledge of subject*), el entusiasmo (*enthusiasm*) y la comunicación (*communication skills*). Estos hallazgos coinciden con los de otras disciplinas y consolidan la idea de establecer planes de formación comunes interdisciplinarios e interfacultativos (Singh *et al.*, 2013). También, desde la perspectiva del profesor, encontramos en el trabajo de Álvarez Rojo *et al.* (2009, 281) que evidencia que las competencias docentes más valoradas tienen que ver con las que se encuadran en la planificación de la docencia, el desarrollo de la docencia y la evaluación de la misma<sup>27</sup>.

En esta línea encontramos el trabajo altamente difundido de Bain (2005) acerca del trabajo de los buenos profesores universitarios donde descubre una serie de rasgos comunes a todos ellos: conocen su materia extremadamente bien y están al día de los nuevos descubrimientos; consideran la preparación de la docencia tan importante como su investigación y publicaciones; crean entornos de aprendizaje, enfrentando a los estudiantes con problemas importantes, atractivos e intrigantes; confían en que los estudiantes quieren aprender y asumen, mientras no se demuestre lo contrario, que pueden hacerlo; son exigentes y tienen altas expectativas del progreso de sus estudiantes, evaluando a partir de objetivos sustanciales tanto el progreso en el aprendizaje de los estudiantes como su propia práctica docente.

Con la pretensión de integrar la mirada de profesores y estudiantes encontramos el trabajo de Ghedin y Aquario (2008), contextualizado en cuatro facultades de Italia, con el objetivo de establecer una evaluación multidimensional de la enseñanza –*multidimensional evaluation of teaching*– que permita superar los indicadores generales que reflejan una simplificación de un fenómeno

---

<sup>27</sup> Concretamente, las competencias más valoradas (todas ellas con medias cercanas a 10, en una escala de 12 puntos) son: Conocer profundamente y manejar los conceptos básicos de la materia (11,18), Fomentar el autoaprendizaje del estudiante 10,77, Saber aplicar a situaciones reales los conocimientos teóricos 10,62, Desarrollar la capacidad crítica del alumnado 10,59, Definir y dar a conocer los criterios de evaluación 10,79, Retroalimentar la propia docencia a partir de los resultados del aprendizaje en el alumnado 10,68, Analizar la propia práctica docente 10,62, Orientar el trabajo y el proceso formativo de los estudiantes 10,25, Planificar y desarrollar tutorías 9,54, Establecer relaciones con otras universidades (por ejemplo, a través de ERASMUS, proyectos interuniversitarios, proyectos internacionales) 9,97, Relacionarse con otros equipos o grupos de investigación 9,78, Trabajar en equipo en grupos multidisciplinares 9,60. Actualizarse permanentemente en metodologías docentes 10,15, Capacidad para organizar el propio aprendizaje a lo largo de la vida (formación continua) 9,95, Formarse, reciclarse en áreas de investigación 9,92 (Álvarez Rojo, et. al., 2009, 281).

complejo. Estos autores proponen un modelo participativo en el que es importante la efectiva cooperación de profesores y estudiantes en la formulación de las preguntas pertinentes relacionadas con la docencia. En este sentido, los estudiantes y profesores de la *Facultad de Ciencias* destacan la importancia de la planificación y el diseño del curso, que los contenidos del curso vayan más allá del conocimiento y atiendan a la evolución del estudiante como persona así como la dimensión práctica de los aprendizajes. En la *Facultad de Educación* emerge el valor de la atención a los estudiantes así como la importancia del crecimiento personal durante los estudios y el tipo de actividad didáctica del profesor. Para la *Facultad de Psicología*, profesores y estudiantes valoran altamente la atención que el profesor ha de poner en las dimensiones contextuales que influyen en el éxito de los estudiantes así como la importancia de transmitir a los alumnos el interés y el amor por la investigación (Ghedin y Aquario, 2008, 593-594).

Estos resultados están apoyados por estudios de correlación sobre la enseñanza universitaria eficaz. Una revisión de estos estudios (Feldman, 1989a, 1989b), ambos publicados en la revista *Research in Higher Education*, encontraron que entre las 22 principales características de enseñanza examinadas, “Claridad y entendimiento” y “Preparación de los maestros y organización” son las características más importantes de la enseñanza según la percepción de los profesores y los estudiantes, siguiendo en importancia “Estimular interés”, “Motivación de los alumnos para alcanzar altos estándares”, “Fomento de la discusión y apertura a la opinión de los demás” y “Habilidades de elocución”. Curiosamente, esta revisión indica que los estudiantes y profesores coinciden estrechamente en la definición de las características efectivas de enseñanza.

Además de esta triple perspectiva manejada (estudiantes, profesores y expertos-académicos) merece la pena traer a colación el trabajo de John Hattie, de la *Universidad de Melbourne*, quien ha consolidado una fructífera trayectoria de investigación sobre los factores que influyen en el logro de los estudiantes desde un punto de vista cuantitativo, centrado en el meta-análisis<sup>28</sup> (Hattie, 2009, 2011, 2012a, entre otros). Este autor dedica el tercer capítulo de una obra clave, *Visible Learning*<sup>29</sup> (Hattie, 2012a) a las creencias y a los compromisos –*the beliefs and commitments*– de los profesores expertos. Tras una exhaustiva revisión de la literatura propone cinco dimensiones<sup>30</sup> de

---

<sup>28</sup> Es muy interesante el reciente trabajo de Hattie, Rogers y Swaminathan (2014), quienes ofrecen una versión actual del método, discutiendo las perspectivas actuales del meta-análisis y destacando la fortaleza de este método para el establecimiento de puntos de referencia comparativos sobre los resultados educativos.

<sup>29</sup> “What is most important is that teaching is visible to the student, and the learning is visible to the teacher. The more the student becomes the teacher and the more the teacher becomes the learner, then the more successful are the outcomes” (Hattie, 2012a, 17). Trad: “Lo más importante es que la enseñanza sea visible para el estudiante y el aprendizaje sea visible para el profesor. Cuanto más profesor sea el estudiante y cuanto más estudiante sea el profesor, más exitosos serán los resultados”.

<sup>30</sup> “Expert teachers identify the most important ways to represent the subjects they teach; Expert teachers create an optimal classroom climate for learning; Expert teachers monitor learning and provide feedback; Expert teachers believe all students can reach the success criteria; Expert teachers influence a wide range of student outcomes not solely limited to test scores” (Hattie, 2012a).

los profesores excelentes o “expertos”<sup>31</sup>: (1) Identifican las formas más importantes para representar las materias que enseñanza, (2) Crean un clima óptimo para el aprendizaje, (3) Monitorean el aprendizaje y proporcionan *feedback*<sup>32</sup>, (4) Creen que todos los estudiantes pueden alcanzar los criterios de éxito, (5) Influyen en el estudiante en una amplia gama de resultados que no se limitan a las calificaciones de los exámenes.

En relación a este último punto sobre la influencia en el estudiante se recomienda acudir a tres trabajos en esta línea, los ya citados de Bain (2005) y Escámez (2013) así como Ibáñez-Martín (2010), de quien recuperamos esta metafórica declaración: “Realmente lo que nosotros esperamos es el ver el arco IRIS. Es ver *Interés* en lo que se explica, observar una capacidad de *Reflexión* sobre lo que decimos, sin limitarse a tomar notas y repetir lo oído como un loro en su momento, descubrir que han sabido *Incorporar* lo que han oído tanto a su estructura mental como al conjunto de su existencia, percibir deseos de *Superación* para que se decidan a luchar por el pleno desarrollo de sus posibilidades, lo que tanto se necesita para enfrentarse con los retos del presente” (Ibáñez-Martín, 2010, 24-25).

Acudimos de nuevo a Hattie (2011b), en su síntesis de 800 meta-análisis sobre lo que funciona mejor *–what works best–* para la mejora de la docencia en educación superior. Los resultados indican tres grandes ejes:

- (1) “Los mejores profesores comunican claramente las intenciones de aprendizaje y criterios de éxito<sup>33</sup>”.
- (2) “Los mejores profesores utilizan varias estrategias de enseñanza que hacen hincapié en las perspectivas de los estudiantes en el aprendizaje<sup>34</sup>”.
- (3) “Los mejores profesores buscan retroalimentación respecto a la efectividad de su enseñanza y proporcionar retroalimentación a los estudiantes respecto a la efectividad de su aprendizaje<sup>35</sup>”.

---

<sup>31</sup> La idea de experiencia en la enseñanza ha sido trabajada por David Berliner, especialmente indica 8 características que describen al profesor experto: destacan en un dominio propio, desarrollan la automaticidad de operaciones repetitivas, son sensibles a las demandas de la tarea y de la situación social que envuelve a la solución del problema, son más flexibles y tienen representaciones cualitativas de los problemas diferentes a los novatos, aun siendo más lentos para resolver los problemas sus respuestas siempre enriquecen las soluciones (Berliner, 1987, 2001, 2004).

<sup>32</sup> El feedback es una parte del proceso de enseñanza, es lo que sucede después de que un estudiante haya respondido a la propia instrucción. Es “más poderoso cuando aborda interpretaciones erróneas del aprendiz, no una falta total de comprensión” (Hattie y Timperley, 2007, 82), lo que permite que el propio proceso de feedback pueda dar pie a un nuevo espacio de enseñanza, si va más allá de informar al estudiante acerca de la corrección (Kulhavy, 197, 212). Así, Hattie y Timperley (2007, 103), concluyen que “el feedback no es un mera rutina de estímulo-respuesta, sino que requiere alta competencia en el desarrollo de un clima de aula, la capacidad del para hacer frente los niveles de entendimiento de la materia, el interés por fomentar la autorregulación y encontrar el mejor momento para proporcionar feedback, antes de que la frustración se apodere del aprendiz”.

<sup>33</sup> “The best teachers communicate clear learning intentions and criteria for success” (Hattie, 2011, 134).

<sup>34</sup> “The best teachers use multiple teaching strategies that emphasize students perspectives in learning” (Hattie, 2011, 135).



En efecto, los 800 meta-análisis evidencian que los factores más importantes están en las mentalidades –*mindsets*– de los profesores concretada en la claridad de sus intenciones y nociones de éxito, el empleo de estrategias de enseñanza y la retroalimentación sobre su efectividad (Hattie, 2011, 139).

La investigación de Hattie (2011, 2012b) apoyada en su trabajo previo *The power of feedback* (Hattie y Timperley, 2007) muestra la importancia del compromiso del profesor con la evaluación formativa, por su gran influencia en el aprendizaje, especialmente en función de la tipología de realimentación así como dependiendo de la forma en que se ofrezca. De hecho, este autor indica que hay tres niveles distintos de retroalimentación (Hattie, 2009; 2012b, 21). El primero de ellos, *task feedback*, apoya al estudiante para que mejore el desempeño en una tarea concreta (distinción correcta entre respuestas incorrectas, conocimiento informativo, etc.). En segundo lugar, *process feedback*, proporciona al estudiante soporte en los procesos subyacentes de las tareas tales como las estrategias para detectar o aprender de los errores, claves para la búsqueda de información, establecer relaciones entre las ideas, etc.). Finalmente, *self-regulation feedback*, que tiene que ver con el apoyo a los estudiantes para que monitoreen, dirijan y regulen sus propias acciones a medida que trabajan hacia la meta de aprendizaje (autoevaluación y autocorrección, atribuir el éxito más al esfuerzo que a la capacidad, etc.). A esta clasificación, el propio Hattie y Timperley (2007) así como Skipper y Douglas (2011, 328), incluyen el *self*, entendido como los elogios y la crítica directa al estudiante, que permite dirigir la tarea, los procesos o la propia autorregulación.

En ese mismo trabajo, estos autores valoran los efectos del feedback positivo en estudiantes escolares hasta universitarios, diferenciando el impacto de dos formas de elogio al estudiante, la primera de ellas de carácter personal (“eres inteligente”) y la segunda en términos de proceso (“has trabajado duro”). Estos autores sugieren que elogiar el proceso permite lidiar al estudiante mejor con los fracasos posteriores porque atribuye los resultados al esfuerzo en lugar de la capacidad fija. En su estudio sugieren que la retroalimentación personal puede ser netamente perjudicial y la retroalimentación de proceso puede no ser intrínsecamente positiva (Skipper y Douglas, 2011, 335), en coherencia con estudios anteriores que ya destacaron la poca eficacia del elogio personal (Hattie y Timperley, 2007, 102; Black y Wiliam, 1998).

En suma, para ser eficaz, la retroalimentación debe ser clara, útil, significativa y compatible con el conocimiento previo de los estudiantes, para así ofrecer conexiones lógicas (Hattie y Timperley, 2007, 104).

El compromiso de los profesores es destacado también en el trabajo de van Uden *et al.* (2014). A través de una investigación con cuestionario, en la que colaboraron 200 profesores y 2288

---

<sup>35</sup> “The best teachers seek feedback regarding the effectiveness of their teaching and provide feedback to student regarding the effectiveness of their learning” (Hattie, 2011, 137).

estudiantes, se puso de manifiesto que el comportamiento del profesor, sus creencias interpersonales (motivos para ser profesor<sup>36</sup>, dominio de conocimiento y autoeficacia<sup>37</sup> en la enseñanza) inciden en la participación y el compromiso de los estudiantes<sup>38</sup> para aprender. En su propio estudio indican, además, la falta de relación entre la edad de los estudiantes y su compromiso.

También sobre la enseñanza excelente y valorando altamente el compromiso docente, encontramos un estudio de caso contextualizado en el área de enfermería (Johnson-Farme y Frenn, 2009). Estos autores concluyen que la enseñanza excelente se caracteriza por el compromiso, como categoría central, muy cercana a estar bien informado –*conocimiento del contenido*–, ser claro en la comunicación de los objetivos y resultados, centrar la enseñanza en el estudiante, ser capaz de atraer a todos los estudiantes al aprendizaje y disfrute de la materia así como el uso de múltiples estrategias de enseñanza. Ser un profesor excelente implica mostrarse como facilitador, fuente de desarrollo continuo del profesor.

Bain también llegó a la misma conclusión sobre los mejores profesores universitarios, quienes vivían su tarea de una manera intensa y con una implicación personal que iba mucho más allá del simple compromiso laboral que marcaba su contrato (Bain, 2005, 229).

La importancia del comportamiento del profesor es trabajada también por Tigelaar *et al.* (2004, 265) y es especialmente relevante su llamada de atención sobre la falta de consideración del *profesor como persona*. Igualmente, concluyen estos autores indicando la importancia de una actitud positiva y respetuosa con los estudiantes.

Finalmente, los estudios liderados por Carolin Kreber, de la *Universidad de Edimburgo*, han explorado el significado de la noción de autenticidad en la enseñanza –*authenticity in teaching*–, en la línea de otros trabajos previos (Macfarlane, 2004), desde diversas investigaciones aplicadas y de campo difundidas en artículos (Kreber *et al.* 2007; Kreber y Klampfleitner, 2013; Kreber, 2010), hasta un reciente libro que aglutina una línea de investigación consolidada (Kreber, 2013). Este constructo complejo y pluridimensional se ha investigado a través de análisis cualitativos y cuantitativos, implicando a profesorado y estudiantes, de diversas facultades, y destacando que

---

<sup>36</sup> En este sentido, es muy destacable el programa longitudinal internacional “*Fit-Choice*”, coordinado por los Profesores Watts y Richardson, de *Monash University*, que viene investigando las motivaciones para la selección de la docencia como carrera, la autoeficacia docente y experiencias de los profesores principiantes a través de una escala que está investigándose en diferentes contextos internacionales.

<sup>37</sup> Es muy recomendable, en este sentido, la obra de Leonor Prieto, prologada por Albert Bandura y Frank Pajares, ambos referentes internacionales respecto a la autoeficacia docente. En su trabajo estudia cómo las creencias pedagógicas de los profesores universitarios influyen en la enseñanza y el aprendizaje (Prieto, 2007).

<sup>38</sup> Entwistle, Hanley y Hounsell (1979) identificaron tres formas de aprender, una primera caracterizada por un enfoque superficial, con un alto componente memorístico, una segunda forma estratégica, orientada a alcanzar un buen rendimiento en las evaluaciones, y en tercer lugar un enfoque profundo, con una clara intención de comprender los conocimientos presentados. Este trabajo está muy en la línea de la investigación anterior de Marton y Saljo (1976).

una de las dimensiones de la *autenticidad* en la enseñanza se refiere a la atención que los profesores ponen en la propia materia que permite a los estudiantes participar en el diálogo sobre las ideas que importan. Encontraron vínculos conceptuales entre la identidad docente, la pedagogía y la autenticidad, destacando que esta última podría construir un vínculo crucial entre la enseñanza y los resultados de aprendizaje complejos (Kreber, 2010).

El análisis de las competencias docentes y de los elementos que la literatura ha evidenciado acerca de la enseñanza de calidad y excelente pone de manifiesto que la docencia a desarrollar ha de concretarse en una metodología que recupere el valor de la mirada pedagógica y relacional, que se centre más en quien aprende que en quien enseña.

#### **2.4 Hacia una enseñanza centrada en el estudiante –*student centred learning***

Uno de los presupuestos más significativos del EEES tiene que ver con el diseño de los planes de estudio desde competencias de perfiles profesionales, a través de un nuevo horizonte organizativo y temporal de la enseñanza y el aprendizaje universitario: el *European Credit Transfer System* (ECTS). Esta modalidad organizativa ha supuesto cambios claramente significativos respecto al modelo anterior, en el que el crédito contemplaba únicamente la duración de las clases impartidas para cada asignatura, es decir, se organizaba el plan de estudios desde la disposición de la docencia, desde el tiempo dedicado a la enseñanza traducido a horas lectivas.

Ahora, el crédito europeo (ECTS) valora el tiempo que el estudiante tiene que dedicar a cada asignatura para alcanzar los resultados de aprendizaje esperados y cuya equivalencia temporal oscila entre 25 y 30 horas, en las que se incluyen parámetros que van desde el tiempo de clase, hasta seminarios, tutoría docente, prácticas, estudio, trabajo autónomo, etc.

En consecuencia, la incorporación del crédito europeo implica repensar la metodología docente centrada más en quien aprende que en quien enseña, por lo que el enfoque didáctico y de enseñanza ha de situarse en armonía con el aprendizaje. Es lo que se conoce como el salto de la enseñanza al aprendizaje –*the shift from teaching to learning*– y se ha expresado en la literatura con otros descriptores como: *student-centred*, *learner-centred*, *learning-centred* (Barr y Tagg, 1995; Palmer, 1997; Kember, 1997; Gargallo *et al.*, 2010; Martín *et al.*, 2000). Estos enfoques requieren abandonar la posición de *sabio en la tarima* y asumir que tan importante es el *qué aprender* como el *cómo se aprende*, entendiendo que los profesores diseñan la enseñanza a través de experiencias de aprendizaje desafiantes, retadoras y profundas de una manera organizada (Ertmer y Newby, 1993, Barr y Tagg, 1995).

Ramsden (1992), por ejemplo, ha sugerido que los profesores operan y desarrollan su identidad docente dentro de diferentes teorías, concretamente tres, que entienden la enseñanza de

muy distintas maneras: (1) *como narración o transmisión*, principalmente de contenido y procedimiento, y se centra en las acciones del profesor; (2) *como organización de actividades y técnicas* encaminadas a garantizar el aprendizaje del estudiante, el foco se desplaza de las acciones del profesor hacia las acciones de los estudiantes; (3) *como facilitar y hacer posible* el aprendizaje a través del trabajo cooperativo con los estudiantes para ayudarles a avanzar en su comprensión. En síntesis, los profesores que operan dentro de la primera teoría se centran en la actividad docente, mientras que la segunda teoría se focaliza en la actividad de los estudiantes y la tercera de ellas en el aprendizaje de los discentes.

No obstante, hace ya algunos años, autores como Palmer (1997) intentaron superar la polarización entre la enseñanza centrada en el profesor y aquella centrada en el estudiante argumentando la importancia de crear un espacio comunitario y genuino de desarrollo. No se trata tanto de un ámbito situacional, de poner al estudiante o al profesor en el centro, sino plantear que la buena enseñanza implica que los profesores, a través de una variedad de estrategias, den a conocer a los estudiantes un horizonte “más amplio y valioso que el que su propia limitación y ego le sugieren, un mundo que se expande y amplía hacia el sentido de comunidad” (Palmer, 1997, 6).

Ahora bien, cabe preguntarse: *¿qué piensan los profesores?, ¿cuáles son sus concepciones sobre la enseñanza?*

En este sentido, David Kember, de la *Universidad de Tasmania*, revisó 13 artículos sobre las concepciones de los académicos universitarios sobre la enseñanza encontrando en ellos las dos orientaciones fundamentales que venimos comentando: *teacher-centred/content-oriented* y *student-centred/learning-oriented*; si bien, Kember (1997) propondrá cinco categorías conceptuales que ilustran cómo un profesor concibe la enseñanza, a saber: impartir información (*imparting information*), transmisión de conocimiento estructurado (*transmitting structured knowledge*), interacción estudiante-profesor/aprendizaje (*student-teacher interaction/apprenticeship*), facilitar la comprensión (*facilitating understanding*) y el cambio conceptual /desarrollo intelectual (*conceptual change/intellectual development*).

Este autor relaciona las dos primeras (impartir información y transmisión de conocimiento estructurado) con el *teacher-centred orientation* y las dos últimas (facilitar la comprensión y el cambio conceptual/desarrollo intelectual) con el *student-centred orientation*, apareciendo en el centro de ambas la interacción profesor-estudiante (*student-teacher interaction/apprenticeship*), como principal vínculo entre ambas tendencias.

Otro trabajo similar al desarrollado por Kember (1997) avanza en la investigación sobre las concepciones del profesorado sobre la enseñanza, discutiendo la categoría de transición. En

dicho trabajo, Samuelowicz y Bain (2001) encontraron esta vez siete grandes categorías, tres referidas al *teaching-centred*: impartir información (*imparting information*), transmitir conocimiento estructurado (*transmitting structured knowledge*) y proporcionar y facilitar la comprensión (*providing and facilitating understanding*) y cuatro para el *learning-centred*: ayudando a los estudiantes a desarrollar experticia (*helping students develop expertise*), prevenir malentendidos (*preventing misunderstandings*), negociar significados (*negotiating meaning*) y estimular la creación de conocimiento (*encouraging knowledge creation*)” (Samuelowicz y Bain, 2001, 300). Este trabajo es ampliado y repensado de forma complementaria por Akerlind (2003, 2007).

También profundizando en las concepciones de los profesores, destacamos el trabajo desarrollado por un equipo de la *Universidad de Valencia* (Gargallo *et al.*, 2010). Estos autores identifican cuatro estilos de enseñanza tras su investigación con cuestionario en la que participaron 323 profesores universitarios. El primero de ellos, *centrado en el aprendizaje*, constructivista, y con habilidades docentes y de evaluación; el segundo, más *centrado en la enseñanza* que en el aprendizaje –tradicional–, y con habilidades de docencia y evaluación menores que en el primero; el tercero, *centrado en el aprendizaje* y con menos habilidades de docencia y evaluación que el primer grupo; y el cuarto, *más tradicional que el segundo* y con menos habilidades docentes y de evaluación que aquél. Así, se identifican los dos elementos ya referidos, enseñanza y aprendizaje, y se establecen dos posiciones intermedias mediadas por las habilidades docentes y de evaluación.

En este sentido, Trigwell, Prosser y Waterhouse (1999) desarrollaron un trabajo empírico con un total de 46 profesores y 3956 estudiantes de ciencias. Sus hallazgos apuntan a que en las clases donde los profesores describen su enfoque de la enseñanza centrado en la transmisión de conocimientos los estudiantes son más propensos a adoptar un enfoque superficial al aprendizaje y, a la inversa, pero con menor intensidad, en las clases donde los estudiantes asumen enfoques significativamente más profundos para el aprendizaje, la enseñanza asumió un enfoque más orientado hacia los estudiantes con la finalidad de cambiar las concepciones de estos.

Igualmente indican en su obra monográfica que “los profesores universitarios que se centran en sus estudiantes y su aprendizaje suelen provocar que los estudiantes se centren en el significado y la comprensión del objeto de enseñanza, mientras que los profesores universitarios que se centran en sí mismos y en lo que como docentes hacen tienden a causar en los estudiantes modelos de reproducción y acumulativos de conocimiento” (Prosser y Trigwell, 1999, 142).

También el trabajo de Martín *et al.* (2000) muestra que los profesores universitarios que adoptan el cambio hacia enfoques centrados en los estudiantes parten del conocimiento del estudiante, construyendo una docencia más relacional, mientras que los enfoques transmisivos de

la información son de carácter multi-estructural, centrados en el conocimiento, entendido como una composición externa al estudiante.

Además, no se puede descuidar la perspectiva a la que apunta Northedge (2003), con un claro compromiso por atender la diversidad de los estudiantes (orígenes, expectativas y niveles educativos). Este autor propone asumir el carácter sociocultural del aprendizaje, orientando la enseñanza de tal modo que permita y apoye a los estudiantes a participar de los discursos en una comunidad de conocimientos desconocida. Desde este punto de vista, “los estudiantes necesitan profesores que puedan proporcionar oportunidades de participación pertinentes a la comunidad de conocimientos. Los estudiantes necesitan establecer prácticas, tanto *indirecta*, como oyentes y lectores, como *generativa*, en calidad de oradores y de escritores, para que puedan desarrollar identidades como miembros de la comunidad de conocimiento y pasar así de foros periféricos a espacios más activos, en un compromiso competente en los debates centrales de la comunidad<sup>39</sup>” (Northedge, 2003, 31). En esta misma línea, Esteban (2013) propone un enfoque comunitarista, que concibe el quehacer del profesorado universitario desde una dimensión relacional y humana<sup>40</sup> con notable incidencia en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, haciendo de la universidad una experiencia de vida única y una institución social relevante.

Destacando esta propuesta relacional, el reciente estudio de McCabe y O'Connor (2014) pone de relieve la importancia de la *confianza profesional* que necesita el profesor para alejarse de las responsabilidades tradicionales de la enseñanza, proponiendo estrategias para el tránsito efectivo entre ambos enfoques de enseñanza, concluyendo que hay una voluntad común de profesores y estudiantes por caminar hacia un enfoque centrado en el estudiante. Pero además de la confianza profesional, otro problema importante destacado por Hoogveld, Paas y Jocjems (2005) tiene que ver con la dificultad para traducir los nuevos principios del plan de estudios abstractos en tareas concretas de aprendizaje desde un enfoque del aprendizaje basado por competencias<sup>41</sup> (*competence-based-learning*). Precisamente, así lo ponen de manifiesto un grupo de investigadores de la *Universidad de Maastrich* al referirse a la necesaria armonización entre los enfoques centrados en los estudiantes y las diferentes competencias docentes que exigen (Tigelaar, et. al, 2004).

---

<sup>39</sup> “Students need teachers who can provide opportunities for supported participation in the relevant knowledge community. Students need practice at participating both vicariously, as listeners and readers, and generatively, as speakers and writers, so that they can develop identities as members of the knowledge community and move from peripheral forums to more active, competent engagement with the community’s central debates” (Northedge, 2003, 31).

<sup>40</sup> La relevancia de la tutoría universitaria así como de otros mecanismos de orientación afines queda claramente justificada.

<sup>41</sup> Biemans et al. (2004) insisten en la importancia de no olvidar el necesario cambio de rol en profesores y estudiantes en el *competence-based-education*. Como se trató de indicar en la introducción, este nuevo modelo representa un desafío, por su ruptura con el anterior, pero a la vez un oportunidad en tanto que su efectividad apoya y complementa el enfoque de enseñanza centrado en el estudiante mediado por el compromiso intenso con la tutoría y apoyo al estudiante.

Así, González, Arquero y Hassall (2014, 125-126) conducen una investigación a través de un estudio de caso en la *Universidad de Sevilla*. Estos autores identifican los siguientes factores que obstaculizan la adopción y aplicación de una metodología de enseñanza centrado en la adquisición de competencias por los estudiantes: poca formación en competencias para el personal docente, falta de acuerdo con respecto a las expectativas sobre el sistema basado en la competencia, desventajas estructurales y funcionales, débil coordinación interna, falta de supervisión y ambigüedad de criterios en su aplicación. De igual forma, destacan que la metodología de enseñanza aún no se centra en las competencias dado que el profesorado no ha interiorizado los principios y normas de esta metodología de enseñanza y, debido a ello, la adopción no ha sido real o efectiva sino más bien *ceremonial*, es decir, una aplicación formal del sistema basado en la competencia por parte del profesorado con el fin de cumplir los requisitos de la presión institucional externa, sin llegar a compartir la creencia de que la metodología representa un verdadero valor añadido en términos de su enseñanza, posición también asumida por Mulder *et al.* (2009).

Es por ello, por lo que Gilis, Clement, Laga y Pauwels (2008, 546) desvelan la importancia de profundizar en las concepciones de los profesores en torno a las competencias, para poder definir un enfoque de competencias desde el punto de vista del “*practicante-profesor*” que asegure que el perfil de competencias es una práctica relacionada, que no se impone “desde arriba” y que es más accesible para los profesores.

Las concepciones de la enseñanza se modelan para encontrar los métodos que tienen un mayor efecto en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes (Huber, 2008; Álvarez, 2005; Arandia, Alonso y Martínez, 2010; Bouhuijs, 2011; Fry, Ketteridge y Marshall, 2003). Se entiende entonces que las medidas para mejorar la calidad de la enseñanza han de asentarse en las concepciones de enseñanza si se quiere ser eficaz, ya que los métodos están fuertemente influenciados por las creencias de los profesores, como así demostraron David Kember y Lyn Gow en diversas investigaciones (Kember y Gow, 1993; Gow y Kember, 1994; Kember, 1997).

En esa misma línea avanzan Martín *et al.* (2000) al interrelacionar intenciones, expectativas y la propia práctica docente en tres argumentos:

- (1) Los profesores tienen diferentes intenciones respecto a lo que los estudiantes van a aprender y, en consecuencia, no siempre los estudiantes aprenden lo que los profesores esperan.

- (2) La intención del profesor con respecto a lo que los estudiantes deben aprender está estrechamente alineada con las expectativas de los profesores acerca de cómo aprenden los estudiantes<sup>42</sup> y cómo se les puede ayudar a aprender a través de la enseñanza.
- (3) Cuando los profesores se centran específicamente en la enseñanza de un tema en particular, dentro de un contexto específico, existe una estrecha relación entre sus intenciones y su práctica docente.

En este sentido, Trigwell, Prosser y Waterhouse (1999) desarrollaron un trabajo empírico en el que implicaron a un total de 46 profesores y 3956 estudiantes de ciencias en las universidades australianas, ofreciendo como resultado que en las clases donde los profesores describen su enfoque de la enseñanza centrado en la transmisión de conocimientos los estudiantes son más propensos a adoptar un enfoque superficial al aprendizaje y, a la inversa, pero con menor intensidad, en las clases donde los estudiantes asumen enfoques significativamente más profundos para el aprendizaje, la enseñanza asumió un enfoque más orientado hacia los estudiantes con la finalidad de cambiar las concepciones de estos<sup>43</sup>. Hallazgos similares al obtenido por Pascarella y Terenzini (2005), quienes muestran que el uso de métodos de enseñanza activos tiene efectos positivos en el aprendizaje del estudiante. De igual forma Hativa, Barak y Simhi (2001, 700) indican que los profesores que prefieren un enfoque profundo de la enseñanza, tienen más desarrollado el sentido de autoeficacia, utilizan una gama más amplia de criterios para la autoevaluación y tienen más estrategias para mejorar el aprendizaje del estudiante. Así, las habilidades docentes entonces se desarrollan y actúan en la medida que la enseñanza se centra en el estudiante. Además, los profesores más valorados estaban más inclinados a creer que jugaron un papel importante en el aprendizaje de sus alumnos y tenían confianza en que poseían los conocimientos disciplinares necesarios para dar efecto a su potencial (Hativa, Barak y Simhi, 2001, 700). Así, claridad y un clima positivo en el aula emerge como dos dimensiones fundamentales de la enseñanza eficaz tras un proceso de triangulación entre varias fuentes (Hativa, Barak y Simhi, 2001, 725).

---

<sup>42</sup> En este sentido, Anna Neuman (2014) se pregunta: *¿Qué debemos saber sobre el aprendizaje en la educación superior y por qué?* Esta profesora insiste en la importancia de profundizar en las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje universitario atendiendo la forma en la que los estudiantes interpretan e interiorizan los temas de una lección-exposición temática y especialmente cómo los profesores dan sentido y responden a las inquietudes y reflexiones que sobre el objeto de la lección tienen los estudiantes. Esta profesora se vale del estudio de caso para ilustrar como a través de la *duda cartesiana* explica conceptos de introducción a la filosofía tomando como punto de partida los conocimientos previos de los estudiantes.

<sup>43</sup> Igualmente indican en su obra monográfica que “los profesores universitarios que se centran en sus estudiantes y sus alumnos de aprendizaje suelen tener los estudiantes que se centran en el significado y la comprensión en sus estudios, mientras que los profesores universitarios que se centran en sí mismos y lo que están haciendo tienden a tener los estudiantes que se centran en la reproducción” (Prosser y Trigwell, 1999, 142).



## 2.5 La perspectiva relacional y el valor de la tutoría universitaria en el EEES

La docencia universitaria requiere un compromiso con la institución, con la propia disciplina y ámbito del saber así como, especialmente, con los estudiantes. Del análisis desarrollado en la segunda parte de este capítulo queremos destacar, especialmente, la identificación de los atributos básicos de la competencia docente tras una revisión de la literatura en perspectiva internacional, que ha tenido en cuenta distintas investigaciones en las que se ha constatado un alto grado de acuerdo común en la percepción de profesorado y estudiantes.

Estos elementos de la docencia que se han destacado como relevantes (planificación, diseño de medios, comunicación, tutoría, evaluación, reflexión sobre la práctica, especialmente) ponen de manifiesto la necesidad de asumir enfoques docentes centrados en quien aprende. En efecto, los elementos básicos de la docencia universitaria han de desarrollarse desde una perspectiva centrada en el estudiante, lo que requiere superar algunas tendencias que se dan en el amplio colectivo de profesorado universitario por su diversa formación, expectativas, modos de entender la profesión, cultura profesional e identidad docente. Esta tendencia a superar tiene que ver, especialmente, con avanzar desde un enfoque docente cercano al conocimiento y en la enseñanza hasta un enfoque centrado en el aprendizaje.

En este sentido, el reciente estudio de McCabe y O'Connor (2014) pone de relieve la importancia para el profesorado universitario de alejarse de las responsabilidades tradicionales de la enseñanza, proponiendo este mismo autor estrategias para el tránsito efectivo hacia un enfoque de enseñanza centrado en los estudiantes. Este tránsito demanda nuevas perspectivas metodológicas en las que la relación educativa viene a ser un elemento fundamental. Pensamos que solo es posible llevar a cabo un enfoque de enseñanza centrado en el estudiante cuando se ha interiorizado el valor pedagógico de la relación educativa entre profesorado y estudiantes. Solo desde ella cada docente asume la dimensión relacional y comunitaria de su trabajo, con un alto impacto en la formación integral de los estudiantes y en el desarrollo profesional del profesor.

Este enfoque relacional sugiere recuperar el valor de la universidad como comunidad y como institución social, dado que quien a ella acude no espera solo una preparación académica y profesional, sino que ha puesto sobre la universidad la esperanza en una formación más amplia que, incluyendo la preparación para una profesión desde el dominio de los saberes de la disciplina, le permita encontrar en la universidad una fuente de desarrollo integral.

Así, la tutoría emerge como un elemento clave en el trabajo del docente por resultar el eje desde el que construir la relación entre profesor y estudiante. Sin duda la tutoría, pese a ser una función clásica, es una de las novedades más urgentes que necesita la universidad del tercer milenio. Si se pretende generar un horizonte formativo en la universidad, el profesorado ha de ser

el eje de cambio, ha de entender su papel como facilitador, comprender su rol docente y ser capaz de llevar a cabo un conjunto de iniciativas que permitan orientar y apoyar a los estudiantes universitarios en su proceso formativo.

## Capítulo 2

# PROPUESTA DE UN MODELO DE TUTORÍA UNIVERSITARIA INTEGRAL (MOTUI) ADAPTADO AL EEES

---

### 1. Introducción

En los últimos 40 años, la orientación y tutoría educativa han recibido una atención importante en el sistema educativo español. Si bien es cierto que, aunque es notable su transferencia al sistema educativo en su conjunto, “los trabajos sobre asesoramiento y apoyo a los estudiantes suelen referirse con más frecuencia a los niveles no universitarios del sistema educativo” (Cid y Pérez, 2006, 396). En efecto, estamos de acuerdo con Sánchez Miera (2001, 88) cuando hace notar que “llama la atención el vacío en torno a la orientación que existe en España en el nivel universitario”. En esta misma línea, encontramos otros autores que han incidido en la cuestión (Rodríguez Moreno, 2003; García Nieto *et al.*, 2005; Cano, 2008; Lázaro, 2008).

Así, en las enseñanzas no universitarias la tutoría se ha venido consolidando desde la *Ley General de Educación*, especialmente en lo que fuera la *Enseñanza General Básica*, y después con los cambios introducidos por la *Ley Orgánica General del Sistema Educativo* en los años noventa, la tutoría en la nueva etapa de Educación Secundaria Obligatoria resultó ser uno de los temas recurrentes en investigación pedagógica. Fueron años en los que se desarrolló una fecunda labor investigadora en esta área, en la que destacan, sin ánimo de exhaustividad, los aportes de Artigot (1973), González Simancas (1975), Lázaro y Asensi (1987), García Nieto (1990) y Román y Pastor (1995) quienes, entre otros, han reflexionado sobre los principios, métodos, técnicas, instrumentos y recursos para la tutoría recogidos en manuales que hoy siguen teniendo plena vigencia. Además, el interés científico del tema motivó que la *Revista Complutense de Educación* (1996), *Educación XX1* (1997) y *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (1997) coordinaran distintos monográficos que, desde diversas posiciones, trataron el tema de la tutoría en la nueva etapa de secundaria obligatoria. Se defendieron, también, numerosas tesis doctorales y el tema de la tutoría fue impulso de un buen número de reuniones científicas en aquellos años.

Dirigiendo la mirada hacia la universidad, no cabe duda que la tutoría en esta etapa ha sido clave desde su mismo origen medieval. No es, por tanto, una acción emergente en torno al EEES sino que más bien la tutoría universitaria es una labor clásica (Gordillo, 1985; Lázaro, 1997), que se encuentra armonizando sus funciones, propósitos y finalidades últimas ante el nuevo escenario de la educación superior europea. En efecto, durante la última década la tutoría ha venido fortaleciendo su sentido en la universidad, de lo que es expresión el elevado número de

investigaciones que se han desarrollado desde diversos grupos de investigación, especialmente en el contexto del *Programa Estudios y Análisis* del Ministerio de Educación así como en Proyectos de Investigación propios de las Universidades. Destacamos como aportaciones más relevantes las de Michavila y García Delgado (2003), Gairín *et al.* (2004), Álvarez González (2005, 2008), García Nieto *et al.* (2005), Solá y Moreno (2005), Pantoja (2005), Vieira y Vidal (2006), Zabalza y Cid (2006), Sobrado (2008), Cano (2008), (Lázaro, 2008) y Sanz Oro (2009), que de una forma u otra se trabajan junto con otras propuestas en el presente capítulo.

Se pretende en lo que sigue, ofrecer una visión aproximada y ajustada a la tutoría universitaria, analizando en primer lugar el marco normativo del contexto español así como las distintas tendencias que en su desarrollo se presentan, fundamentalmente la perspectiva *institucional* y la *comunitaria*, refiriendo esta última al lugar de profesorado y estudiantes como agentes de orientación y tutoría universitaria. Todo ello conduce al desarrollo de una revisión exhaustiva de la literatura, que permita generar, diseñar y proponer un modelo de tutoría universitaria integral adaptado al EEES a partir del concepto, finalidades, dimensiones, ejes e indicadores del modelo.

## **2. El marco normativo para la tutoría en la universidad española, de la Ley General de Educación al horizonte del EEES.**

Para abordar el marco normativo se asume el horizonte temporal más reciente en el contexto español, retrocediendo en el tiempo a la ya citada *Ley General de Educación* de 1970. En ella encontramos algunas referencias a la tutoría universitaria, concretamente, en su artículo 37, dentro de la *Sección Cuarta* dedicada a los *Estudios Universitarios*, se indica lo siguiente: “Se establecerá el régimen de tutorías, para que cada profesor tutor atienda a un grupo limitado de alumnos, a fin de tratar con ellos el desarrollo de sus estudios, ayudándoles a superar las dificultades del aprendizaje y recomendándoles las lecturas, experiencias y trabajos que considere necesarios. En esta tarea se estimulará la participación activa de los alumnos de cursos superiores como tutores auxiliares”. De esta disposición, en suma, se destacan seis cuestiones, agrupadas en tres elementos: *organización, finalidad y método*.

- *Organización*: Se establece el deseo de organizar un sistema de tutorías y se indica que cada profesor tutor atenderá a un grupo limitado de estudiantes.
- *Finalidad*: A fin de tratar con ellos el desarrollo de sus estudios ayudando a superar las dificultades de aprendizaje.
- *Método*: Recomendando lecturas, experiencias y trabajos y reconociendo la importancia de la participación de los alumnos de cursos superiores como tutores auxiliares *—peer tutoring—*.

Fue también durante aquellos años cuando se comienzan a crear en las universidades los *Centros de Orientación e Información de Empleo*<sup>44</sup> (COIE) con la función de informar, orientar y buscar trabajo a los recién graduados (Repetto, 2009, 306 y ss.). Concretamente, en el curso 1975-1976 se crearon los primeros COIE en las Universidades de Madrid, especialmente en la *Universidad Politécnica*, desde una entidad externa como es la *Fundación Universidad-Empresa* (Alonso Rivas y López Quero, 1983; Sánchez Miera, 1998).

En otras disposiciones posteriores como la *Ley Orgánica del Derecho a la Educación*, de 1985, se reconoce en su artículo 6.1 el *derecho* del estudiante a “recibir orientación profesional y escolar”. También en la *Ley Orgánica General del Sistema Educativo*, en su artículo 20, se indica que “la tutoría y la orientación de los alumnos formarán parte de la función docente”.

Algunos autores (Vidal, Díez y Vieira, 2002, 432; Cano y Pedro, 2008, 162; Sobrado, 2008, 90; Sánchez Miera, 2001, 88) han insistido –y con razón– en el vacío normativo que desde el artículo 37 de la LGE se sucede, dado que no aparece ninguna referencia clara a la tutoría en posteriores normativas específicas de la universidad (*Ley de Reforma Universitaria*, 1983; *Ley Orgánica de Universidades*, 2001). Únicamente, aparece una referencia ciertamente breve y poco concreta en la *Ley Orgánica de Universidades* (2001), cuando en su artículo 46, epígrafes (c) y (e) leemos como *derechos* de los estudiantes: “*La orientación e información por la Universidad sobre las actividades de la misma que les afecten*” y “*El asesoramiento y asistencia por parte de profesores y tutores en el modo en que se determine*”. Por ello, cabe indicarse nos encontramos ante parámetros vacíos<sup>45</sup> de referentes, con escasa tradición normativa en torno a la tutoría en la universidad.

En esta misma línea, autores como Sanz Oro (2001) y Sobrado (2008) han insistido en que la legislación española ha carecido de un documento marco. Quizás, el *Estatuto del Estudiante Universitario* (RD. 1791/2010) haya querido significar precisamente eso, dado que presenta directrices más ajustadas para el desarrollo de acciones orientadoras. En efecto, un análisis de su contenido permite establecer dos niveles de propósitos que dicho *Estatuto* establece (Tabla 6).

Así, en primer lugar, se reconoce a la tutoría como un *derecho* de los estudiantes de modo genérico, sin excepción (art. 7), y con concreciones para los estudiantes de *Grado* (art. 8), *Máster* (art. 9) y *Doctorado* (art. 10).

---

<sup>44</sup> Desde entonces han recibido distintas denominaciones para identificar casi idénticas realidades. A modo de ejemplo sirvan: el SIE (Servicio Integrado de Empleo) de la *Universidad Politécnica de Valencia*, la UFE (Unidad de Fomento al Empleo) de la *Universidad de Almería*, el SOU (Servicio de Orientación Universitaria) de la *Universidad Complutense*, el SPIO (Servicio de Promoción, Información y Orientación) de la *Universidad de Salamanca*, etc.

<sup>45</sup> Cuestión que se descubre al indicarse, genéricamente, “*actividades que les afecten*” del “*modo en que se determine*”.

Tabla 6: La tutoría universitaria como derecho en el Estatuto del Estudiante Universitario. Fuente: Elaboración propia a partir del RD 1791/2010.

<b>La tutoría universitaria como derecho en el Estatuto del Estudiante</b>	
<b><i>Derecho de los estudiantes universitarios (art. 7)</i></b>	Al asesoramiento y asistencia por parte de profesores, tutores y servicios de atención al estudiante, de conformidad con lo dispuesto en este Estatuto.
<b><i>Derechos específicos de los estudiantes de grado (art. 8)</i></b>	A recibir orientación y tutoría personalizadas en el primer año y durante los estudios, para facilitar la adaptación al entorno universitario y el rendimiento académico, así como en la fase final con la finalidad de facilitar la incorporación laboral, el desarrollo profesional y la continuidad de su formación universitaria.
<b><i>Derechos específicos de los estudiantes de máster (art. 9)</i></b>	A recibir orientación y tutoría personalizadas, para facilitar el rendimiento académico, la preparación para la actividad profesional o la iniciación a la investigación
<b><i>Derechos específicos de los estudiantes de doctorado (art. 10)</i></b>	A contar con un tutor que oriente su proceso formativo y un director y, en su caso codirector, con experiencia investigadora acreditada, que supervise la realización de la tesis doctoral

Entender la tutoría como un derecho exige que se establezcan mecanismos necesarios para su efectivo disfrute, por lo que las universidades, en el desarrollo de sus competencias, han de llevar a efecto distintas iniciativas para ofrecer este apoyo orientador a los estudiantes, fundamentalmente desde tres ámbitos de actuación: COIE y SOU, tutoría del profesor y mentoría, que concrete los siguientes principios generales (art. 19):

- Carácter transversal de la orientación y seguimiento al estudiante sobre su titulación.
- Informar sobre: objetivos de la titulación, medios personales y materiales disponibles, estructura y programación progresiva de las enseñanzas, metodologías docentes aplicadas, procedimientos y cronogramas de evaluación, indicadores de calidad (tasas de rendimiento académico esperado y real de los estudios, de incorporación laboral de egresados).
- Atendiendo a la normativa autonómica y de la universidad se podrán nombrar coordinadores y tutores de titulación, cuya misión será llevar a cabo una orientación de calidad, dirigida a reforzar y complementar la docencia como formación *integral* y crítica de los estudiantes y como preparación para el ejercicio de actividades profesionales. En el caso de las universidades a distancia, la figura de los tutores y sus actividades se ajustarán a su metodología docente y de evaluación.
- Las universidades impulsarán sistemas tutoriales que integren de manera *coordinada* las acciones de información, orientación y apoyo formativo a los estudiantes, desarrollados por el profesorado y el personal especializado.
- Las universidades establecerán los procedimientos oportunos para dar publicidad a los planes, programas y actividades tutoriales.

Estos principios se concretan en el propio *Estatuto* (Tabla 7) a partir de mecanismos de tutorías para la movilidad (17.2), de titulación (art. 20), de materia o asignatura (art. 21), prácticas

académicas externas (26. 4) y servicios de orientación al estudiante, sin olvidar la pertinencia de establecer los medios oportunos para apoyar al estudiante con discapacidad (art. 22).

Tabla 7: Ámbitos de acción para la tutoría universitaria en el Estatuto del Estudiante Universitario. Fuente: Elaboración propia a partir del RD 1791/2010.

<b>Ámbitos de acción para la tutoría universitaria en el Estatuto del Estudiante</b>	
<b><i>Tutor docente para la movilidad (art. 17.2)</i></b>	Los estudiantes tendrán asignado un tutor docente, con el que habrán de elaborar el contrato o acuerdo de estudios que corresponda al programa de movilidad, nacional o internacional. En dicho documento quedarán reflejadas, con carácter vinculante, las actividades académicas que se desarrollarán en la universidad de destino y su correspondencia con las de la universidad de origen; la valoración, en su caso, en créditos europeos y las consecuencias del incumplimiento de sus términos.
<b><i>Tutorías de Titulación (art. 20)</i></b>	Los coordinadores y tutores de titulación asistirán y orientarán a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje, en su transición hacia el mundo laboral y en su desarrollo profesional. La tutoría de titulación facilitará: a) El proceso de transición y adaptación del estudiante al entorno universitario b) La información, orientación y recursos para el aprendizaje c) La configuración del itinerario curricular atendiendo también a las especificidades del alumnado con necesidades educativas especiales d) La transición al mundo laboral, el desarrollo inicial de la carrera profesional y el acceso a la formación continua
<b><i>Tutorías de Materia o Asignatura (art. 21)</i></b>	Los estudiantes serán asistidos y orientados, individualmente, en el proceso de aprendizaje de cada materia o asignatura de su plan de estudios mediante tutorías desarrolladas a lo largo del curso académico. Corresponde a los departamentos velar por el cumplimiento de las tutorías del profesorado adscrito a los mismos de acuerdo con los planes de estudio y la programación docente de las enseñanzas en las que imparte docencia. Las universidades, a través de sus centros y departamentos, garantizarán que los estudiantes puedan acceder a las tutorías, estableciendo los criterios y horarios correspondientes.
<b><i>Tutorías para estudiantes con discapacidad (art. 22)</i></b>	Los programas de tutoría y las actividades de tutoría deberán adaptarse a las necesidades de los estudiantes con discapacidad, procediendo los departamentos o centros, bajo la coordinación y supervisión de la unidad competente en cada Universidad, a las adaptaciones metodológicas precisas y, en su caso, al establecimiento de tutorías específicas en función de sus necesidades. Las tutorías se realizarán en lugares accesibles para personas con discapacidad. Se promoverá el establecimiento de programas de tutoría permanente para que el estudiante con discapacidad pueda disponer de un profesor tutor a lo largo de sus estudios.
<b><i>Tutorías de prácticas académicas externas (art. 24.6)</i></b>	Para la realización de las prácticas externas curriculares los estudiantes contarán con un tutor académico de la universidad y un tutor de la entidad colaboradora, quienes acordarán el plan formativo del estudiante y realizarán su seguimiento. En el caso de las prácticas externas extracurriculares, la universidad y la entidad colaboradora ejercerán la tutela en los términos establecidos por el convenio.
<b><i>Servicios de atención al estudiante (art. 65.2)</i></b>	Dichas unidades, independientemente de las estructuras orgánicas en que se traduzcan en cada universidad, deberán desarrollar sus funciones estrechamente conectadas y coordinadas con los sistemas de acción tutorial, las acciones de formación de tutores y el conjunto de programas y servicios de la universidad.

En definitiva, cabe concluir que en el escenario normativo dibujado la orientación y tutoría universitaria han ido desarrollándose en el panorama nacional encontrando como referentes la LGE, fundamentalmente, y escasez de directrices en otras normativas posteriores (LRU, LOU, LOM-LOU). Como señalaron Sebastián y Sánchez (1999, 248), “resulta patente que en España aún se encuentra pendiente el reto ya recogido en la Ley General de Educación de 1970 en la que

se preveía la función tutorial en la Universidad”. Como se ha dicho, el *Estatuto del Estudiante Universitario* viene a ser el referente necesario desde que el sistema español ha establecido las directrices fundamentales en el desarrollo de sistemas de orientación y apoyo al conjunto de estudiantes. De su análisis se puede concluir que aporta las claves para llevar a cabo, en distintos niveles, un conjunto de acciones que apoyan la formación de los estudiantes universitarios a través de la actualización de los parámetros de convergencia a la propia vida de las instituciones en aquello referente a un elemento tan importante como es el alumnado. Sin duda, el *Estatuto del Estudiante Universitario* ha sentado las bases normativas para el desarrollo de la orientación y tutoría.

### **3. El desarrollo de la orientación y tutoría universitaria: de las perspectivas institucionales a las tendencias comunitarias**

Con todo, a lo largo de estas décadas, la tutoría universitaria y la orientación más ampliamente se desarrolla desde diversos enfoques, complementarios, desde luego, pero también con actuaciones independientes que se sitúan en torno a dos perspectivas: *institucional* y *comunitaria*.

Así, la primera de ellas tiene que ver con las tendencias que por ósmosis de sistemas europeos afines, fundamentalmente el francés, o bien por influjo del desarrollo de la orientación en EE.UU, han hecho que en el propio contexto nacional se hayan establecido oficinas, órganos, gabinetes y servicios institucionales ligados a la propia universidad. El personal de estos servicios universitarios presenta diversos perfiles para atender con garantías las distintas situaciones problemáticas de los estudiantes, fundamentalmente profesionales y académicas. Este enfoque institucional ha sido ampliamente desarrollado, como a continuación se tratará de esbozar.

El otro enfoque al que referíamos, de naturaleza comunitaria, ha venido a reflejar la necesidad de apoyar a los estudiantes desde el propio sistema universitario, entendiendo que la forma de orientarles más pertinente, directa y ajustada a la realidad universitaria ha de complementar las iniciativas institucionales con un *enfoque relacional*. Este enfoque entiende al profesorado como agente fundamental de orientación y asesoramiento, a la vez que se han desarrollado iniciativas complementarias, fundamentalmente planes y programas de mentoría como una forma avalada, contrastada y pertinente para lograr apoyo y soporte entre los propios estudiantes, generalmente de cursos superiores hacia cursos iniciales.

En lo que sigue se analizan las tres posiciones preferentes que deben identificarse como alternativas integradas y complementarias, nunca yuxtapuestas, que se han desarrollado con diversos propósitos en los últimos años en la realidad universitaria española y que también se observa en perspectiva internacional.



### 3.1 Los Servicios de Orientación Universitaria

La literatura sobre los servicios de orientación universitaria es abundante, tanto nacional, con los aportes divulgados en la *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, *Revista de Investigación Educativa*, *Revista de Educación*, entre otras, como internacional, donde destacan las revistas: *Journal for College Student Development*, *Journal of Vocational Behavior*, *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, especialmente. De igual forma han ido surgiendo diversas entidades con carácter asociativo como el *Fórum Europeo de Orientación Académica* (FEDORA), la *American College Personnel Association* (ACPA) o la *Association of American Colleges and Universities*<sup>46</sup> (AACU), así como la *Red Interuniversitaria de Profesorado de Orientación* (RIPO) que aglutina desde 2009 a más de medio centenar de investigadores de esta temática.

Los servicios institucionales tienen una tradición relevante en el ámbito anglosajón, fundamentalmente en los Estados Unidos. En diversos trabajos (Álvarez Valdés, 1985; Álvarez y Fita, 2005) se encuentra una clara referencia a este tipo de servicios caracterizados por su heterogeneidad, que queda patente en sus distintas denominaciones pero que fundamentalmente se muestra en las áreas prioritarias de acción y desarrollo<sup>47</sup>. En este sentido, es interesante el trabajo de Pope (2000), quien muestra el desarrollo de los “*Career Counseling*” en los EEUU, distinguiendo seis etapas.

- En la *primera etapa* (1890-1919), estos servicios pretendían orientar hacia el empleo en una sociedad cada vez más urbana e industrial. Mientras que en la *segunda* (1920-1939), fue la orientación educativa desde el punto de vista escolar la referencia.
- La *tercera* (1940-1959) incluyó un cambio de enfoque hacia las universidades y la formación de consejeros, mientras que en la *cuarta* (1960-1979) significó el boom para el asesoramiento desde la idea del trabajo como fuente de sentido en la vida de las personas, sistematizándose por entonces la idea del desarrollo profesional y el apoyo al mismo.
- La *quinta* etapa (1980-1989) se sitúa ya en el comienzo de la transición de la era industrial a la era de la información, creciendo en ella la práctica independiente de la orientación profesional y el asesoramiento *outplacement*, debido a los requerimientos del momento.

---

<sup>46</sup> En este sentido, es muy interesante el Report titulado *College Learning for the New Global Century* (AACU, 2007), especialmente el anexo (AACU, 2007, 52-53) que propone diez principios fundamentales para estimular el apoyo a los estudiantes: “*First-Year Seminars and Experiences, Common Intellectual Experiences, Learning Communities, Writing-Intensive Courses, Collaborative Assignments and Projects, “Science as Science Is Done”/ Undergraduate Research, Diversity/ Global Learning, Service Learning, Community-Based Learning, Internships, Capstone Courses and Projects*”.

<sup>47</sup> En los trabajos de Álvarez Valdés (1985) y de Álvarez y Fita (2005) se distinguen, fundamentalmente, los siguientes: *Placement Center* (Agencia de Empleo), *Academic Advising Center* (Tutoría, información sobre estudios, disciplina), *Counseling Center* (Problemas personales), *Career Planning Center* (Desarrollo vocacional), *Career Planning and Placement Center* (Desarrollo vocacional y de empleo), *Career Planning, Placement and Counseling Center* (Desarrollo vocacional, del empleo y personal), *Career Counseling* (Orientación personal para la carrera), etc.

- Finalmente, la *sexta etapa* (1990-presente), con su énfasis en la tecnología y los cambios demográficos, ha visto un aumento en la sofisticación en el uso de la tecnología, la internacionalización de la orientación profesional y los comienzos de la orientación profesional multicultural, cuyo foco parece que se sitúa en la transición entre universidad y puesto de trabajo.

En el contexto europeo, Watts y Van Esbroeck (2000) llevaron a cabo un estudio sobre los servicios de asesoramiento y orientación en la educación superior en los estados miembros de la Unión Europea. En el citado artículo se discute el contexto cambiante de la educación superior y se concluye que en todos los países<sup>48</sup> la atención a la orientación y a los servicios de asesoramiento ha crecido en los últimos años, desde las siguientes tendencias<sup>49</sup>:

- La orientación previa al acceso (*pre-entry*) se ha visto como una forma de ayudar a los estudiantes a canalizar sus aptitudes e intereses, lo que aumenta sus posibilidades de éxito.
- El asesoramiento a la entrada (*on entry*) ha sido vista como una forma de reducir las probabilidades de deserción temprana (*drop-out*), permitiendo a los estudiantes participar de forma rápida en el aprendizaje efectivo.
- La orientación durante (*during*) los cursos académicos se ha visto como una manera de evitar el abandono universitario, debido a problemas de aprendizaje o personales, lo que permite a los estudiantes estar informados de la flexibilidad del plan de estudios y atender a las posibilidades que mejorarán el aprendizaje de su empleabilidad.
- La orientación al término de los estudios (*on exit*) se ha visto como una forma de ayudar a los estudiantes a realizar una transición eficaz al mercado de trabajo, lo que permite rentabilizar la inversión económica en la educación superior” (Watts y Van Esbroeck, 2000, 177).

También en clave internacional, destacan dos trabajos de Vieira (2007, 2008). Así, en el primero de ellos (Vieira, 2007) se lleva a cabo un análisis de la situación actual de los sistemas de

---

<sup>48</sup> A modo de ejemplo, Álvarez y Fita (2005) indican los existentes en diversos países europeos como Reino Unido e Irlanda (Career Services, Counseling Services, Academic Advising-Tutorial System), Francia (Centros de Información y Orientación Universitaria), Bélgica (Centro de Información y Documentación sobre los Estudios y las Profesiones), Dinamarca (Servicios de Carreras, de Asesoramiento o consejo y la Información tutorial), Países Bajos (Centros de Información Universitaria, Centros de Ayuda y Consulta Universitaria), Alemania (Servicio de Orientación Centralizado) e Italia (Centros de Orientación Universitaria).

<sup>49</sup> “Attention to guidance and counselling services *pre-entry* has been seen as a way of increasing access to higher education and helping students to find courses suited to their aptitudes and interests, so increasing their chances of success. Attention to guidance and counselling services *on entry* has been seen as a way of reducing the chances of early drop-out and enabling students to engage quickly in effective learning. Attention to guidance and counselling services *during* courses has been seen as a way of avoiding drop-out due to learning or personal problems, enabling students to take informed advantage of any greater flexibility offered within the curriculum, and attending to learning possibilities that will enhance their employability. Attention to guidance and counselling services *on exit* from courses has been seen as a way of helping students to make effective transitions to the labour market, so maximising the economic yield from the substantial public investment in the higher education system” (Watts y Van Esbroeck, 2000, 177).

apoyo y orientación de diferentes países (Reino Unido, Francia, Estados Unidos y España), a través de una investigación comparada de tipo *Cross-Sectional Comparative Research*. Se concluye que “en los países del ámbito anglosajón perdura una mayor preocupación por la situación personal y emocional de los estudiantes (servicios psicológicos, programas para estudiantes de diferentes ideologías, etc.), mientras que en países como Francia y España la ayuda está más focalizada en los ámbitos académico y profesional. En principio, esta distinción puede ser adecuada teniendo en cuenta nuestra tradición cultural sobre lo que se espera de la universidad, es decir, más dirigida a los aspectos estrictamente académicos y profesionales” (Vieira, 2007, 66).

En el segundo trabajo (Vieira, 2008) se analizan los sistemas de apoyo y orientación al estudiante en países del ámbito anglosajón (Estados Unidos y Reino Unido) así como las guías de evaluación utilizadas para acreditar las instituciones y las enseñanzas. Como resultado de este análisis, se presenta una propuesta de criterios y evidencias para abordar la evaluación del sistema de apoyo y orientación al estudiante desde la perspectiva señalada anteriormente en el contexto español. Son 13 criterios en su conjunto que hacen referencia a procesos estratégicos (Garantía de Calidad y Organización Institucional) y elementos claves (ingreso, acogida, itinerario, apoyo aprendizaje, programas, prácticas profesionales, apoyo a la diversidad, apoyo asistencial, movilidad, actividades extracurriculares y, finalmente, transición).

Otro trabajo interesante es el de Flores, Gil y Caballer (2012), quienes desarrollan un análisis cualitativo de la información que ofrecen las páginas web de los servicios de orientación en universidades de España, Francia, Estados Unidos, Canadá y Reino Unido. Para ello, se ha diseñado una plantilla de evaluación que consta de una parte general (visibilidad, navegación, enlaces, etc.) y otra específica relativa al campo de la orientación (futuros estudiantes, familia, alumni, etc.). Los resultados obtenidos permiten conocer los aspectos importantes que se contemplan en una amplia variedad de servicios de orientación universitaria, así como generar un modelo para las universidades españolas. Si bien, es cierto que los propios autores admiten que “no es posible llevar a cabo una comparación entre ellos, ya que las diferencias culturales, sociales y de los propios sistemas educativos influyen de manera clara en la organización de dicho servicio” (Flores, Gil y Caballer, 2012, 145). Un trabajo similar, ya en el contexto español, presenta los resultados de un estudio descriptivo de revisión de los Servicios Psicológicos y Psicopedagógicos en 74 universidades españolas (Gutiérrez, López-González y García, 2009). Los datos se han obtenido a partir de las webs institucionales encontrando un total de 70 servicios implementados en 51 universidades. De estos servicios 11 son psicopedagógicos, 37 psicológicos y 22 mixtos. En cuanto a la función desarrollada, 34 realizan asesoramiento, 34 intervención psicoterapéutica y 2 llevan a cabo programas específicos. A pesar de que los

resultados indican un creciente desarrollo de estos servicios a lo largo de esta década, el 30% de las instituciones de Educación Superior carecen en 2009 de este tipo de servicios.

En el contexto español, la génesis de estos servicios, como se ha indicado ya previamente, se remonta a la creación de los COIE en los años 1970 (Repetto, 2009, 306 y ss; Alonso Rivas y López Quero, 1983; Sánchez Miera, 1998). En el contexto nacional, destacamos los trabajos desarrollados con un espacio entre ambos de casi dos décadas (Sánchez, 1999a; Sánchez, 2008) así como los trabajos desarrollados por Jesús Vidal y María José Vieira en el contexto de varios Proyectos de Investigación en el *Programa Estudios y Análisis*. Se muestran a continuación los hallazgos de estos trabajos.

Así, el primero de ellos (Sánchez, 1999a) pone de manifiesto, tras una evaluación rigurosa de los COIE: (1) que tienen una dimensión y recursos insuficientes, (2) que predominan en sus actividades las tareas de gestión administrativa, (3) que la actividad formativa es bastante reducida, (4) que la mitad de su personal está contratado en condiciones de precariedad y que padecen una cierta indefinición de rol y falta de profesionalización, (5) que no están suficientemente integrados en la vida de las universidades.

Aunque con diferentes nominaciones, en general se puede hablar de dos claros y diferenciados tipos de servicios o centros de orientación que no siempre están presentes en la misma universidad y que, si lo están, generalmente conforman unidades separadas (Watts y Kidd, 2000; Salmerón, 2001). El primer tipo, el más generalizado, tiene funciones de información y orientación sobre aspectos de carácter vocacional o profesional, en clara conexión con el mundo del trabajo, como es el caso de los *Career Services* británicos. El segundo tipo, de una orientación psicológica clínica y terapéutica, presta funciones de ayuda individualizada en la resolución de problemas personales. Son los *Counseling Center* con claros paralelismos con los de las universidades norteamericanas. Finalmente, pueden encontrarse oficinas o secciones administrativas, que cumplen las funciones de información sobre estudios, o atienden las diversas problemáticas académicas que puedan surgir (Salmerón, 2001). En una misma perspectiva, el concepto de orientación en el decir de Watts y Kidd (2000), se basa en dos tradiciones, distintas pero relacionadas: el *desarrollo de la práctica de la orientación profesional* y el *desarrollo de la orientación como un concepto educativo*.

También el equipo de Vidal, Díez y Vieira (2002) desarrollaron una investigación sobre los servicios de orientación en las universidades españolas a través de la consulta a las páginas web institucionales así como entrevistas telefónicas realizadas al personal que allí trabajaba, destacando que “se da una clara tendencia a este mismo objetivo de informar (96%) y se añade, en la mayoría de servicios, orientar (81%). A pesar de esta cifra tan elevada, en las entrevistas se

pudo constatar que no se percibe, por parte de los responsables de los servicios, diferencias entre lo que supone *informar*<sup>50</sup> y *orientar*” (Vieira, Vidal y Díez, 2002, 340). En otro trabajo, estos mismos autores concluyen tras revisar diversos estudios nacionales con cinco ideas claves (Vidal, Díez y Vieira (2002, 432): “(1) Escaso interés en la orientación por parte de las autoridades académicas y, por lo tanto, escasa incidencia en la cultura universitaria y en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A pesar de ello, de una u otra forma, la mayoría de las universidades realiza algún tipo de actividad en el ámbito de la orientación. (2) Su creación no es originada por estudios sistemáticos de necesidades de la comunidad universitaria, sino que atiende a iniciativas personales. (3) Escasez de recursos materiales, formación de personal poco específica y ausencia de modelos teóricos y prácticos que guíen la intervención. En consecuencia, se fomenta la disparidad de la oferta. (4) La principal actividad que realizan es informar a los alumnos, principalmente titulados y alumnos de últimos cursos<sup>51</sup>. (5) No se evalúa el impacto de estos servicios en la comunidad universitaria y en la sociedad”.

En un segundo trabajo de Sánchez *et al.* (2008) se desarrolla un estudio descriptivo con la finalidad de obtener una visión global y actualizada de de los servicios de orientación en las universidades españolas, a través de entrevistas a directores y profesionales que en ellos se desempeñan. Este trabajo concluye que los ámbitos prioritarios de actividad son los que abordan la inserción laboral, como función intermediadora, particularmente, la gestión de prácticas en empresas para los estudiantes, mediante la firma de convenios con éstas, y la gestión de bolsas de trabajo para los egresados, facilitando así el contacto con las empresas. Se describe además un amplio abanico de actividades, muy variables de unos servicios a otros: desde la orientación en aspectos académicos, hasta la orientación personal y psicológica, o la investigación. La metodología de intervención se basa principalmente en un modelo de servicios, donde cada vez cobran mayor protagonismo las nuevas tecnologías como herramientas de información y autoconsulta. Estos servicios cuentan con recursos humanos diversos en lo que se refiere al número de componentes de los equipos y también en cuanto a su formación inicial, no siempre con base psicopedagógica.

---

<sup>50</sup> En efecto, las universidades vienen potenciando servicios de orientación, documentación, asesoramiento, pero sobre todo de información, en función del concepto de orientación, como área científica, que tienen los responsables de cada momento. Estos servicios pueden desarrollarse desde la propia universidad o bien desde las facultades y escuelas universitarias e incluso a nivel de titulaciones concretas o ramas de saber. La labor más desarrollada es la de información a los estudiantes en sus necesidades para el acceso, sociales o profesionales pero todas ellas con un contenido generalista sobre la estructura universitaria o salidas profesionales, válidas en otros momentos y con ausencia casi total de atención personalizada (Salmerón, 2001).

<sup>51</sup> En esta misma línea, nos encontramos con el reciente estudio de Suárez Lantarón (2014, 87), en el que se puede leer que “para la mayoría de servicios, los destinatarios principales de sus actuaciones son los egresados y estudiantes de últimos cursos, probablemente por ser éste un momento crucial en la toma de decisiones para acceder al mercado laboral y por tanto, ser ésta la población que más demande dicha asistencia”

Parece que ha existido un desarrollo y una natural evolución y que las condiciones anteriores (Sánchez, 1999a; Sánchez, 1999b) se han ido superando, dando lugar en la actualidad a una enorme diversidad de tendencias, fruto de la proliferación de este tipo de servicios, ya no solo en universidades sino también a nivel de facultades y escuelas universitarias en el conjunto del marco europeo (Watts y Van Esbroek, 2000).

Esta diversidad comienza, como señalan Sánchez *et al.* (2008, 346) “por la denominación de los servicios<sup>52</sup>, se pone de manifiesto en aspectos estructurales como pueden su composición y los canales de colaboración con otros elementos del sistema universitario y, sobre todo, se evidencia al comprobar que, aunque existe una clara coincidencia en la importancia otorgada a la *orientación profesional*, no existe la misma concordancia a la hora de establecer la dedicación del servicio a otras áreas de la orientación”.

Esta cuestión fue constatada por Vidal, Díez y Vieira (2002, 439) en su investigación indicando que “los resultados de este estudio confirman que la mayor parte de los servicios de orientación universitarios trabajan en el ámbito profesional (66%), en el ámbito académico (62%) y, en un porcentaje mucho más reducido, en el ámbito personal (30%). Tradicionalmente, los ámbitos de actuación de los servicios de información y orientación han sido el profesional, sobre todo, y el académico. Esto explica su mayor presencia”.

De igual forma en un trabajo anterior Sebastián y Sánchez (1999) llevaron a cabo una evaluación de los sistemas tutoriales en las universidades de la Comunidad de Madrid a partir de una muestra de 2489 universitarios, 44 profesionales de los servicios de orientación y entrevistas a 11 directores de dichos servicios correspondientes a las universidades públicas y privadas. Estas autoras concluyen que “1.007 de los encuestados, que representan el 40,5%, consideran la atención personalizada como muy necesaria o imprescindible, y otro 44,4%, como necesaria o bastante necesaria; y únicamente el 2,4% la consideran explícitamente innecesaria o poco necesaria. No obstante, habría que tener también en cuenta el 12,6% que ha preferido no contestar a la pregunta” (Sebastián y Sánchez (1999, 258).

Más recientemente, García Antelo (2010), en la *Universidad de Santiago de Compostela*, Amor Almedina (2012) en la *Universidad de Córdoba* y Pérez (2013) en la de *Murcia*, destacan que el ámbito personal es el menos valorado frente al profesional y al académico.

---

<sup>52</sup> Flores, Gil y Caballer (2012, 146) consideran que el punto de partida debe ser una identificación común del Servicio de Orientación Universitario, proponiendo “*Servicio de Orientación Psicopedagógica y Profesional*”, lo que permitirá una rápida localización así como una mayor visibilidad dentro de la Web institucional.

Como muestran los trabajos revisados, es evidente que estos servicios han tenido un alto compromiso con la orientación profesional<sup>53</sup> (*colocación, inserción laboral, información para el empleo*), sin apenas actividades que estimulen el apoyo académico y personal.

No obstante, el trabajo de Del Rincón y Bayot (2008), en el contexto de la *Universidad de Castilla La Mancha*, evidencia la necesidad de crear órganos de orientación y apoyo a los estudiantes como condición para que éstos consigan la formación que el mundo laboral y la sociedad en general les exigen. En su trabajo, obtienen que el 98% de los participantes consideran necesaria la existencia de un servicio de estas características. Además, el 30% del alumnado manifiesta no tener información acerca de la proyección laboral de su carrera y el 94,60% señala que la universidad no le ha facilitado ninguna ayuda posterior a la finalización de los estudios para obtener un puesto de trabajo.

En este sentido, el trabajo de Suárez Lantarón (2013, 37) pone de manifiesto que “además de la información y orientación, en estos últimos años, también han desarrollado otras actividades para favorecer la empleabilidad de sus egresados y estudiantes, como son la formación (fomentando habilidades y competencias necesarias en la obtención y búsqueda de empleo) o la promoción del autoempleo y creación de empresas (emprendimiento)”.

Cabe destacar que el asesoramiento sobre la dimensión profesional en los servicios de orientación universitarios no puede limitarse a informar sobre el desarrollo de la carrera, sino que su objeto fundamental es permitir que el estudiante construya la carrera a través de iniciativas que estimulen dicho objetivo (Rodríguez Moreno, 2003). Más ampliamente, es lo que se conoce como *empowerment* (Marín y Rodríguez, 2001), es decir, conseguir el *fortalecimiento personal* para que los alumnos desarrollen la capacidad y habilidad para confrontarse constructivamente con los factores que, explícita o implícitamente, determinan que uno pueda ejercer un razonable control sobre su propio destino (Rodríguez Espinar, 1998, 16). Se trata de recuperar el valor del asesoramiento como elemento clave en la toma de decisiones de los universitarios (Gil, 2002).

De todo el análisis aquí realizado cabe concluir que la situación de los servicios de orientación universitaria ha carecido de un marco legislativo y, como han indicado los estudiosos del tema, de una falta de interés de las autoridades institucionales sobre la orientación universitaria, aunque se

---

<sup>53</sup> En este sentido, Suárez Lantarón (2013, 2014) realiza ambos trabajos, de corte descriptivo, que toma como base el trabajo doctoral sobre los servicios de orientación profesional universitarios, cuya finalidad es obtener una visión general y actualizada de dichos servicios, incidiendo en su organización y actuaciones. Los datos han sido obtenidos directamente, por medio de un cuestionario, al que han respondido los responsables de los servicios de estas características de 45 universidades españolas (públicas y privadas). Los resultados indican que no existe un único modelo organizativo y que trabajan varias líneas de actuación, confirmando que los servicios de orientación profesional suponen una adecuada herramienta en la mejora de la empleabilidad de estudiantes y egresados.

ha observado una tendencia positiva a partir de distintas iniciativas institucionales que hacen pensar la existencia de una mayor sensibilidad institucional hacia la orientación universitaria.

De igual forma, el contexto español presenta una notable heterogeneidad y diversidad, no solo en cuanto a denominaciones de los servicios, sino especialmente al tipo de iniciativas que emprenden. Si bien es cierto que todos tienen en común la escasez de actividades dirigidas a ofrecer orientación académica y personal, aunque, como señala el estudio de Sánchez *et al.* (2008, 346), “algunas universidades han desarrollado otros servicios paralelos especializados en ciertos tipos de ayuda, éstos se proporcionan frecuentemente de forma yuxtapuesta, sin conexión ni coordinación conjunta”. Esto pone de manifiesto la necesidad de alcanzar unos planteamientos holísticos y sistémicos, estimulando la integralidad y una menor fragmentación, a través de estructuras que permitan una planificación conjunta de los distintos programas y servicios. Así, estamos de acuerdo con Watts y Kidd (2000, 499) cuando hace más de una década indicaron que “parece claro que muchos de los retos de la orientación están relacionados con la satisfacción de las necesidades de las personas que participan en el aprendizaje permanente y en más diversas modalidades de carrera<sup>54</sup>”.

Es evidente que los servicios universitarios tienen que adaptar sus lógicas internas y de funcionamiento al contexto y características de los estudiantes del momento. El estudio comparado de Vieira (2007, 66) concluye que “el análisis de las características de los estudiantes nos ofrece una visión de la universidad española lo suficientemente homogénea para que no sea necesaria la implantación de servicios para atender a un perfil muy específico de alumnos (por ejemplo, por grupo étnico de pertenencia)”. Por lo tanto, parece que la homogeneidad del conjunto de estudiantado, dentro de la diversidad, permite plantear directrices comunes, dentro de la autonomía de las universidades para atender las necesidades reales del estudiante universitario. No podemos olvidar, en este sentido, otros agentes que intervienen en el contexto de los servicios de orientación universitaria. Como así sugieren Vidal, Díez y Vieira (2002, 446), ya que “aunque el destinatario principal sigue siendo el alumnado, el aumento de la atención a las necesidades de otros colectivos como las empresas, el profesorado e instituciones de diversa índole puede indicar la adaptación de estos servicios a nuevas demandas”.

Si queremos promover sistemas de orientación universitaria integrales (Sánchez *et al.*, 2008; Vieira, 2007; García Antelo, 2010; Amor Almedina, 2012; López Martín, 2012; Pérez, 2013) cuyo objetivo sea facilitar al estudiante su ingreso, el periodo universitario y la transición académica o laboral posterior a través de un apoyo en los ámbitos académico, personal y profesional, se deben asumir decisiones e iniciativas que permitan superar el monopolio de la visión de la orientación

---

<sup>54</sup> “It seems clear that many of the challenges guidance now faces are related to meeting the needs of individuals engaged in lifelong learning and in more diverse career patterns” (Watts y Kidd, 2000, 499).



profesional y de transición al mercado laboral. En efecto, se hace indispensable “el desarrollo de un servicio de orientación que cubra todas las áreas de desarrollo (personal, profesional y académica) donde ha de existir una relación positiva y colaboración entre toda la comunidad universitaria” (Sanz, 2001, 119).

Se trata de generar en las universidades servicios institucionales que tomando como punto de partida las necesidades de los agentes, especialmente los estudiantes, puedan diseñar planes formativos de acción que aborden los diversos ámbitos necesarios para una orientación completa de los universitarios, es decir, aprendizaje, atención a la diversidad, orientación académica y profesional y prevención y desarrollo personal (Del Rincón y Bayot, 2008, 146), a través de iniciativas que permitan atender la acogida y adaptación en la universidad, el fracaso académico en las titulaciones de enseñanzas técnicas, el desarrollo académico, una oferta amplia de servicios culturales universitarios, iniciativas que estimulen la participación de los estudiantes en la comunidad universitaria, entre otras.

## **3.2 Tendencias comunitarias en el apoyo a los estudiantes**

### ***3.2.1 La mentoría. El peer-tutoring como modelo orientador***

La mentoría o *mentoring* universitario, como espacio para el apoyo entre estudiantes –*peer tutoring*–, es emergente en nuestro contexto universitario pese a gozar de conocida tradición lejos de nuestras fronteras. Sirvan de ejemplo los trabajos desarrollados por Marian Jacobi (1991), Keith Topping (1996), Nancy Falchikov (2001) y los hermanos Campbell y Campbell (1997) así como otros que se considerarán a continuación y que han aportado las bases teóricas y metodológicas de este tipo de programas en la educación superior desde que en 1911 se iniciaran este tipo de prácticas en la Escuela de Ingeniería de la *Universidad de Michigan* (Johnson, 1989). Destacamos el reciente número monográfico de la revista *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* (2014, 22, 1) bajo el título: “*Mentoring in Higher Education: the keys to success*”.

Parece oportuno, en nuestra revisión, comenzar por clarificar la dimensión conceptual de la mentoría, a partir de un análisis de la literatura más representativa. Así, con esta pretensión, un equipo de investigadores de la *Missouri State University* y de *University of Missouri* (Haggard *et al.*, 2011) presentaron una rigurosa revisión<sup>55</sup> con el objetivo fundamental de analizar el concepto de mentor en la literatura científica. Los autores dan cuenta de la falta de consenso acerca de las

---

<sup>55</sup> En este trabajo (Haggard *et al.*, 2011) el parámetro temporal para la revisión empírica fueron los años 1980–2009 y el material de referencia responde a una decena de revistas en torno a la temática. Para la búsqueda sistemática se emplearon los descriptores “mentor” and “protégé” en la base de datos PsycINFO. Como resultado, se obtuvieron más de un centenar de artículos que ponen de manifiesto la variedad conceptual, ya que aparecían 40 definiciones diferentes, y la pluralidad metodológica, dada la presencia de trabajos cuantitativos y cualitativos reflejo de distintos diseños de investigación (experimentales, cuasi-experimentales y encuestas transversales, mayoritariamente).

definiciones de mentoría, cuestión ya constatada con anterioridad en el trabajo de Healy y Welchert (1990) y en el completo estudio<sup>56</sup> de Jacobi (1991) así como por Roberts (2000), quien se cuestiona lo siguiente: si no sabemos qué es la mentoría, *¿cómo se puede saber que estamos hablando de lo mismo?* Precisamente, esta falta de consenso provoca un efecto negativo en los resultados de las investigaciones, es decir, aunque el concepto general de mentoría tenga atributos comunes y constantes, si las definiciones que se ofrecen a los participantes de la investigación no lo son, puede comprometer lo que se conoce como validez de constructo<sup>57</sup>, especialmente cuando se pretenden comparar los hallazgos de distintas investigaciones (Haggard *et al.*, 2011).

Por ello, es necesario evaluar las conceptualizaciones para establecer un marco de referencia que permita situar al objeto de investigación, la mentoría, de una manera clara, consensuada y adecuada a la realidad que representa (Healy y Welchert, 1990). Para mostrar la pluralidad indicada sirvan como ejemplo algunas definiciones de corte más genérico, como la ofrecida por Murray (2001), para quien la mentoría es una relación uno-a-uno (*one to one*) entre una persona experimentada y otra con menos experiencia con el propósito de aprender o desarrollar competencias específicas. También se mueve en parámetros concretos Blackwell (1989, 9), quien ha definido a la mentoría como un “proceso por el cual las personas de rango superior, logros especiales e instructores de prestigio aconsejan, guían y facilitan el desarrollo intelectual o la carrera de las personas identificadas como los protegidos (*telémacos*)”. Por su parte, Campbell y Campbell (1997) han considerado la mentoría como un conjunto de comportamientos en los que los miembros más experimentados de la organización proporcionan orientación y apoyo a los empleados con menos experiencia para aumentar la probabilidad de que los nuevos empleados se conviertan en miembros exitosos y relevantes de la organización.

De entre las diversas conceptualizaciones manejadas, parece muy completa la propuesta de Roberts (2000, 162), quien la define como “un proceso formal por el cual una persona con más

---

<sup>56</sup> En este sentido, Crisp y Cruz (2009) concluyen en su rigurosa revisión que poco se ha hecho para abordar las principales preocupaciones planteadas en el trabajo de Jacobi (1991), quien insistía en la falta de una definición y conceptualización común de la mentoría.

<sup>57</sup> Un claro ejemplo de ello es la revisión llevada a cabo por Crisp y Cruz (2009) quienes se encuentran dificultades metodológicas en muchos estudios cuantitativos. Estas limitaciones tienen que ver con la falta de una definición operativa de la mentoría, escasa información sobre la validez y fiabilidad de los ítems de los instrumentos empleados, excesiva dependencia de los métodos descriptivos, ausencia de métodos experimentales, falta de representatividad de la muestra respecto a la población de estudio, escasez de validez externa, entre otras. Por otro lado, se evidencia que los estudios cualitativos insisten en la comprensión de las experiencias de mentoría, no tanto en medir los resultados de estas sino en descubrir la interacción ocurrida en el proceso. Algunas limitaciones de estos estudios tienen que ver con una débil descripción de los métodos de recogida y análisis de datos y con la falta de consistencia en las conclusiones. Si bien es cierto, hay trabajos con parámetros de investigación profundamente cuidados que demuestran precisión en sus hallazgos y que han mostrado los efectos de la mentoría en la productividad investigadora de posgrado, el compromiso con una carrera de investigación, la autoeficacia, el éxito académico de minorías, las tasas de retención en el primer año, la participación en el campus, el promedio de las calificaciones, la socialización en los entornos académicos y profesionales, la mejora de la escritura académica, entre otros.

conocimientos y experiencia lleva a cabo una función de apoyo, supervisión y fomento de la reflexión y el aprendizaje de una persona con menos experiencia y conocimientos, lo que facilita el desarrollo profesional y personal”.

Ya en el trabajo de Jacobi (1991) se identificaron tres puntos clave donde los teóricos estaban de acuerdo y que han sido constatados en trabajos de revisión posteriores: (1) Las relaciones de mentoría se centran en el crecimiento y los logros de un individuo a través de varias formas de apoyo; (2) Una experiencia de mentoría puede incluir amplias formas de apoyo (en el desarrollo profesional y de carrera, el modelado de roles y el apoyo psicológico) a partir de distintas actividades como: video tutoriales, consejos para el ajuste a la universidad, participación grupos de discusión trimestrales, participación de los estudiantes de grado en la investigación, reuniones, conversaciones telefónicas, entre otras; (3) Existe un amplio acuerdo en la literatura en torno a que las relaciones de mentoría personal están mediadas por la disponibilidad de la tecnología<sup>58</sup>, cuestión que cambia el tipo de interacción que se establece en los procesos de mentoría.

Kram (1983) ha propuesto que las relaciones de mentoría se componen de dos funciones principales, la carrera (*career related*) y psicosocial (*psychosocial*). Las funciones de la carrera dependen de la posición del mentor y el poder político dentro de la organización, mientras que las funciones psicosociales refieren a la calidad de la relación entre *mentor* y *protegido*. Por su parte, Anderson y Shannon (1998) proponen un concepto de mentoría desde los atributos: *intencionalidad, proceso profundo y enriquecedor, protección y apoyo, modelado de roles*<sup>59</sup> (modelo a seguir), *enfoco de desarrollo personal y/o profesional y una relación a medio-largo plazo*. En cambio para Roberts (2000) los atributos de la mentoría son<sup>60</sup>: *una relación de apoyo; un proceso de ayuda; un proceso de enseñanza-aprendizaje; un proceso reflexivo; un proceso de desarrollo de la carrera; un proceso formalizado y modelado de roles*.

Otra propuesta de atributos de la mentoría es la desarrollada por Haggard *et al.* (2011, 292), quienes proponen los siguientes: *reciprocity* (reciprocidad), *developmental benefits* (beneficios para el desarrollo), y *regular/consistent interaction* (interacción constante) en un periodo de tiempo.

También Crisp y Cruz (2009, 529) indicaron tras su revisión sistemática de la literatura que las relaciones de mentoría se centran en el crecimiento y en los logros de los individuos e incluyen varias formas de apoyo (*desarrollo profesional, psicológico y personal*). Así, el *desarrollo profesional* implica una evaluación de los intereses y las fortalezas del estudiante, debilidades y capacidades en los

---

<sup>58</sup> Como se aprecia en la revisión de Crisp y Cruz (2009), la literatura científica presenta numerosas publicaciones revisadas que incorporan el componente tecnológico.

<sup>59</sup> No en vano, el trabajo de Tabbron et al. (1997) con estudiantes que habían participado en programas de mentoría encontraron que los aprendices a menudo veían a los mentores como un "espejo" –*mirror*– o modelo a seguir.

<sup>60</sup> A partir de una revisión de artículos de investigación en una variedad de campos, publicados entre 1978 y 1999, Roberts (2000) encontró que la mentoría se asocia con diversos atributos *esenciales* así como con otros *contingentes*.

objetivos académicos y de carrera. A través del estímulo a la reflexión se establece una ayuda al pensamiento crítico, sugiriendo orientaciones específicas en torno a las metas del estudiante que le permitan lograr un adecuado desarrollo a partir de la adquisición de habilidades y conocimientos necesarios (Kram, 1983; Roberts, 2000; Miller, 2002). Por su parte, el apoyo *psicológico y emocional* implica un sentido de escucha y apoyo moral, la identificación de problemas y ofrecer aliento y estímulo a través de una relación de apoyo en la que existe un entendimiento mutuo y la vinculación entre el estudiante y el mentor (Roberts, 2000; Miller, 2002). Finalmente, la dimensión *personal* tiene mucho que ver con el modelado, con la existencia de un modelo a seguir, en definitiva con la capacidad del estudiante para aprender de la actualidad del mentor y sus acciones pasadas, así como sus logros y fracasos. En esta dimensión, se hace hincapié en el intercambio de experiencias de vida que hacen posible compartir los sentimientos y vivencias personalizando la relación entre mentores y estudiantes.

Miller (2002) incluye varios objetivos pertinentes para la mentoría, fundamentalmente el desarrollo personal y social (habilidades sociales, autoestima, motivación, cambio de actitudes y de comportamientos) y la progresión y el desarrollo de carrera (aspiraciones y empleabilidad). Por su parte, Álvarez y González (2005) identifican algunas cuestiones que pueden ser objeto de asesoría entre iguales: (1) las características de los estudios, (2) la resolución de problemas administrativos, (3) la elaboración de trabajos, (4) estrategias de enseñanza, (5) habilidades sociales y comunicación, (6) recursos bibliográficos, (7) la preparación de ejercicios y exámenes, (8) actividades culturales y participación en la vida universitaria.

Otros elementos de la mentoría que han sido clarificados en la literatura manejada tienen que ver con la diversidad de relaciones de mentoría: *formal* o *informal*, *planificada* o *espontánea* (Chao, Walz y Gardner, 1992), si se desarrolla *a largo plazo* o es de *corta duración* (Kram e Isabella, 1985) así como las distintas etapas del *mentoring*, destacándose cuatro fases: iniciación (*initiation*), cultivo (*cultivation*), separación (*separation*) y redefinición (*redefinition*) (Crisp y Cruz, 2009).

A través de un enfoque cualitativo Colvin y Ashman (2010) buscaron entender la dinámica de las relaciones de mentoría<sup>61</sup> a partir de los *beneficios*, ya indicados, los *roles* y los *riesgos*.

---

<sup>61</sup> El contexto investigador hace referencia a un proyecto universitario consolidado, que ha implicado a más de 15000 estudiantes y 400 estudiantes mentores. En esta investigación se ofrecen las evidencias del desarrollo de una triangulación de datos (observaciones, diarios de reflexión semanales y entrevistas). La observación participante permitió recoger extensas notas de campo, registros de desarrollo de los procesos y relaciones así como facilitó la implicación en el estudio por parte de los investigadores. Paralelamente se desarrolló un proceso autobiográfico y reflexivo en los mentores, elaborando narrativas semanales sobre las funciones y responsabilidades asociadas a su posición. Por otro lado, se realizaron entrevistas en profundidad a mentores, profesores y alumnos con una duración entre 10 y 30 minutos. Las preguntas pretendieron indagar las relaciones y experiencias que el programa mentor desarrollaba. Así, desde diversos ángulos y con variadas técnicas se consolidó un diseño de investigación en el que el análisis de datos logró inferencias de significados, mediante el uso de un enfoque cualitativo apoyado en software especializado para el tratamiento de los datos de la investigación (Colvin y Ashman, 2010).

Respecto a los roles o funciones<sup>62</sup>, se identificaron cinco específicos del mentor: nexo de unión (*connecting link*), en el sentido que apoya a los estudiantes a conectar con la vida académica y del campus universitario; líder de grupo (*peer leader*), al motivar y animar a implicarse en diversas iniciativas universitarias; entrenador de aprendizaje (*learning coach*), que ayuda a descubrir a los estudiantes sus fortalezas que permitan desarrollar su potencial; defensor del estudiante (*student advocate*), al atender sus necesidades y solucionar las diversas situaciones problemáticas tanto académicas como personales, y finalmente, amigo de confianza (*trusted friend*), dada la disposición al apoyo continuo del mentor y los lazos relacionales que se gestan (Colvin y Ashman, 2010). Rose (2003) propuso y validó una Escala de Mentor Ideal (*Ideal Mentor Scale-IMS*) destinada a ayudar a los estudiantes de doctorado en la búsqueda de un mentor ideal. Con una muestra de más de 700 estudiantes se encuentran dos cualidades universales del mentor: habilidades de comunicación (*communication skills*) y retroalimentación (*provision of feedback*), destacando de esta escala la existencia de tres factores en el mentor: integridad (*integrity*), orientación (*guidance*) y relación (*relationship*). También Thompson (2008) profundizó en la comunicación que se genera en el apoyo académico entre los estudiantes, especialmente en el primer año, a través de diarios y entrevistas que evidencian la importancia de la comunicación y las actitudes que se vivencian en ella para generar un escenario de apoyo entre estudiantes.

En relación a los riesgos, estos se centran fundamentalmente en la gestión del tiempo, las dificultades de ansiedad y el apego emocional con los estudiantes para luego tener que separarse de ellos al final del semestre. Los desafíos en la interacción con los estudiantes hacen que estos puedan ser demasiado dependientes del mentor o, por el contrario, no aceptarlo como tal. Desde el punto de vista de los estudiantes, la respuesta más común es que no había ningún riesgo si bien, en algún caso, se indicó como riesgo que el mentor les “*molestase*” demasiado cuando no necesitaban ayuda, la falta de compromiso e implicación en su función y las relaciones del mentor basadas en el formalismo.

Por otro lado, los estudios empíricos revisados se refieren en mayor medida a la mentoría con estudiantes de grado que de posgrado o doctorado (Green y Bauer, 1995). Cabe destacar un alto porcentaje de trabajos que se han centrado en investigar el impacto de la mentoría en diferentes tipos de estudiantes, en función del sexo, de carreras específicas como ingeniería y medicina, minorías culturales, estudiantes universitarios de primera generación, en situación de riesgo, estudiantes en modalidades de enseñanza a distancia, especialmente (Langer, 2001, 2010;

---

<sup>62</sup> Philip y Hendry (2000) han identificado cinco tipos de origen natural sobre las relaciones de mentoría que los adolescentes y adultos jóvenes pueden experimentar: mentoría clásica (relación uno-a-uno entre adultos con experiencia y una persona más joven, similar a un aprendiz), grupo de pares (comparten situaciones o experiencias desde las que se apoyan), individual-equipo (grupo joven de personas buscan a un individuo para el asesoramiento), amigo-a-amigo (proporciona una red de seguridad).

Davidson y Foster-Johnson, 2001; Pagan y Edwards-Wilson, 2003; Santos y Reigadas, 2005; Wilson, Andrews y Leners, 2006).

El estudio de los tópicos en perspectiva temporal ha sido abordado por Haggard *et al.* (2011, 283) a través de una revisión de la literatura. Así, en los primeros años de la revisión (1980-1990) los principales tópicos fueron: “*la construcción de la mentoría y sus dimensiones clave*”, “*las barreras para ser un mentor*”, “*los costos y beneficios de la mentoría*”, “*las diadas en función de variables culturales*”, entre otras. Desde 1990-2004, la investigación en torno a la mentoría abordó aspectos como “*las fases y los criterios para finalizar el proceso de mentoría*”, “*resultados en el desarrollo personal*”, “*la calidad de las relaciones*” y “*la elección del mentor y telémacos*”. Finalmente, en el último lustro revisado (2005-2009) destacan los trabajos sobre “*el éxito del mentoring*”, “*what works y best evidence en mentoría*”, “*los procesos de mediación*” y el emergente “*e-mentoring*”<sup>63</sup> (Haggard *et al.*, 2011).

Por otra parte, un foco numeroso de trabajos se ha centrado en los parámetros de la mentoría eficaz. Así, la satisfacción con las relaciones que se establecen en procesos de mentoría se ha considerado como un predictor de la eficacia de la mentoría. En este sentido, los resultados del estudio de Alonso, Sánchez-Ávila y Calles (2011, 496) evidencian que las variables que explican más información de la satisfacción con el mentor son: (1) la percepción por parte de los telémacos de que los temas abordados son los adecuados, (2) la frecuencia en el tiempo y el número de las reuniones de mentoría y (3) dos competencias del mentor: “*proporcionar apoyo emocional y motivación*” y “*asesorar al telemaco para que tenga una mejor adaptación al entorno y un mayor rendimiento académico*”.

Ya en el aporte de Tabbron *et al.* (1997) se indicaron cinco factores claves que hacen que el trabajo de mentoría sea eficaz: (1) un conjunto claro de objetivos acordados por los organizadores, (2) la formación de los mentores, (3) los procesos de interacción y comunicación, (4) la adecuación de los mentores y telémacos y (5) la evaluación y revisión del programa.

---

<sup>63</sup> La orientación tutorial y la mentoría se ha desarrollado también en la educación a distancia. Sirvan como ejemplos los trabajos de Sánchez *et al.* (2011) y Manzano Soto *et al.* (2012) en el que se presenta un modelo de orientación tutorial y mentoría universitaria que ha sido aplicado en la Universidad Nacional de Educación a Distancia a lo largo de dos cursos académicos, con la finalidad de acoger y orientar a los estudiantes de nuevo ingreso, para facilitar su óptima transición y adaptación académica desde el inicio de sus estudios. Diseñado con la metodología a distancia, el modelo integra las figuras del consejero-a (desempeñada por profesorado tutor) y del compañeromenteor (alumnado de últimos cursos), y combina el uso de la e-mentoría con la mentoría cara a cara. El plan de orientación tutorial constituye el eje desde el cual se organiza la actividad orientadora, iniciándose con la formación específica de las figuras intervinientes a través de seminarios virtuales. En la validación del programa se empleó un diseño complejo de investigación evaluativa, del proceso y del producto, utilizando para la obtención de datos cuestionarios ad hoc, entrevistas, diarios, registros y grupos de discusión. Los resultados obtenidos corroboraron los beneficios que esta modalidad de orientación aporta a los participantes. Se concluye que el modelo constituye una alternativa viable y aplicable en la Enseñanza Superior a distancia. Igualmente, permite mostrar la idoneidad de esta metodología para lograr una relación de mentoría flexible y adaptada a las necesidades de cada estudiante.

Para Topping (1996) las diferentes formas de apoyo entre iguales en la universidad no desempeñan el mismo logro de eficacia. De entre las diversas posibilidades: *cross-year and same-year small-group, individualized, supplemental, diadic, reciprocal, fixed-role, writing process* y *distance tutoring*, este autor destaca como más eficaces y más desarrolladas metodológicamente las siguientes: *cross-year small-group* y *personalized system of instruction*.

Por su parte, Terrion y Leonard (2007), profesores de la *Universidad de Ottawa*, identifican las características de los mentores eficaces tras una rigurosa revisión de la literatura, expresada por medio de una taxonomía. En efecto, “esta taxonomía es fundamental para la toma de decisiones acerca de la selección, formación y evaluación de los mentores, ya que sin una comprensión sistemática del tipo de mentor, el más adecuado para el papel, estas decisiones se dejan a la intuición y el gusto personal<sup>64</sup>” (Terrion y Leonard, 2007, 162). Así, los mentores eficaces se caracterizan, desde un punto de vista académico por (1) una alta automotivación (*self enhancement motivation*) y (2) por pertenecer al mismo programa de estudios (*program of study*) que los estudiantes tutelados. De igual forma, destacan en orden de representatividad: (3) las habilidades de comunicación (*communication skills*), (4) el apoyo (*supportiveness*), (5) la integridad y honestidad (*trustworthiness*), (6) la actitud interdependiente con el tutelado y el personal del programa (*interdependent attitude to mentoring, mentee and program staff*), la empatía (*empathy*), vínculo de personalidad con el aprendiz (*personality match with mentee*), entusiasmo (*enthusiasm*) y, finalmente, flexibilidad (*flexibility*).

La mentoría es eficaz, como demuestran los trabajos de Arco y Fernández (2011a, 2011b), en el contexto de la *Universidad de Granada*, en la mejora de los hábitos de trabajo y estudio<sup>65</sup> del alumnado universitario. Parece constatado que la mentoría ayuda a mejorar las calificaciones, la tasa de asistencia y la conducta (Ehrich, Hansford y Tennet, 2004; Campbell y Campbell, 1997). Precisamente, en su revisión de la literatura Crisp (2010, 41) indica que “en su conjunto, la mentoría tiene un impacto positivo en numerosos resultados de los estudiantes incluyendo el desempeño, el desarrollo intelectual y las habilidades de pensamiento crítico, la auto-confianza, habilidades latentes de los estudiantes, autoconocimiento, expectativas y aspiraciones futuras,

---

<sup>64</sup> “This taxonomy is critical to decision making about the selection, training, and evaluation of peer mentors, for without a systematic understanding of the type of mentor best suited to the role, these decisions are left to intuition and personal taste” (Terrion y Leonard, 2007, 162).

<sup>65</sup> Crisp y Cruz (2009) presentan una interesante investigación, con un extenso apoyo bibliográfico, sobre la relación entre la mentoría y el éxito académico en la universidad. En el citado trabajo (Crisp y Cruz, 2009), las profesoras de la *University of Texas and San Antonio* actualizan la revisión realizada por Jacobi (1991), ampliando el escenario temporal a los años 1990-2007, a través de una revisión sistemática de la literatura en las bases de datos *Academic Search Complete, Business Source Complete, Education Full Text, EBSCO, JSTOR* y *Psychology and Behavioral Science*. Se emplearon como palabras clave “*mentoring*” y “*college students*” y su revisión permitió indagar evidencias teóricas sobre la mentoría a través de una rigurosa selección de los trabajos que únicamente contenían los elementos principales de un estudio empírico, a saber: introducción, método, análisis de datos, resultados y conclusiones. Así, el análisis de los documentos se realizó desde dos parámetros: las definiciones y características del *mentoring* y la evaluación de la calidad de los trabajos empíricos.

promedio de calificaciones y la tasa de persistencia<sup>66</sup>. Respecto a este último punto, es evidente que al ofrecer a los estudiantes un apoyo adicional puede reducirse la tasa de abandono (Treston, 1999). En efecto, tal y como indican Hill y Reddy (2007), la mentoría reduce las tasas de deserción y estrés a través de relaciones de apoyo informales y promueve comportamientos educativos positivos. En definitiva, como así lo muestra el trabajo de Wallace, Abel y Ropers-Huilman (2000), las relaciones formales de mentoría tienen el potencial de influir en las decisiones de los estudiantes para asistir, estar más satisfecho y motivado, con el compromiso de persistir en la educación superior.

Así, Crisp (2010, 52) indica que la mentoría ofrece un marco teórico sobre la persistencia independientemente de quién proporcione apoyo de mentoría a los estudiantes (dentro o fuera del campus<sup>67</sup>). Sus conclusiones establecieron el impacto positivo directo de la mentoría en la capacidad de los estudiantes para integrarse tanto académica como socialmente en su institución. Esta influencia positiva que ejerce la mentoría se relacionó con el compromiso que los estudiantes expresaron con respecto a la institución a la que asistían, así como con sus compromisos personales para obtener un título universitario. Por otra parte quedó patente que la mentoría influía indirectamente en las intenciones de los estudiantes para persistir en la universidad mediada a través del compromiso de meta<sup>68</sup>.

También Klasen y Clutterbuck (2004) afirman que las ventajas para los telémacos incluyen: (1) identificación de las necesidades de desarrollo, (2) planificación de la acción, (3) resolución de problemas, (4) fijación de metas, (5) motivación, (6) satisfacción, (7) oportunidades de networking, (8) el cambio personal y (9) la eficacia y aprovechamiento del tiempo.

Tabbron *et al.* (1997) encontraron que una ventaja importante de la mentoría es la estructura que da para explorar las fortalezas y debilidades en un ambiente confidencial y de confianza. Así, desde un punto de *vista pastoral y comunitario* la mentoría hace posible un clima positivo en la

---

<sup>66</sup> “As a whole, mentoring has been found to have a positive impact on numerous student outcomes including student performance, intellectual and critical thinking skills, student self-confidence, students' latent abilities, selfactualization, expectations and future aspirations, grade point average, and persistence rates” (Crisp, 2010, 41).

<sup>67</sup> Desde el punto de vista social, Swenson, Nordstrom y Hiester (2008) analizaron las relaciones entre pares en la transición a la universidad. Concretamente las relaciones entre amigos de la secundaria y de la universidad en el ajuste relacional (de apego académico, social, emocional e institucional) con una muestra de 271 estudiantes de primer año. Sus resultados ponen de manifiesto que una estrecha relación con un amigo de la escuela secundaria es beneficioso durante las primeras semanas de la universidad, pero más tarde, a lo largo del primer semestre, hay más beneficios de tener una estrecha relación con un nuevo amigo de la universidad.

<sup>68</sup> “Regardless of who provided mentoring support to students or how many individuals (on- or off-campus) contributed to different aspects of the mentoring experience, the findings established the direct positive impact of mentoring support on students' ability to integrate both academically and socially at their institution. This positive influence exerted by mentoring then extended to the commitment that students expressed regarding the institution they were attending as well as to their personal commitments to earning a college degree. Moreover, mentoring was found to indirectly influence students' intentions to persist in college, as mediated through goal commitment” (Crisp, 2010, 52).



universidad, que puede contribuir a la mayor confianza de los estudiantes que no están conformes en la universidad. Permite que los problemas puedan abordarse de manera preventiva así como hace posible la reducción de la exclusión social, lo cual es especialmente importante para los estudiantes de primer año o bien por colectivos de riesgo, minorías, etc. Pocas dudas quedan de que la mentoría proporciona apoyo social y el desarrollo de los aprendices (Jacobi, 1991).

Recientemente, Fuentes *et al.* (2014) trataron de comprender el interés de la interacción temprana entre mentores y estudiantes. Sus resultados sugieren que este tipo de interacción sirve como proceso de socialización en la universidad que lleva a los estudiantes a tener relaciones más significativas con el profesorado más adelante en la universidad, en forma de tutoría.

Álvarez y González (2005, 108) insisten en que el asesoramiento entre iguales reduce la distancia entre tutor y tutorizado, proximidad que se logra al ser ambos alumnos, aunque de diferentes cursos, y permite crear un contexto favorable para el aprendizaje y para que la comunicación a todos los niveles se produzca de manera satisfactoria. En efecto, el alumnado interactúa y conecta mejor con los compañeros, con quienes comparte una proximidad más evidente que con el profesorado, “con quien le une una relación condicionada por la evaluación” (Álvarez y González, 2005, 112). Así, la mentoría entre iguales proporciona un escenario de confianza mutua, donde el enriquecimiento para ambos es evidente, con un propósito claramente humanista, comprometido con la posibilidad de ofrecer apoyo y ayuda a otros estudiantes que por su situación lo necesitan.

Por su parte, Husband y Jacobs (2009, 232-233) indican que las principales ventajas de un programa de mentoría para los telémacos son: “(1) ayudar a los estudiantes a explorar sus fortalezas y debilidades en un entorno confidencial, (2) ser capaz de encontrar una fuente de ayuda y (3) reducir la cantidad de desgaste”; para los mentores: “(1) la construcción de sus experiencias y (2) la satisfacción de ayudar a otros estudiantes (...) mientras que para la universidad: (1) permite ofrecer un apoyo de alta calidad, (2) reducir la exclusión y la deserción, (3) mejorar los servicios para los estudiantes, (4) promover el aprendizaje de uno mismo y (5) aumentar el éxito académico<sup>69</sup>”. Finalmente, Cottam, Menzel y Greenblatt (2011) defienden que la mentoría entre iguales ayuda a los estudiantes a construir un sentido de comunidad, a tener éxito en el desarrollo del curso, desarrollar confianza e incrementar el rendimiento, que también influye fuertemente en la retención.

---

<sup>69</sup> “The main advantages of the mentoring scheme are to help students explore their strengths and weaknesses in a confidential environment, always being able to find a source of help, reduced amount of attrition, and for the mentors, building their experiences and satisfaction of helping other students (...). Key benefits to the university include portraying a high-quality level of support, reducing exclusion and attrition, enhancing services for the students; promoting self-learning and increasing academic success” (Husband y Jacobs, 2009, 232-233).

Por otro lado, Colvin y Ashman (2010) concluyen que los beneficios para el mentor se centran en (1) la posibilidad de apoyar a los estudiantes, (2) el impacto personal de sentirse capaz de ayudar a otros, (3) participar con los estudiantes y estimular vínculos sociales, (4) conexión e implicación en el campus y la vida universitaria, destacando, finalmente, que la mentoría (5) les permite volver a aplicar los conceptos en sus propias vidas y les ayuda a ser mejores estudiantes. Son interesantes las variaciones según el sexo, donde destaca que la mayoría de los comentarios de las estudiantes se centró en los beneficios de las relaciones que se establecen mientras que el de ellos hicieron referencia al impacto de la mentoría en las calificaciones y en el rendimiento académico (Colvin y Ashman, 2010).

Glaser, Hall y Halperin (2006) encontraron que la utilidad de los mentores fue valorada altamente por los propios estudiantes en relación al acceso a los servicios universitarios y a la comprensión de los propios requisitos que la universidad demanda. Además, se solicitó a los mentores que indicaran los beneficios de participar como tal y estos indicaron que (1) se mejoraron las habilidades de comunicación y organización así como (2) una mayor autoestima, (3) una visión social ajustada a la realidad y (4) el desarrollo de habilidades interpersonales.

Son interesantes los hallazgos de Treston (1999) tras estudiar el programa de mentoría de la *James Cook University*, llegando a la conclusión de que los mentores vieron oportunidades para (1) aumentar la confianza, (2) mejorar las habilidades de comunicación, (3) desarrollar una experiencia en el trabajo con la gente, (4) revisar los conceptos académicos y (5) mejorar su currículum vitae. No cabe duda que a los estudiantes mentores les da mucha satisfacción saber que tienen la capacidad de ayudar y pueden hacer una diferencia positiva con los nuevos estudiantes (Treston, 1999).

Por su parte, Klasen y Clutterbuck (2004) indican que las ventajas para los mentores fueron: (1) el valor intrínseco, (2) la satisfacción, (3) la experiencia de aprendizaje, (4) el crédito y (5) la propia reflexión. Estos mismos autores sugieren que la mentoría fomenta el aprendizaje autorregulado y es, en términos de eficiencia, eficacia y rentabilidad más adecuado que los servicios ofrecidos por el personal académico. En el decir de Klasen y Clutterbuck (2004) el *mentoring* promueve la efectividad organizacional, el rendimiento, la motivación y la satisfacción de los estudiantes, el cambio organizacional (refuerza los comportamientos y modos de pensar deseables), la retención así como la planificación estratégica.

Tras este breve y sucinto repaso por la literatura sobre la mentoría cabe concluir con la evidente necesidad de una definición clara de la mentoría, ya que aunque la propia literatura ha mostrado un desarrollo del propio concepto, con atributos compartidos como fundamentales, la diversidad es la nota dominante en las concepciones de los autores. Parece que el horizonte

futuro de la mentoría pasa por su desarrollo en ámbitos ocupacionales (*mentoring across occupational settings*), redes de desarrollo y problemas relacionales (*developmental networks/relational problems*) y el espacio tan actual que representa el *e-mentoring* (Haggard *et al.*, 2011).

Finalmente, la identificación de los atributos, características, potencialidades, roles y beneficios para estudiantes y mentores ha de orientar la planificación y un ajuste entre sí cuidadoso, sentando las bases para los planes de formación. Hay que insistir en la claridad y la coherencia en la descripción de las funciones y el papel de los mentores. En efecto, está contrastado que el éxito de la mentoría es el resultado de las relaciones que se establecen entre los estudiantes y mentores por lo que avanzar en la identificación de los elementos de la misma será un buen predictor para el óptimo desarrollo de los programas de mentoría (Colvin y Ashman, 2010; Colvin, 2015).

### **3.2.2 El profesor, agente de la tutoría universitaria**

El segundo elemento que se desarrolla, desde la perspectiva comunitaria, es aquel que sitúa al profesorado universitario como agente fundamental de la tutoría universitaria. Así lo reconoce también la UNESCO (1998), en la “*Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI*”, al insistir en que una de las responsabilidades del profesorado universitario es la de ofrecer, cuando sea necesario, orientación y consejo, cursos de apoyo educativo y recuperación, estrategias para el estudio y el aprendizaje y otras formas de asesoramiento y ayuda al alumnado que permitan mejorar su situación y sus condiciones de vida.

Se descubre, desde esta perspectiva, que la labor tutorial tiene mucho que ver con un sentido de finalidad de la acción educativa, con entender la educación universitaria como un proceso inacabado y fecundo, de continua búsqueda de sentido a través de una sólida relación educativa.

Se trata de una línea diferente de acción dentro de la universidad, que podría denominarse “la implantación de la *educación orientadora*, que, en esencia, consistiría en incorporar el propósito orientador a la actividad educativa (...) Este planteamiento se fundamentaría en la adopción de una *pedagogía del acompañamiento*, lo que implicaría un cambio en el rol del profesor y el desplazamiento del centro de gravedad de las universidades a los centros universitarios” (Sanz de Miera, 2001, 283). De hecho, autores como Moreau (1990) han destacado la importancia de que cada profesor universitario formalice una *pedagogía del acompañamiento* durante un periodo de vida intenso para el estudiante como es el tiempo universitario. Entender de esta forma la tutoría universitaria, desde una posición orientadora y formativa, implica embarcarse en sistema tutorial de sello más anglosajón que francés o alemán-centroeuropeo.

Sobre la perspectiva anglosajona se dedicarán a continuación unas breves pinceladas sin embargo, para conocer la perspectiva francesa, se recomienda manejar el retrospectivo trabajo de

Baudrit (2000) en la *Revue Française de Pédagogie*, especialmente a partir de la pág. 129 donde se ofrece una panorámica de la tutoría y los sistemas de orientación en el contexto francés. Merece la pena traer a colación la propuesta de Torrecilla *et al.* (2013, 81) con la que coincidimos plenamente: “el modelo de tutoría alemán se centra en la formación académica. Supone una tutorización ligada a fines científicos, para que el estudiante pueda desarrollar una investigación científica adecuada. El modelo de tutoría francés reseña la formación profesional, el tutor acompaña al estudiante en la adquisición de competencias profesionales. En el modelo de tutoría anglosajón el tutor funciona de facilitador del desarrollo personal, académico e intelectual del estudiante, es decir, le acompaña en todos sus ámbitos de desarrollo. Desde el modelo formativo impulsado con el EEES, la tutoría que se reclama se corresponde con el modelo anglosajón”.

A través del sistema orientador *–tutorial system–* de Oxford, genuinamente, la tutoría se integra con la labor docente logrando un auténtico sistema de educación en profundidad *–system of education in depth–*. Así, W. G. Moore, quien fuera *Fellow* y *Tutor* del *St John’s College*, escribe en los años 60 que el *Oxford Tutorial*, en su forma más simple, “es una reunión semanal del alumno con el profesor, con quien está especialmente comprometido. Esto no reemplaza otros métodos, tales como la instrucción de clase. Es evidente que no puede sustituir el estudio privado. De hecho, supone todo esto, e incluye en sus resultados la preparación de un ensayo semanal, que se presenta de forma oral, escuchado por el tutor y discutido inmediatamente. Todo el proceso – lectura, discusión y propuestas para la semana siguiente– ocupa poco más de una hora<sup>70</sup>” (Moore, 1968, 15-16).

Para Palfreyman (2008, 33), el *Oxford Tutorial* “es un método de enseñanza y aprendizaje que se basa en la idea muy simple pero muy importante, que una de las maneras más eficaces de aprender sobre algo es *escribir* al respecto: *reunir* en el material (que, de manera aislada no se inscribiría fácilmente en la mente) y *contextualizar* la pregunta, para *pensar* mucho en ella con el fin de responder a esa pregunta de ensayo y, de manera crucial, su *discusión* y *presentación* en tutoría de la monografía. Por lo tanto el material didáctico en sí se absorbe más profundamente, y también todo el proceso desarrolla de manera constante las *habilidades de aprendizaje* de los individuos<sup>71</sup>”.

---

<sup>70</sup> “At its most simple the tutorial is a weekly meeting of the student with the teacher to whom he is especially committed. This does not replace other methods, such as instruction by lecture or in class. It clearly cannot replace private study. Indeed, it assumes all these, and includes their results in the preparation of a weekly essay, which is presented orally, listened to by the tutor and discussed immediately. The whole process – of reading, discussion, arrangements for the following week – takes up little more than an hour” (Moore, 1968, 15-16).

<sup>71</sup> “In effect, the Oxford Tutorial is a teaching and learning method that builds on the very simple, but also very important idea that one of the most effective ways to learn about something is to write about it: to gather in material (that, in isolation, would not readily register in the mind) and then to digest it in the context of answering a question – and, crucially, next to discuss its use in this way when attending the tutorial and presenting the essay. Hence the teaching material itself is absorbed more deeply, and also the whole process steadily develops the individual’s learning skills and technique” (Palfreyman, 2008, 33).

Así se reconoce en el *Report of Commission of Inquiry* (1966, 109) cuando se indica que su finalidad “no es la de proporcionar información, sino la de enseñar a pensar al alumno, exponiéndole al estímulo de un académico de más edad”. Como refiere Moore (1968, 18) “el tutor no es un profesor en el sentido habitual: no es su trabajo transmitir información. El estudiante debe encontrar por sí mismo la información y el profesor ha de actuar de forma crítica-constructiva, ayudándole a solucionar el problema, para probarlo a veces, en el sentido de explorar una posible vía, rechazando un enfoque en favor de otro. Desde este punto en adelante, el buen alumno adquirirá la independencia de su profesor a través de sus propios medios de interpretación. El buen profesor contribuirá así a refutar o corregir lo que el estudiante quiere a partir de un método en lugar de conclusiones duras y rápidas<sup>72</sup>”.

Cuestión también destacada por Ashwin (2005), quien concluye que los estudiantes de Oxford ven el apoyo tutorial como una oportunidad para explorar ideas y para entrar en el discurso académico, en lugar de simplemente como una oportunidad de obtener información o lograr mejores resultados de estudio. Esta misma idea es apuntada también por Álvarez y González (2008, 53), al sugerir que el profesorado universitario ha pasado “de reproductor de conocimientos a ser un orientador del aprendizaje, buscando con ello no sólo que los estudiantes asimilen contenidos, sino, también y sobre todo, que aprendan a buscar, procesar y aplicar lo aprendido”.

Como manifiesta un reciente *Report* (European Commission, 2013, 18), “el rol de los estudiantes no es sólo la adquisición de conocimientos en la disciplina elegida, sino comprometerse con nuevas preguntas que son más grandes que el curso en sí, que tienen relevancia para sus propias vidas y que provocan una viva participación mucho más allá de lo simplemente conseguido a través de la evaluación o los exámenes<sup>73</sup>”.

En el interesante trabajo de Wheeler y Birtlhe (1993), refieren al papel del *personal tutor* a través de la asignación a un miembro específico del personal a cada estudiante para guiarlos en el camino de su programa de estudios. Este miembro del personal ha asumido distintos roles, tradicionalmente desde una perspectiva pastoral o moral así como de apoyo académico.

---

<sup>72</sup> “The tutor is not a teacher in the usual sense: it is not his job to convey information. The student should find for himself the information. The teacher acts as constructive critic, helping him to sort it out, to try it out sometimes, in the sense of exploring a possible avenue, rejecting one approach in favour of another. The whole process turns around the concept of bias: how you see things, how you evaluate evidence, how you tend to connect one fact with another. The student soon learns the teacher’s mind, that a certain teacher tends to apply certain criteria or to favour certain types of evidence. From this point onwards the good student will acquire independence of his teacher, will grope after his own means of interpretation. The good teacher will thus help the student to refute or correct him, which is to say that he will teach method rather than hard and fast conclusions. The great temptation of the teacher is to cling to particular interpretations of evidence. It is hard for us to learn that our students may find their feet in using our methods to reject our views” (Moore, 1968,18).

<sup>73</sup> “Students’ role is not merely to acquire knowledge in their chosen discipline, but to engage with new questions which are bigger than the course itself, which have relevance to their own lives and which provoke a lively participation far beyond simply getting through assessment or exams” (European Commission, 2013, 18).

El modelo clásico tutorial, de corte anglosajón, está muy ligado a un cuidado personalizado pastoral y moral con un fuerte vínculo humano entre profesores y estudiantes (Earwaker, 1992). Como indican Rickinson y Rutherford (1996), el sistema clásico de tutorial inglés toma como referencia las relaciones tutor y estudiante, siendo estas capaces de reducir la ansiedad y promover el compromiso hacia las tareas de la formación universitaria a la vez que se identifica a los estudiantes en riesgo y se deriva a los servicios de asesoramiento.

En definitiva el trabajo tutorial constituye un avance en el pensamiento de forma sosegada, intentando que el estudiante universitario asuma una postura formativa activa, de reflexión y creación argumentada, bajo la supervisión del tutor (Wisker *et al.*, 2008). Se logra de esta manera una profundidad disciplinar desde el rigor intelectual y en continua relación comunicativa e interpersonal con el profesor, ya que es un auténtico método de individualizar la enseñanza. En efecto, la educación universitaria ha de valorar la singularidad de cada estudiante y por ello su diversidad inherente, para lo cual pueden resultar pertinentes los planteamientos clásicos referidos a la personalización de la educación universitaria que ponen de relieve la importancia de los vínculos personales que se establecen entre el profesor y estudiante (González Simancas, 1992; García Hoz, 1996).

Este modelo ha tenido una gran influencia en la educación superior de toda Gran Bretaña, aunque, como señalan estos autores, su influencia ha disminuido desde los años 1970 debido a la expansión de la educación superior<sup>74</sup>. Pero esta mirada no ha tenido apenas impacto en la universidad española donde “no ha existido una tradición como en las americanas y las británicas, las cuales han tenido una mayor preocupación por el desarrollo integral del estudiante, abarcando no solo lo académico, sino también cuestiones personales y profesionales” (Romero, Zurita y Zurita, 2010, 264).

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” (Cid y Pérez, 2006, 396). Por eso, quizá, Sánchez (2008, 2) ha caracterizado a la universidad española “por seguir esquemas tradicionales basados en la acumulación del saber y el conocimiento, en los procesos de investigación y en el descubrimiento de nuevas perspectivas y teorías”.

Aunque, ciertamente, como dejaron patente Sebastián y Sánchez (1999, 247), “en España, las universidades privadas, de reciente creación a partir de la *Ley de Reforma Universitaria* de 1983, han traído consigo modelos similares a los anglosajones, en un esfuerzo por aportar calidad y

---

<sup>74</sup> Por su parte, Palfreyman (2008) sitúa al sistema tutorial de Oxford en el contexto de la educación liberal clásica, con las dificultades que ello conlleva en la universidad de masas. En este sentido, hace años, Williamson (1972) hizo notar que el *personal tutor*, en el contexto inglés, solo es eficaz desde un punto de vista académico pero no desde el punto de vista personal o moral de los alumnos.

prestigio a sus enseñanzas, y dentro de ellas se contempla una figura del profesor tutor como alguien que debe seguir de cerca los progresos y dificultades académicas de cada alumno”. De hecho, en diversos modelos diseñados para universidades privadas) se han desarrollado diversas propuestas, diferenciado en algunos casos el *asesor personal* del *tutor académico* (González Simancas, 1996; García Ramos y Gálvez, 1996; entre otros).

Si bien es cierto y, como ya se ha indicado, ha sido con el EEES cuando se ha observado una atención prioritaria a la tutoría en el conjunto del sistema universitario a partir de los créditos europeos “que centran la atención en el aprendizaje y el trabajo del estudiante universitario y suponen la revalorización del rol del tutor como guía y seguimiento de los procesos de adquisición y maduración de los aprendizajes de cada estudiante” (Arbizu, del Castillo y Lobato, 2004, 146).

Algunos trabajos (Michavila y García Delgado, 2003; Arbizu, del Castillo y Lobato, 2004, 148; Boullosa, 2006, 133), indican que la tutoría “*de asignatura*” es el sistema tutorial que rige institucionalmente las universidades públicas españolas, asimilando frecuentemente el tiempo de tutoría del profesor universitario al tiempo de atención a los estudiantes, en el cual el profesor está disponible para que el estudiante acuda a su despacho a realizar cualquier tipo de consulta, de corte académico básicamente. Es por ello que el modelo práctico de tutoría que el profesor ha venido desempeñando está centrado en aspectos como “aclaración de dudas y conceptos”, “orientación de trabajos”, “explicación de cómo va a ser la evaluación”, etc. No obstante, en una reciente investigación se ha identificado que la tutoría individual ayuda a resolver dudas y problemas de la asignatura mientras que la tutoría grupal es una modalidad que propicia un trato más cercano entre los propios estudiantes así como con el profesor, percibiéndose que el tamaño reducido del grupo resulta ser una gran ventaja para un buen aprendizaje (Ballesta, Izquierdo y Romero, 2011).

Más allá de la simple atención a las dudas del alumnado en el horario de tutoría, la acción tutorial universitaria solamente se puede entender y practicar vinculada a la función docente, como el nivel más cercano y próximo al estudiante en el ejercicio concreto de la orientación que ha de llevar a término todo el profesorado a través de un *Plan de Acción Tutorial* (PAT) previamente consensuado e institucionalmente aceptado, que responda a las necesidades reales de la formación de los estudiantes universitarios y que tenga vocación de permanencia (Cano, 2008). En efecto, ha surgido una modalidad denominada *tutoría de carrera*, que se ha planificado institucionalmente en un PAT con la finalidad de armonizar y dar sentido al conjunto de labores orientadoras de una forma integrada. La tutoría de carrera se ha entendido como una actividad de acompañamiento que realiza un profesor con un grupo reducido de estudiantes, complementaria

a la docencia y a las horas de permanencia, mediante la cual se persigue ofrecer herramientas para mejorar el proceso formativo, realizar un seguimiento del desarrollo académico, personal y profesional de los mismos a lo largo de los estudios universitarios con el fin de facilitar una óptima adaptación a la institución, ayudar a planificar su futuro académico y profesional y apoyar en la toma de decisiones que con respecto a su futuro académico y profesional realicen (Álvarez y González, 2007, 99).

Por las características del alumnado universitario, este proceso de acompañamiento no debería ser en ningún caso directivo, tendiendo a facilitar su desarrollo integral y la toma de decisiones, prestando la ayuda necesaria para que se establezca, evalúe y experimente un proyecto de vida. El tutor, señala Almajano (2002, 225) tiene como principal función “escuchar y a partir de lo que oye, ayudar al estudiante a ejercer su libertad, sugiriéndole caminos y sopesando con él, para cada uno de ellos, las ventajas y los inconvenientes”. Es una labor de ayuda en el proceso, permaneciendo siempre en una segunda línea en tanto que el principal protagonista es el alumnado, quien debe ser responsable de las decisiones que adopte. Sería lo que Cid y Pérez (2006) identificaron como la necesidad de fortalecer la autonomía y el desarrollo del estudiante (*empowering individual student*). Elemento que tiene una conexión clara con los fundamentos del *personal tutoring* anglosajón. Así, resulta fundamental que cada estudiante proyecte<sup>75</sup> y pueda desarrollar su aspiración personal y profesional, donde quien orienta “no expone al orientado qué profesiones le convienen, sino que es un acompañante que le ayudará a descubrir el mejor modo de realizar e implementar sus potencialidades” (Rodríguez Moreno, 2003, 82). En este sentido, Fernández Huerta (1959, 339) indicó hace medio siglo que “la verdadera orientación es siempre personal y aplicable a cada uno de nosotros, pero las dificultades que supone organizar un servicio orientador a base de contactos directos, íntimos y extensos con los orientados ha aconsejado establecer la orientación por grupos. La eficacia es menor, pero el *esclarecimiento* se mantiene como elemento fundamental, junto a la *opción*, ya que los sujetos pueden elegir entre las vías que se les señala. (...) La mayoría de los que piensan en orientación bajo la perspectiva técnica olvidan los dos elementos principales: *esclarecimiento* y *opción personal*. Olvidan la importancia del diálogo como contacto de intimidades entre orientador y orientado. Olvidan que

---

<sup>75</sup> Marín y Rodríguez (2001, 317) realizan una interesante reflexión sobre la orientación y el rumbo o devenir temporal que merece destacarse: “La distancia que media entre el futuro probable (devenir natural del sistema) y el futuro preferible (dimensión axiológica) es lo que realmente ocupa y preocupa en la reflexión sobre el futuro. Todos somos conscientes del futuro globalizador de nuestra sociedad; sin embargo, los profesionales de la orientación han de proyectar las consecuencias deseables y no deseables para intentar, a través de múltiples estrategias de acción, que las segundas aminoren su impacto y que, de esta manera, sea patente el futuro deseable, así como ayudar a proyectarse al propio orientado a fin de que intervenga activamente en el logro de las condiciones que le permitan alcanzar su propio y deseado futuro”.



el ser humano es una persona”. Como bien indica Raga (2003, 46), “no cabe docencia sin vocación, no cabe investigación sin respeto al saber y no cabe tutoría sin interés por la persona”.

La perspectiva asesora implica estar dispuesto a abrir las puertas a la incertidumbre, a lo indeterminado, a los retos de futuro; concebir la línea de trabajo como algo que se comparte y que permite a profesorado y estudiantes ampliar los referentes teóricos en relación a lo que va emergiendo (Ventura, 2008).

No cabe duda que asesorar, apoyar y tutelar en cualquiera de sus modalidades y para las diversas finalidades que se pretendan resulta ser una interacción en dos sentidos, un proceso de buscar, dar y recibir ayuda. Es una acción conjunta que necesita que el profesorado, primero, esté dispuesto a recorrer una *milla extra*, a comprometerse con ella también los alumnos, descubrir como la acción orientadora y asesora forma parte de cada uno, tejiendo formas de comunicación con los demás en relación a las rutas a trazar (Ventura, 2008, 12).

Consecuentemente, el *profesorado universitario* en su dimensión tutorial, “debe generar una situación en la que los estudiantes realmente sientan que importan, que permita desarrollar vínculos e interacciones fructíferas a través de una agenda compartida y flexible que facilite un desarrollo integral de los estudiantes” (Wooton, 2007, 123). Se trata de crear una “*supportive atmosphere*” entre profesor y estudiantes (Nunn, 1996), que haga posible establecer un ecosistema óptimo para desarrollar los beneficios de las relaciones entre profesorado y estudiantes en la universidad (Hagenauer y Volet, 2014).

Así, resulta necesaria una participación activa y comprometida de los estudiantes en actividades universitarias, conscientes de su potencialidad formativa para crear escenarios de encuentro donde se puedan proponer y desarrollar procesos de apoyo a los estudiantes, ya sea mediante el profesor-tutor o bien a través de procesos de mentoría entre los propios estudiantes, que estimulan la participación singular de cada universitario en su propio desarrollo formativo integral.

La literatura ha evidenciado los beneficios acumulados por los estudiantes cuando ponen todo su esfuerzo en las tareas universitarias y se comprometen e implican con una educación de valor duradero –*an education of lasting value*– (Webber, Bauer y Zhang, 2013).

Como señalan Kotze y Du Plessis (2003, 199), “la participación activa de los estudiantes es un ingrediente esencial en el proceso de garantizar la calidad de los resultados en la educación superior. Además, los estudiantes universitarios deben ser socializados para darse cuenta de que no son receptores pasivos de la educación. Necesitan entender que, de hecho, producen en

colaboración sus propias experiencias educativas y los resultados relacionados<sup>76</sup>”. Así se indica también en dos ideas claves recogidas en el *Report* citado más arriba: (1) “Los profesores y los estudiantes participan en la co-creación de conocimiento: un buen maestro, como un buen graduado, es también un aprendiz activo, que se cuestiona su labor desde el pensamiento crítico<sup>77</sup>” (European Commission, 2013, 13) y (2) “La enseñanza y el aprendizaje en la educación superior es un proceso compartido<sup>78</sup>, con responsabilidades del alumno y del profesorado para contribuir a su éxito<sup>79</sup>” (European Commission, 2013, 18).

Aunque pudieran parecer demasiado contundentes, son muy certeras las siguientes reflexiones de Chickering y Gamson (1987) que se recuperan a continuación: “Los estudiantes no aprenden mucho con solo sentarse en las clases escuchando a los profesores, memorizando las asignaciones pre-envasadas y *spitting out* respuestas. Tienen que hablar de lo que están aprendiendo, escribir sobre ello, relacionarlo con experiencias pasadas, aplicarlo a su vida cotidiana. Deben hacer de lo que aprenden parte de sí mismos<sup>80</sup>”.

Así, los resultados del reciente estudio de Cole y Korkmaz (2013) ponen de manifiesto que los asuntos contextuales referidos al ambiente universitario que se respira en las instituciones influyen en la creación de entornos favorables y positivos que fomenten la participación y el compromiso<sup>81</sup> académico.

Nunn (1996) examinó la discusión en la clase universitaria a través de una triangulación entre observaciones, desarrolladas en 20 clases universitarias, y encuestas, aplicadas a 20 profesores y 566 alumnos. Los resultados muestran que técnicas de enseñanza como: elogios (*praise*), comprobar lo elaborado (*probing for elaboration*), aceptación de respuestas (*accepting answers*), repetir las respuestas de los estudiantes (*repeating students' answers*), utilizar los nombres de los estudiantes

---

<sup>76</sup> “Active student participation is an essential ingredient in ensuring process, as well as outcome quality in higher education. Students, especially undergraduates, need to be socialised to realise that they are not passive recipients of education. They need to understand that they, in fact, “co-produce” their own educational experiences and related outcomes” (Kotze y Du Plessis, 2003, 199).

<sup>77</sup> “Teachers and students are engaged in the co-creation of knowledge: a good teacher, like a good graduate, is also an active learner, questioner and critical thinker” (European Commission, 2013, 13).

<sup>78</sup> Es interesante la obra de Louis Not (1992), *La enseñanza dialogante*, quien establece tres modelos fundamentales en la enseñanza con estructuras claramente identificadas. Así, la enseñanza en primera persona entiende que el agente del aprendizaje mismo es el propio estudiante. En cambio, la enseñanza en tercera persona concibe que la responsabilidad del aprendizaje es fundamentalmente de quien enseña y, la enseñanza en segunda persona surge de la interacción entre profesor y estudiante a través de un diálogo profundo, como labor compartida donde la actividad del enseñante y la del aprendiz confluyen dado que la de este es el aprendizaje y la de aquel es la enseñanza dirigida hacia ese aprendizaje. Es por ello que el discurso del enseñante será formativo solamente en el caso en que el alumno, a medida que reciba los mensajes formativos, los reconstruya y los integre, a través de una actividad, en su propia estructura personal.

<sup>79</sup> “Teaching and learning in higher education is a shared process, with responsibilities on both student and teacher to contribute to their success” (European Commission, 2013, 18).

<sup>80</sup> “Students do not learn much just by sitting in classes listening to teachers, memorizing pre-packaged assignments, and spitting out answers. They must talk about what they are learning, write about it, relate it to past experiences, apply it to their daily lives. They must make what they learn part of themselves” (Chickering y Gamson, 1987).

<sup>81</sup> Es interesante el aporte de Kuh (2009, 683) cuando hace referencia al constructo «*engagement*» (compromiso) definido como la cantidad de tiempo y energía que el estudiante ponen en su trabajo académico.

(*using students' names*) y la corrección de respuestas erróneas (*correcting wrong answers*) correlacionan significativamente con la participación<sup>82</sup> de los estudiantes en la discusión académica.

La profesión docente se ha caracterizado no pocas veces por ser de las llamadas “*de ayuda*” y es la tutoría uno de los medios más pertinentes para lograr tal pretensión, de enorme calado formativo. Encontramos un claro antecedente para su fundamentación en la obra de Carl Rogers, quien en su trabajo clásico “*The Characteristics of a Helping Relationship*”, define *helping relationship* – relación de ayuda– como aquella “en la que al menos una de las partes tiene la intención de promover el crecimiento, desarrollo, madurez, mejor funcionamiento y la mejora de afrontar la vida del otro<sup>83</sup>” (Rogers, 1958, 6). También, Kolb y Boyatzis (1970) identificaron años más tarde los elementos básicos de una relación de ayuda (*helping relationship*), identificando como tal: la naturaleza de la tarea, el ayudante, el receptor de la ayuda, el medio ambiente (contexto), el clima psicológico de la relación y la retroalimentación de información que se produce durante la relación.

Así, la tutoría universitaria viene configurada por las condiciones generales propias de una relación de ayuda (González Simancas, 1996, 361): (1) *necesidad real* que debe conocerse por el que ayuda, (2) el que necesita o desea ayuda *acepte libremente* la invitación de quien se da cuenta que la necesita y (3) se *comprometa* a hacer algo por sí mismo en cooperación con el que ayuda, hasta aprender a valerse por propia cuenta, con autonomía solidaria y (4) que en todo proceso de ayuda se oriente a la *autoayuda*, es decir, a ser capaz de superar las necesidades futuras. De hecho, Kolb y Boyatzis (1970) identifican como disposiciones fundamentales en el ayudante (en este caso profesor-tutor), para el desarrollo de la misma: la *motivación*, la *imagen de sí mismo* y el *estilo de comunicación* con el receptor de la ayuda. Así, en su investigación los ayudantes eficaces (en nuestro caso, profesorado) tenían niveles moderados de logro y motivación así como autoimágenes de sí mismos que se sitúan en dimensiones tales como: activo/tímido (*aggressive-timid*), hablador/tranquilo (*talkative-quiet*), consciente de sí mismo/no consciente de sí mismo (*self-conscious-not self-conscious*) y paciente/impaciente (*patient-impatient*).

Los fundamentos teóricos sobre las relaciones de ayuda evidencian que la investigación ha demostrado que las buenas habilidades interpersonales son un requisito previo para que una relación de ayuda sea eficaz. Especialmente significativo es el modelo de Carkhuff, desarrollado en el ámbito de la salud mental, pero de gran interés para el tema que nos ocupa ya que en dicho

---

<sup>82</sup> En el trabajo de Cross (2000) se ofrecen algunas de las estrategias que utilizan los profesores universitarios el primer día de clase. Estos recursos consisten en la realización de un doble movimiento, de distanciamiento y de aproximación respecto del destinatario, que permite que el profesorado consolide su autoridad antes los alumnos y que, al mismo tiempo, muestre su buena disposición para ayudarles. A través de una integración entre la retórica clásica y el análisis del discurso ofrece una estrategia comunicativa en el aula.

<sup>83</sup> “In which at least one of the parties has the intent of promoting the growth, development, maturity, improved functioning, improved coping with life of the other” (Rogers, 1958, 6).

modelo se definen mediante fases y dimensiones concatenadas un marco para desarrollar relaciones de ayuda satisfactorias estableciendo la naturaleza de la propia relación de ayuda, sus componentes, requisitos, desarrollo y resultados quedando de manifiesto el lugar relevante de la comunicación y de la interacción (Lloyd y Maas, 1993). Cuestión constata por otros autores, como Arbizu, del Castillo y Lobato (2004, 158) que indican con claridad que “en cualquier sistema tutorial el punto clave lo constituye la comunicación”.

Desde esta perspectiva, en la propia relación tutorial es fundamental el grado de convergencias y divergencias entre las expectativas (*expectations*), concepciones (*conceptions*) y valoraciones (*evaluations*) que tanto profesores como estudiantes tienen (Pashley y Shepherd, 1978). Es por ello que una experiencia en tutorados y tutores fue percibida como positiva cuando cada uno tenía un entendimiento común del concepto de apoyo. La confianza mutua, el compromiso, el respeto y la aceptación de responsabilidades son elementos importantes para entender la relación que sucede (Dobinson-Harrington, 2006). Este mismo autor se propuso investigar la experiencia vivida de la *relación de apoyo* entre los alumnos y sus tutores personales a través de una investigación con entrevistas en las que participaron 36 tutores y 44 estudiantes de enfermería. Los resultados evidencian que los estudiantes tutorados variaban en su disposición a aprender, definir, discutir y negociar el apoyo. Sin embargo hay unanimidad en que fue en los encuentros positivos cuando los tutorados se sintieron realmente apoyados. Algunos profesores indicaron un alto nivel de comprensión empática de los tutorados dedicando gran parte de su tiempo personal, recorriendo la *milla extra* a la que nos referíamos (Dobinson-Harrington, 2006).

Por ello, hablar de atención personalizada en la universidad supone un enfoque de la docencia universitaria que rompe con el modo habitual de concebirla, recuperando la “importante faceta del profesor universitario como orientador, que concentra sus esfuerzos en el desarrollo integral de los estudiantes” (Sebastián y Sánchez (1999, 249).

Así la tutoría universitaria no es tan sólo un complemento más de la actividad docente, sino el núcleo de una tarea formativa centrada en cada estudiante, a pesar de la masificación actual de la universidad (González Simancas, 1996).

Una masificación que ha tenido un alto impacto en el propio trabajo universitario<sup>84</sup> (Vázquez, 1985) y, concretamente, en las relaciones de tutoría; como así lo ha intentado mostrar la

---

<sup>84</sup> Ante la tensión entre población, coste, productividad y calidad cabe adoptar diversas estrategias de control, bien sean limitativas o potenciadoras (Vázquez, 1985, 378): (1) limitar el acceso a la educación superior, (2) liberar la entrada, pero imprimir limitaciones en el proceso y (3) liberar, tanto en el acceso como en el proceso. Estos tres tipos de estrategias pueden asociarse a tres tipos de paradigmas (1) mortalidad provocada, (2) supervivencia del más apto y (3) educación de masas. De hecho, este mismo autor apuntó precisamente que uno de los retos de la universidad es el de hacer compatible el mantenimiento y desarrollo de la calidad en sus dimensiones investigadoras y formadora al mismo tiempo que sus puertas se abren a un mayor número de alumnos y “de nuevos alumnos” (Vázquez, 1985, 386).

investigación de Stephen, O'Connell y Hall (2008), al valorar el impacto de la universidad de masas en las relaciones de tutoría personal a través de una investigación cualitativa con una muestra de estudiantes y tutores personales. Tras explorar sus respectivas experiencias, expectativas, necesidades y preocupaciones y, aunque algunos estudiantes y profesores informaron de una clara satisfacción con sus relaciones de tutoría personal, este trabajo puso de relieve los efectos perjudiciales del sistema de masa *–mass system–* en la capacidad de muchos profesores y estudiantes para desarrollar la conexión e interacción entre sí. Así también lo constataron con anterioridad Williamson (1972), Wheeler y Birtle (1993) y Palfreyman (2008).

También estamos de acuerdo con Macfarlane (2004) cuando se aventura a estimar que es probable que una intensificación de la percepción de las necesidades de apoyo al estudiante puede estar vinculado con el hecho de que el continuo aumento del número de estudiantes no ha ido acompañado de un aumento proporcional de los recursos para mantener la enseñanza y las relaciones de tutoría.

Una educación universitaria de calidad en el horizonte del EEES, desde la óptica del cuidado, requiere que profesorado y estudiantes pretendan humanizar las relaciones entre ambos, asumiendo desde la tutoría universitaria dos principios recíprocos para ambos: *exigencia* y *responsabilidad*. En primer lugar ha de ponderarse la aceptación de la diversidad del educando y los ánimos que se le dan para que alcance el máximo desarrollo en orden a las misiones y funciones esperadas de la universidad, para llegar a ser una persona excelente pudiéndolo ser y ejerciendo con lucidez la profesión escogida, evitando el profesor a la vez, la negativa pretensión de exigir al educando metas que le son inalcanzables o ajenas a su interés. En segundo lugar ha de construirse sobre el compromiso del educando de querer crecer y desarrollarse como universitario, para lo que el profesor en su labor, le ofrecerá la ayuda de la que disponga en relación a diversos aspectos que tienen que ver, a grandes rasgos, con la dimensión personal-social, académica y profesional, orientaciones que se han de ofrecer desde que el estudiante ingresa en la universidad, a lo largo de su formación y hasta la transición posterior.

La labor tutorial puede ser un motor e impulso relevante para el logro de la calidad formativa universitaria, asumiendo una pedagogía del acompañamiento que ha de guiarse por la exigencia y la responsabilidad docente y discente que la institución universitaria y la propia relación tutorial exige a aquellos estudiantes que desde ella quieren encontrar un horizonte universitario más amplio y, en consecuencia, a quienes en ella se empeñan con su trabajo como profesores para hacer posible ese horizonte que, sin olvidar del todo los criterios de empleabilidad y mercado, sitúe en el centro de sus propósitos ofrecer a cada estudiante una ayuda significativa en el amplio conjunto de su formación.

#### **4. Hacia un Modelo de Tutoría Universitaria Integral (MOTUI) adaptado al EEES**

Los nuevos títulos que se han diseñado y han ido ya desarrollándose en el contexto del EEES van acompañados de diversos *Sistemas de Orientación para el Estudiante*. Estos sistemas se apoyan en las tres perspectivas que hemos tratado anteriormente: *servicios de orientación institucionales, mentoría* o apoyo entre iguales y la necesaria referencia al *profesorado*, como agente clave de la tutoría universitaria.

Los motivos de estas acciones orientadoras son muchos y de diversa naturaleza que vienen a responder a la cuestión de la importancia de la tutoría universitaria. Razones como la competencia entre las universidades por captar alumnado, los altos índices de fracaso y abandono que se producen en los primeros cursos, las dificultades para adaptarse a la dinámica y exigencia universitaria, la escasa información y orientación con la que llega el alumnado a la universidad, las dificultades para abordar las tareas académicas, la dificultad para recorrer los itinerarios formativos, la falta de información sobre salidas profesionales son, entre otros, algunos de los motivos que apoyan el valor de la orientación y la tutoría universitaria (Álvarez y González, 2008).

El rol tutorial que de una u otra forma siempre ha estado presente en la institución universitaria es hoy especialmente demandado para responder a las nuevas necesidades y características del alumnado universitario. Parece oportuno reflexionar sobre la función tutorial subrayando toda su riqueza y significado en el actual contexto de la educación superior (García Nieto, 2008). También, desde organismos e instancias superiores se ha recomendado que las “instituciones de educación superior y los responsables políticos nacionales, en colaboración con los estudiantes, establezcan sistemas de asesoramiento, orientación, tutoría y seguimiento para apoyar a los estudiantes<sup>85</sup>” (European Commission, 2013, 45).

Así, el profesorado “mediante la tutoría universitaria, en coordinación con otros estamentos universitarios, tales como COIE, SOU y departamentos de orientación, puede contribuir a facilitar la información y orientación que el estudiante precisa en las múltiples vertientes que afectan a su formación integral” (García Nieto *et al.*, 2005, 191). En efecto, Álvarez y González (2007, 96) insisten en la necesidad del profesorado universitario de incorporar los elementos tutoriales y de apoyo relacionados con el desarrollo académico, profesional, personal y social del alumnado, actuando de forma coordinada con otros agentes, órganos e instituciones. En ocasiones se han desarrollado planes y programas de tutoría universitaria (PAT), como un

---

<sup>85</sup> “Higher education institutions and national policy makers in partnership with students should establish counselling, guidance, mentoring and tracking systems to support students” (European Commission, 2013, 45).

“instrumento que trata de hacer más explícita y relevante la función que cada profesor desarrolla de forma espontánea como guía y facilitador del proceso de aprendizaje de su alumnado, tanto a nivel individual como grupal” (García, Troyano y Martínez, 2011, 11).

Como señalan Muñoz y Gairín (2013, 188) “los PAT, debida y necesariamente contextualizados, son, desde esta perspectiva, una potente estrategia de orientación y tutoría para los estudiantes. Involucran activamente al conjunto de miembros que componen la organización universitaria, al mismo tiempo que pueden estimular su participación, reflexión y análisis crítico alrededor de la mejora del rendimiento académico de los estudiantes”.

Es una prioridad para las universidades impulsar estrategias y actuaciones valiosas en relación a la orientación y tutoría, desde el adecuado engranaje y disposición de tiempos, espacios y ambientes propicios, hasta el desarrollo de los procesos precisos con indicadores de calidad pertinentes a través de técnicas de evaluación apropiadas.

Estas iniciativas, aun siendo muy relevantes, han de apoyarse en *modelos integrales* que tomen como referencia al conjunto de estudiantes y profesorado siendo el eje la relación formativa que entre ellos se establece.

Con la propuesta de un *modelo tutorial integral* no se pretende estandarizar o uniformizar procedimientos ni estrategias, ya que sin flexibilidad y capacidad de adaptación difícilmente cualquier estrategia formativa conseguirá alcanzar buenos resultados. Más bien lo que se busca es proponer un modelo fundamentado en el marco teórico y diseñado pertinentemente que se adapte al actual contexto universitario y que permita dar sentido a diversas acciones que consoliden una tutoría integral para el estudiante universitario.

El agente del modelo es el profesor, pues como indica Sanz (2001, 119), “es el miembro de la institución universitaria más cercano al alumno, y el que está en mejor posición para ayudarlo”. Si bien, el modelo está abierto al apoyo y colaboración con otras iniciativas como las ya indicadas y desarrolladas, especialmente los procesos de mentoría entre estudiantes y la conexión y cooperación con los servicios de apoyo y orientación institucionales. Se toma como referencia que un modelo viene a ser una concepción teórica y específica de la orientación universitaria, singularmente de la tutoría, con las diversas conexiones internas entre sus elementos, que llamaremos dimensiones, así como con los procesos sociales y de cambio universitario.

El modelo que se propone encuentra armonía y complementariedad con otras iniciativas y experiencias anteriores, que han constituido la base conceptual y contextual para entender los referentes teóricos de la tutoría universitaria en el contexto español. En efecto, han sido realmente valiosos algunos proyectos desarrollados en las universidades españolas en el marco del *Programa de Estudios y Análisis* (Michavila *et al.*, 2003, 2011; García Nieto *et al.*, 2004, 2005, 2006,

2007; Torrego *et al.*, 2005; Sancho Sora *et al.*, 2006) así como algunas tesis doctorales desarrolladas en los últimos años en muy diversos contextos (Pérez Abellas, 2005; Fernández, 2007; Miraflores, 2009; Aguilera, 2010; García Antelo, 2010; Amor Almedina, 2012; López Martín, 2012). Así también, la literatura revisada ha puesto de manifiesto las diversas iniciativas llevadas a cabo en los más variados contextos universitarios, por ejemplo, en universidades como La Laguna (Álvarez y González, 2007; Arias *et al.* 2005; Álvarez y Jiménez, 2003; Álvarez, 2005), Castilla La Mancha (del Rincón, 2000; del Rincón y Bayot, 2008), Valladolid (Román, 2004; Cano, 2008, 2009; Boronat, Castaño y Ruiz, 1999, 2005), País Vasco (Lobato, del Castillo y Arbizu, 2005; Arbizu, del Castillo y Lobato, 2004) así como en diversas universidades andaluzas (Campoy y Pantoja, 2000; Pantoja, 2005; Pantoja y Campoy, 2009; Sanz Oro, 2005, 2009; Herrera y Enríquez, 2008; Herrera, 2011; Álvarez *et al.*, 2002; García y Troyano, 2009; Troyano y García, 2009; García, Troyano y Martínez, 2011; Salmerón, 2001, 2003), de Madrid (Lázaro, 1997; García Nieto *et al.*, 2005; García Nieto, 2008; González, 2010; Hernández y Torres, 2005; Alañón, 2000; Michavila *et al.*, 2003), de Galicia (Zabalza, 2003; Cid y Pérez, 2006) y Cataluña (Rodríguez Moreno, 2003; Álvarez y Fita, 2005; Rodríguez Espinar, 2005; Gairín y Muñoz, 2012; Gairín *et al.*, 2004; Feixas *et al.*, 2010), entre otras.

Si se pretende “aspirar a un fin de educación integral, del que todavía estamos lejos, debería tenderse a modelos que integren a su vez la docencia y la orientación” (Sebastián y Sánchez (1999, 260). Como indican Álvarez y González (2009), cualquier modelo tutorial universitario que quiera ser integral ha de atender a las dimensiones personal, académica y profesional; teniendo en cuenta las siguientes consideraciones: (1) ¿qué modelo de enseñanza quiero promover?, (2) ¿qué se pretende que logren los estudiantes?, (3) ¿qué tareas<sup>86</sup> tiene que realizar el profesor-tutor para que los estudiantes aprendan?, y finalmente, (4) ¿qué formación requiere el profesor-tutor? Siendo un aspecto prioritario, en relación a este último punto, estimular la toma de conciencia del profesorado universitario acerca de la importancia que tiene la función tutorial, entendida como una parte del proceso formativo del alumnado.

En efecto, como señalan Arbizu, del Castillo y Lobato (2004, 158) “la universidad debe estructurar un modelo tutorial que cuente con la adecuada formación del profesorado, así como de los recursos que su puesta en marcha requiera”. Para que la innovación y el cambio se produzcan en la enseñanza superior es imprescindible partir de los conceptos de «*cooperación y colaboración*» entre profesores en los propios departamentos, situándose este aspecto como uno de los puntos clave para la calidad de la docencia universitaria, de acuerdo con una nueva utilización

---

<sup>86</sup>“El concepto de profesor tutor y las funciones que debe desempeñar en la universidad vendrán determinadas por el modelo de orientación que se proponga, y éste, a su vez, dependerá del modelo educativo universitario adoptado” (Sebastián y Sánchez, 1999, 248).



de los planteamientos didácticos y organizativos en la enseñanza superior (Hernández de la Torre, 2006). Las necesidades del profesorado en lo que a organización y funcionamiento de la tutoría se refiere pasan por considerarla un proceso continuo, que debe atender al alumno de forma integral (Rodicio y Prieto, 2010)

Es muy importante armonizar la oferta y la demanda de la orientación universitaria para que sea un servicio de calidad a partir de un análisis de diagnóstico riguroso, de profunda comprensión de las necesidades y prioridades a abordar, es decir, para qué necesitan o demandan orientación los estudiantes. Tomando este punto como referencia se trata de integrar procesos para que el profesorado apoye a los estudiantes de forma natural, reduciendo la intervención de especialistas en orientación. Es por ello que a continuación se desarrolla la propuesta del modelo identificando: (1) *Concepto y finalidades*, (2) *Dimensiones*, (3) *Ejes temporales* y (4) *Indicadores del mismo*.

#### **4.1 Concepto y finalidades: tutoría universitaria integral**

Pretender aproximarse al concepto de tutoría exige identificar y delimitar las claves conceptuales del agente que fundamentalmente la desarrolla, a saber: el profesorado universitario en su concreción como tutor. Para ello, primeramente, desarrollemos el significado semántico y etimológico de la palabra “tutor”. Así, tutor, según la *Real Academia Española* (2001) significa: “persona que ejerce la tutela”; entendiendo tutela como “autoridad que en defecto de la paterna o materna se confiere para cuidar de la persona y los bienes de aquel que por minoría de edad, o por otra causa, no tiene completa capacidad civil” (López Gómez, 2013a, 78).

En otra acepción cercana a nuestro tema, tutor es el “rodrigón, caña o estaca que se clava junto a un arbusto para mantenerlo derecho en su crecimiento”. En efecto, el rodrigón es el tutor, es la vara que colocamos en paralelo y que además de sujetar a la planta en sus vaivenes le muestra el camino recto de su crecimiento. En educación, el tutor, a diferencia del rodrigón, se presta de guía y no está anclado al alumno ya que un rasgo esencial de la persona es la libertad (Reyero, 2003). Además de rodrigón, otro sinónimo de tutor es mentor, definido primeramente como “consejero o guía de otro”, en clara alusión a Méntor –personaje de la Odisea, hijo de Alcimo y amigo de Ulises–, que guió e instruyó a Telémaco (Lázaro, 2010) y, en segundo lugar, como aquel que “sirve de ayo”, entendiendo como ayo a la “persona a cuyo cuidado está el criar, educar e instruir algún niño en buenas costumbres y modo civil” (Albar, 2005, 1000).

Finalmente, tutor es el “defensor, protector o director en cualquier línea”, significado que queda reforzado si atendemos a la raíz etimológica, donde “intueri” deriva de “tueri”, que además de “mirar” significaba “proteger”; de ahí tutor, (-ōris), “protector” (Corominas y Pascual, 2007, 450). Ser tutor, en definitiva, significa siempre protección y cuidado, orientación y guía, que en la

situación educativa dota de especial sentido a la tarea de ser profesor. En este sentido, Cid y Pérez (2006, 398) indican que “defensor, guía y protector son algunas de las acepciones que le atribuye el diccionario al término. Y es cierto que tiene algo de las tres cosas (...) 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 capaz de guiarlo por los vericuetos del ejercicio profesional al que el tutorando se incorpora como estudiante en prácticas; y es la persona que sabrá también defenderlo de las presiones y conflictos a los que su propia inexperiencia le podría conducir con excesiva facilidad”.

Es sumamente interesante la revisión realizada por Ángel Lázaro (1997, 238-239). Se recuperan algunos de sus hallazgos que se amplían para la etapa universitaria, exponiendo a continuación diversas propuestas. Una de ellas es la sugerida por Artigot (1973, 18) quien define al tutor como “el profesor que, además de ocuparse de las actividades relacionadas con la enseñanza, se encarga de atender diversos aspectos que no quedan cuidados de forma suficiente dentro de las clases”. Para Benavent (1997), pensando quizás en etapas preuniversitarias, especialmente por la demanda de implicación con las familias, el tutor es “el profesor que, con una personalidad predominantemente afectiva y armónicamente integrada con los factores intelectivos, posee conocimientos técnicos especiales (orientación, dinámica de grupos, programación, evaluación, etc.) que le permite actuar de educador integral de un grupo de alumnos, catalizar y coordinar a su profesorado mejorando la atmósfera y cohesión del equipo educador, a la vez que sirve de enlace y mediador entre éste, los alumnos y sus familias, encargándose de las tareas administrativas imprescindibles que estas relaciones conllevan. En resumen: el tutor es el educador que requiere el momento histórico que vivimos” (Benavent, 1977, 571). Tras la revisión desarrollada, Lázaro (1997, 240) concluye<sup>87</sup> que “los elementos comunes que en toda definición de tutoría aparecen son: a) *tutela, guía, asesoramiento, orientación*; b) *ayuda, asistencia*; c) *tutor como profesor*; d) *personalidad total, integración de la persona*”.

En efecto, ya en el contexto universitario, Álvarez y González (2008, 53; 2009, 74; 2010, 260) entienden que la tutoría es una *estrategia formativa* que integra un conjunto organizado y planificado

---

<sup>87</sup> Parece interesante traer a colación diversas definiciones de tutor por parte de los estudiantes que recaba este autor en su trabajo (Lázaro, 1997b, 120). Algunas de ellas desde un punto de vista positivo: «El tutor ayuda a superar eventuales problemas, guía para encaminar tu carrera y da sabios consejos». «El tutor facilita la integración en el centro y orienta las cuestiones laborales y los estudios». «El tutor es un orientador ante problemas y dudas dentro y fuera del ámbito universitario». «Una de las condiciones del tutor es que no se meta en tu vida si no le has invitado ello». «Tutela académicamente y ayuda a resolver problemas». Otras quizá más críticas: «Es un peñazo; te quiere llevar al huerto de lo que él quiere». «Es un metomentodo que nadie le da vela en tus cosas». «¿Ah, es un profesor? Yo creía que era un cura disfrazado». «No creo que la Universidad ni los alumnos se resintieran sitio existiera; cada cual se informa de lo que quiere, cuando quiere y con quien quiere». «Es un profesor que tiene un horario que no cumple y te habla molesto cuando le pides aclaraciones».

de acciones educativas y orientadoras que se ofrecen al alumnado para mejorar su adaptación y rendimiento en los estudios.

La tutoría es considerada una estrategia básica para la orientación, la individualización y el seguimiento del aprendizaje de los estudiantes en cualquier modelo pedagógico pero aún más cuando se proponen metodologías que dan mayor autonomía a los alumnos en la nueva realidad del crédito ECTS (García, 2008).

La tutoría, por tanto, se presenta como una “estrategia metodológica que ayuda a aumentar la autonomía del alumno y su participación activa en el aprendizaje” (Romero, Zurita y Zurita, 2010, 262). Sin duda, pretende apoyar y asesorar a los estudiantes en su proceso de ajuste, desarrollo y formación –en este caso universitaria–, potenciando las capacidades del conjunto del estudiantado ayudando a cada uno a superar las dificultades que van apareciendo a lo largo del proceso educativo.

Para del Rincón (2000, 44), la tutoría personalizada en la universidad es “una *ayuda global* al individuo como destinatario de la acción formativa universitaria”. Desde esta perspectiva el profesor-tutor “establece con el estudiante un contexto comunicativo para ofrecer y orientación y apoyo en la toma de decisiones y en todo el proceso formativo que corresponde a su paso por la universidad” (Del Rincón, 2000, 44). También Sobrado (2008, 93) entiende por tutoría universitaria “el *proceso* que se genera entre profesor y alumno dentro del marco institucional, que tiene por finalidad constituir una *relación de apoyo* en la que el primero ayuda al segundo a diseñar el logro de sus objetivos académicos, personales y profesionales”.

Esta perspectiva relacional es igualmente destacada por Gairín *et al.* (2004a, 61) al indicar que la acción tutorial “es un *proceso orientador* que desarrollan de manera conjunta profesor y estudiante en aspectos académicos, profesionales y personales con la finalidad de establecer un programa de trabajo que favorezca la confección y diseño de la trayectoria más adecuada a la carrera universitaria escogida”. Y, en otro trabajo del mismo equipo, la tutoría, es entendida como *conjunto de actuaciones* dirigidas a apoyar el pleno desarrollo personal y académico del estudiante universitario, se considera, cada vez más, como un indicador de calidad. Bien organizada, contribuye a mejorar la adaptación y rendimiento de los estudiantes, a la vez que mejora la imagen pública de la universidad. Bajo una perspectiva actual, la tutoría se considera un valor añadido para cualquier titulación, al incluir acciones muy diversas: académicas, administrativas, centradas en el conocimiento de uno mismo y en los aprendizajes, abarcadoras del tiempo de permanencia en la institución universitaria, etc. (Gairín, *et al.*, 2004b).

También como proceso la conciben Monserrat, Gisbert e Isus (2007, 40) al referirse a ella como “un proceso de carácter *formativo, orientador e integral* desarrollado por los docentes

universitarios con la finalidad de *orientar al alumno* en su proceso formativo (...) se basa en el apoyo de los alumnos por parte de un tutor des que inician la universidad hasta que finalizan su titulación, fundamentalmente en aquellos momentos de transición y toma de decisiones (...) siendo transversal a las diferentes materias”.

Para Álvarez y González (2009, 74), orientar es ”ampliar el marco de experiencias, intereses, expectativas y oportunidades, permitiendo que el alumnado desarrolle las capacidades apropiadas para el trabajo autónomo, adquiere las habilidades polivalentes que se requieren para hacer frente a la resolución de problemas, reconozca la diversidad de alternativas posibles y pueda valorar distintas fuentes de datos antes de decantarse de forma consciente y autónoma por aquellas que considere más adecuadas y relevantes”.

Por su parte, Arias *et al.* (2005, 330) indican que “es preciso desmontar algunos de los estereotipos que pesan sobre el uso de la tutoría universitaria y explorar el concepto que tanto alumnado como profesorado posee acerca de la tutoría universitaria para poder llegar a entenderla como una *actividad de acompañamiento* que realiza un profesor con un grupo de estudiantes, complementaria a la docencia, mediante la cual se persigue el seguimiento directo de la actividad académica, personal y profesional de los mismos a lo largo de los estudios universitarios con el fin de facilitarles una óptima adaptación a la institución, ayudarles a trazar planes de carrera satisfactorios y apoyarles en la toma de decisiones”. En una propuesta afín García Nieto *et al.* (2005, 191) indican que “el profesor tutor es aquel que tiene especialmente encomendado a un estudiante (o grupo de estudiantes) para asesorarlo y ayudarlo en su proceso educativo, como medio de contribuir al desarrollo de las competencias genéricas y disciplinares definidas para cada titulación. Es el profesor que, a la vez y en convergencia con las funciones de docencia, lleva a cabo un conjunto de actividades orientadoras y formativas, procurando que el estudiante alcance el máximo desarrollo en lo cognitivo, lo personal, lo académico y lo profesional”.

Para Boronat, Castaño y Ruiz (2005) la función tutorial, en sus diversas modalidades, se plantea como una ayuda ofrecida al estudiante, tanto en el plano académico como en el personal y profesional. De igual forma, Cano (2009, 184) indica que el ámbito de actuación de la tutoría universitaria se centra en el asesoramiento y apoyo técnico a los estudiantes universitarios, desde el inicio hasta la finalización completa de sus estudios. Las áreas de actuación, igualmente importantes, son: académica, profesional y personal. Se trata, en definitiva, de contribuir al desarrollo integral de los estudiantes en su paso por la universidad, potenciando los aspectos positivos o puntos fuertes y, al mismo tiempo, superando los puntos débiles.

También en el contexto universitario, Romero, Zurita y Zurita (2010, 265) señalan que la tutoría es “una *acción personalizada formativa y orientadora* entre el profesor y el estudiante, en donde el profesor facilita ayuda sobre las dudas y problemas que el estudiante encuentra en su itinerario formativo y seguimiento académico, como guía en el trabajo autónomo, logrando competencias que le permitan autodirigir su proceso de aprendizaje a lo largo de la carrera (cómo estudiar, elaborar trabajos, consultar bibliografías, ampliar algunos contenidos) y de orientación para el desarrollo profesional”. Así, Arbizu, del Castillo y Lobato (2004, 148) indicaron que “la acción tutorial tiene una clara vocación de *atención individualizada* por alguien que se encuentra más capacitado que el alumno o aprendiz para dirigir y apoyar su aprendizaje” (Arbizu, del Castillo y Lobato, 2004, 146) señalando más adelante que “es una función de *acompañamiento, de seguimiento y apoyo* del estudiante en su proceso de personalización del aprendizaje y de desarrollo de las competencias a nivel personal y profesional”. En coherencia, Echeverría, Figuera y Gallego (1996, 207) indican que la actividad universitaria “debe implicar a la persona en su conjunto, de modo que el paso de las personas por las instituciones de educación superior suponga una experiencia de crecimiento, no sólo intelectual, sino también social, personal, moral, etc.”

Finalmente, Boullosa (2006, 134) sitúa al concepto de tutoría desde una perspectiva estructural indicando que “es una modalidad *organizativa* de la enseñanza universitaria en la que se establece una relación personalizada de ayuda en el proceso formativo entre un facilitador o tutor, habitualmente un profesor, y uno o varios estudiantes”.

Como se descubre en el empleo de la cursiva la tutoría universitaria es: un proceso formativo, una estrategia, conjunto de actuaciones, ayuda global, acción personalizada, relación de apoyo, actividad de acompañamiento, etc.<sup>88</sup>

En todas estas conceptualizaciones y aproximaciones cabe destacar la importancia de vincular enseñanza y orientación y así se ha indicado frecuentemente: *la tutoría es inherente a la función educativa* (Lázaro, 1997; Rodríguez Espinar, 2004). Es por ello que a quien desarrolla esta labor se le denomina tanto profesor, como profesor-tutor o bien tutor. Si bien, en un estudio de la *Universidad de Alicante*, en el área de Filología Inglesa, los resultados ponen de manifiesto que las tutorías no están integradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la actualidad (Martínez, 2008).

Se constata la relación entre los procesos educativos, la orientación y la tutoría desde un enfoque de la ayuda singular e integral a cada estudiante. En el contexto universitario se debaten sus competencias, destacando que, desde sus orígenes, la tutoría ha constituido el sentido de la

---

<sup>88</sup> Aunque avancemos los hallazgos de esta investigación, precisamente así se constata tras el proceso Delphi desarrollado con expertos en el capítulo tercero.

función y el quehacer de la finalidad y optimización de la formación universitaria, tanto en la búsqueda del saber cómo en la pretensión de aplicación social (Lázaro, 2008).

Así, la tutoría se sitúa en un espacio de íntima conexión con la enseñanza, puesto que ambas acciones confluyen en el aprendizaje del alumnado y desembocan en el dominio de las competencias generales y específicas que requieren para insertarse en la vida social activa de forma satisfactoria. A las funciones docentes, el profesorado universitario ha de incorporar aquellas que se relacionan con esa otra parcela del desarrollo académico, personal y social de los estudiantes, de modo que se den mejores respuestas a las necesidades que se viven en cada realidad educativa y se evite la desorientación que a menudo se produce en los centros universitarios.

De la revisión desarrollada se destacan distintos niveles de la labor tutorial. Algunos autores se centran en los aspectos académicos y formativos y la gran mayoría amplían el sentido de la tutoría a otros ámbitos como el personal, social y profesional; como así se trabajará en el epígrafe *dimensiones*. En este sentido, Cid y Pérez (2006, 400) señalan que la tutoría sirve para llevar a cabo una serie de funciones de diverso tipo: de apoyo a la *integración* en la universidad, de *orientación y guía en los estudios*, de tipo *burocrático* y de tipo más *personal*. Estos autores indican que esta policromía funcional se puede ejercer desde diversas perspectivas. De una forma más paternalista (en la línea del *pastoral care*) o más distante (*laissez-faire*), condicionando la ayuda al esfuerzo de los propios estudiantes. Centrada en asuntos netamente académicos desde cuestiones que tienen que ver con la materia y los aprendizajes o bien abierta a otras temáticas que el estudiante pueda plantear, incluso en relación al desarrollo personal.

Esta visión es complementaria con la de Lázaro (1997), quien propone cuatro niveles de profundización. Un primer nivel de *tipo relacional* (burocrático-administrativo) que es una mera información explicativa de cuestiones relativas al nivel de logro de los estudiantes (aclaraciones y revisión de ejercicios, actas y trabajos de curso). Un segundo nivel, que no presupone necesariamente el primero, refiere a un planteamiento de *implicación empática* algo más profundo, ya que el tutor, conociendo las posibilidades, trayectoria e intereses del alumno (conocimiento que puede ir de lo meramente informal hasta lo documental- administrativo como técnico-psicopedagógico), ofrece asesoramiento en el desarrollo académico y profesional del estudiante, orientándole en su desarrollo de carrera. Por otra parte, en el tercer nivel la tutoría actúa de forma más intensa en el *asesoramiento científico* del alumno, personalizando la relación, atendiéndole en su posible itinerario curricular de forma que le asesora en su formación académica y científica, no sólo en aspectos puntuales de los estudios, sino en la planificación de su actividad y proyección como persona y como profesional que se va especializando en temas específicos. Y el cuarto nivel

es el planteamiento de una *asesoría personal*, incluso en cuestiones ajenas a la formación universitaria, en aquellos aspectos que atañen a la elaboración del proyecto personal de vida, tanto en cuestiones afectivas, sociales, ideales, etc., de forma que el tutor se convierte en un asesor de las decisiones personales y un medio esclarecedor de las relaciones del sujeto con su entorno (Lázaro, 1997).

No podemos olvidar que una finalidad básica de la tutoría universitaria es la de ayudar al alumnado a lo largo de sus estudios en la gestión de su proceso madurativo y en la definición de su proyecto vital, en relación a una serie de elementos básicos, tales como la integración y adaptación al entorno, los procesos de aprendizaje, el acceso a la información, el trabajo autónomo, la transición profesional, etc. Desde este planteamiento, la tutoría es un espacio para el aprendizaje y para la madurez integral del alumnado en todos sus ámbitos (Álvarez y González, 2010). En efecto, las acciones orientadoras constituyen un aspecto esencial de la formación integral del alumnado, donde la tutoría es una respuesta docente que hace posible que el estudiante se desarrolle y, además, que no fracase ni abandone sus estudios, como más adelante se indicará.

Así, la tutoría resulta pertinente para responder a la preocupación por adaptarse a las nuevas necesidades de la universidad y de los estudiantes que acceden a ella, siendo una valiosa respuesta a la transformación que se está dando en la universidad sobre la masificación, la heterogeneidad y complejidad en la organización y estructuras de funcionamiento, el fracaso universitario debido al nivel de absentismo en los estudios y la falta de motivación (Romero, Zurita y Zurita, 2010).

Con todo, la tutoría emerge como una “función mediadora en la adquisición y maduración de los aprendizajes del estudiante universitario siendo un elemento esencial de la individualización del proceso formativo” (Arbizu, del Castillo y Lobato, 2004, 147). Así lo plantea también Echeverría (1997, 125), cuando indica que la tutoría es el eje “del proceso educativo tendente a que los jóvenes adquieran una conciencia hermeneútica e interpretativa, capaz de afrontar una gran cantidad de inputs informativos, para elaborar su propio proyecto de vida personal, específico con respecto a sus propias vivencias y contrastado con demandas sociales”.

En este sentido, indican Rumbo y Gómez (2011, 13) que la formación universitaria tiene entre sus finalidades “preparar a los estudiantes para la sociedad del conocimiento, otorgando las herramientas que les faciliten su inserción en el mundo laboral y sientan las bases del aprendizaje a lo largo de su vida. La finalidad de la enseñanza universitaria es que el estudiante se implique con autonomía y responsabilidad en aprendizajes relevantes y desarrolle las competencias humanas y profesionales que requiere la sociedad contemporánea, pero la llave de este proceso de

cambio, el agente catalizador que ha de contribuir a que ese propósito se logre o fracase es el docente”.

Sin duda, la preparación de universitarios cultos, íntegros, responsables y eficaces, depende en gran parte del diálogo personal, intelectual, ético y profesional, que debe ofrecerse y darse entre estudiantes y profesores, que acepten libremente su compromiso de responder, ante sí mismos y ante la sociedad, de la formación que entre ambos se proponen adquirir y deben desarrollar en la universidad (González Simancas, 1996).

#### **4.2 Dimensiones sustantivas del modelo: *personal-social, académica y profesional***

Presentado el concepto y las finalidades del modelo de tutoría universitaria integral se ofrecen las dimensiones que la constituyen, como elementos claves del contenido tutorial. Así, fruto de una revisión de la literatura podemos explicitar tres componentes en su dimensionalidad: *personal-social, académica y profesional*. Acudimos al reciente trabajo de Lorenzo *et al.* (2013, 31) para señalar que “uno de los principios pedagógicos que ha ostentado un carácter relevante en la mayoría de los planteamientos y teorías educativas surgidas a lo largo de la historia es el que podríamos denominar de *integralidad formativa*”, y continúan estos mismos autores indicando que “el estudiante, desde su ingreso en la institución universitaria, demanda ser *mirado* desde una perspectiva holística, integral y profunda que permita responder a exigencias que trasciendan a las meramente vinculadas con sus logros académicos” (Lorenzo *et al.*, 2013, 32). Reflexiones muy certeras que compartimos y sin duda hacemos nuestras. En efecto, la expresión de la *integralidad* de la tutoría universitaria ha sido presentada de muy diversas formas. Sirvan como ejemplo las siguientes.

Así, García Nieto *et al.* (2005, 191) indican que se ha de procurar que “el estudiante alcance el máximo desarrollo en lo cognitivo, lo personal, lo académico y lo profesional”. Por su parte, Álvarez y González (2010, 245) recalcan la importancia de “favorecer el desarrollo personal, intelectual, social y profesional del alumnado”. Como también lo indican Thomas y Hixenbaugh (2007), para quienes el papel fundamental es revisar y apoyar el desarrollo personal, académico y profesional del estudiante.

Una postura afín, aunque con matices, es la asumida en Álvarez y Fita (2005), para quienes el profesional de la educación ha de asumir su función tutorial, que se puede concretar en torno a tres roles: 1) el rol de *tutor académico* (funciones dirigidas al desarrollo académico del alumnado, concretamente a sus procesos de aprendizaje); 2) el rol de *tutor de carrera* (funciones orientadas a ayudar al alumnado a elegir sus itinerarios académicos y socio-laborales); 3) el rol de *tutor de*



*asesoramiento personal* (funciones centradas en la atención al bienestar y desarrollo personal del alumnado).

En definitiva el profesor, como tutor, ha de orientar su quehacer a la formación integral del alumnado potenciando su desarrollo no sólo como estudiante sino también como persona, preocupándose además por su proyección social y profesional. En este sentido, Hernández y Torres (2005, 15) avalan un modelo conceptual que recoge las tres dimensiones básicas que debería contemplar la acción tutorial universitaria para dar respuesta a las necesidades que presenta la formación integral de los estudiantes universitarios: (1) tutoría personal (*counseling*), (2) tutoría docente (*tutoring*) y (3) tutoría para la transición profesional (*orientación profesional y laboral*). Con otras palabras pero con idéntico sentido lo reflejó hace tiempo González Simancas (1996, 347) cuando señalaba que la tutoría universitaria no es otra cosa que “la atención docente a los estudiantes, si la necesitan y la desean, para contribuir a poner su mejor fundamento a una sólida formación universitaria, que es académica pero también humana –en sus dos dimensiones, *individual y social*– y que prepara indirectamente para la posterior actuación profesional especializada de los universitarios”.

El sentido de la *integralidad* se observa con claridad, si bien es cierto, a pesar que se intente clasificar y dimensionar una realidad como la tutoría esta decisión solo puede obedecer más a cuestiones de claridad expositiva que a la posibilidad real de escindir las diversas fases. Más aún, no pueden entenderse sin su interacción y reciprocidad (Figura 2). Igual acontece con los ámbitos de actuación entendidos como el tipo de contenido al que hacer referencia en la relación tutorial. Estos ámbitos pueden ser *profesionales*, que comprenden todos los contenidos relacionados con el rumbo que tomará el estudiante en conexión con la profesión futura, o *académicos*, que se refieren a aspectos disciplinares, de metodología de estudio y trabajo, la elección de materias e itinerarios, entre otras, que en el fondo son cuestiones relacionadas con aspectos *personales* del estudiante (Sobrado, 2008).

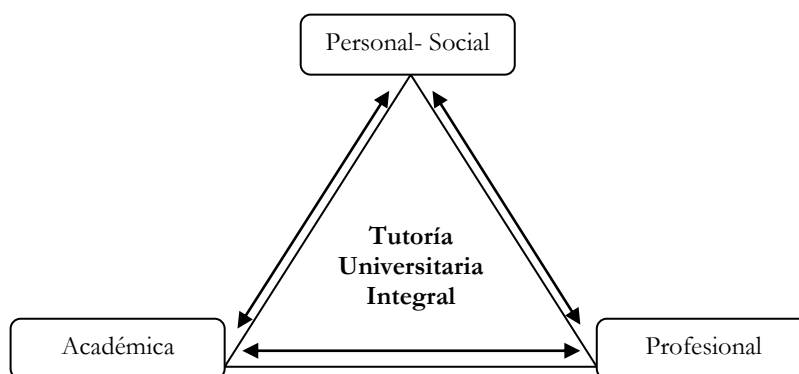


Figura 4: Dimensiones de la tutoría universitaria integral.

Por su parte, Gutiérrez, López-González y Bermejo (2009) desarrollan un concepto de orientación más amplio, en perspectiva histórica, asumiendo los tres puntos de interés que venimos indicando, el *profesional*, el *académico* y el *personal*, concluyendo que si bien el foco principal de interés de la orientación en un primer momento fue la adecuación del usuario a un puesto de trabajo, en estos momentos se mantiene una visión más amplia de la orientación, en la que se tiene en cuenta los problemas de encaje del alumno en el plano académico y la atención psicológica de los problemas vitales ante los que se encuentra a lo largo de su proceso formativo.

El profesor universitario, para cumplir con su labor que tiene como agente de socialización y, por consiguiente, preocupado por desarrollar un modelo de enseñanza que se ajuste a las necesidades del alumnado, ha de asistir a éste desde el ingreso en la Facultad hasta que concluya sus estudios en los aspectos relacionados con su formación integral. Además del asesoramiento sobre el proceso de aprendizaje del alumnado, la tutoría viene a cubrir un vacío importante en todo el ámbito del desarrollo personal y social (Feixas *et al.*, 2010). Si en última instancia la enseñanza ha de contribuir al desarrollo integral de alumnado, no podemos quedarnos únicamente con una enseñanza declarativa basada en contenidos, sino que también debemos desarrollar otras competencias para el desarrollo social y profesional (Álvarez y González, 2007).

Como argumentan Sebastián y Sánchez (1999, 249), el profesorado universitario debe tener una importante faceta como orientador, que concentre sus esfuerzos en el desarrollo integral de los estudiantes. Debe ser un profesional conocedor del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero también del proceso de desarrollo de la carrera profesional, capaz de planificar determinadas intervenciones educativas para lograr los objetivos de desarrollo individual deseados. En un modelo de educación integral debe tenderse a que todo profesor sea a la vez orientador, al menos a un nivel básico. Tal y como venimos indicando, docencia y orientación han de entenderse como dos elementos indisolubles en la actuación del profesor. Así se ha indicado con anterioridad, ya que “no ha existido una tradición como en las americanas y las británicas, las cuales han tenido una mayor preocupación por el desarrollo integral del estudiante, abarcando no solo lo académico, sino también cuestiones personales y profesionales” (Romero, Zurita y Zurita (2010, 264).

Algunos interrogantes de la tutoría universitaria en su dimensión personal fueron ya destacados por Lázaro (1997b, 110) “¿no se confunde tutoría con la atención psicológica?; ¿el asesor personal puede ser elegido o rechazado, aunque lo ofrezca, obligatoriamente, la institución?; ¿la intervención es solo para atender a unos determinados valores preestablecidos, o la dinámica es una asistencia de acompañamiento; ¿tiene derecho la universidad a preservar un determinado estilo de estudiante y, en consecuencia, intervenir según los valores preestablecidos?;

¿tiene derecho el estudiante a mantener sus valores íntimos, independientemente de la presión institucional?; ¿la tutela de los estudiantes se ha de ejercer exclusivamente según el enfoque de científicidad y no sobre los valores personales?; ¿se puede mantener la oferta tutorial como posibilidad de uso por parte del estudiante o se ha...?, etc.” Estas cuestiones han de responderse desde los marcos formativos que cada universidad asume y tomar como base “las demandas del alumnado, ya que el primer objetivo que necesita ser atendido por la orientación universitaria es el de dar respuesta a las necesidades de los estudiantes” (Sanz, 2001, 119) potenciando su madurez, autonomía y desarrollo armónico e integral. Como señala Sanz Oro (2005, 87), “el punto de partida es atender a la totalidad del desarrollo del estudiante. Por tanto, las necesidades deben atender todos los aspectos educativos que contribuyen a un mayor aprendizaje del alumno y estos quedan cubiertos en la medida que abarcan las tres dimensiones que venimos insistiendo a lo largo de este trabajo. Son las dimensiones académicas o intelectuales propias de la titulación, las dimensiones personales y sociales necesarias para el desarrollo de la vida diaria y, por último, las dimensiones profesionales que le permiten trazarse o diseñarse un proyecto de vida independiente”.

Para Elexpuru, Villardón y Yáñez (2013, 194), profesores de la *Universidad de Deusto*, el desarrollo personal se entiende “como el crecimiento integral de las dimensiones corporal, espiritual, intelectual y afectiva. Al adoptarlo como valor en un proyecto se considera que el desarrollo personal es central y valioso en sí mismo y la formación debe contribuir a ello con medidas intencionales diseñadas para tal fin (...) el desarrollo personal implica necesariamente crecer en la dimensión individual y social de manera integrada”.

La principal dificultad de la tutoría personal, tal y como indica Grant (2007, 13), reside en que la mayoría del profesorado-tutor están implicados en la docencia y la investigación en sus respectivas universidades y, en consecuencia, se ha producido cierta “resistencia del profesorado a la tutoría personal de una naturaleza no académica<sup>89</sup>”. Como hace años Williamson (1972) hizo notar, el *personal tutor*, en el contexto inglés, solo es eficaz desde un punto de vista académico pero no desde el punto de vista propiamente personal o formativo y, precisamente por ello, el reto de muchas instituciones “es un sistema más integrado y proactivo de tutoría personal<sup>90</sup>” (Thomas, 2007, 31).

Se ha desarrollado un concepto de gran interés en lo que aquí respecta: *Personal Development Planning* (PDP). Este enfoque ha pretendido superar el mero desarrollo de habilidades de estudio prácticas, orientando la planificación hacia la capacidad de los estudiantes para reflexionar sobre su aprendizaje, para aumentar su compromiso y potenciar la toma de decisiones (Clegg y Bufton,

---

<sup>89</sup> “Staff resistance to personal tutoring of a non-academic nature” (Grant, 2007, 13).

<sup>90</sup> “A more integrated and proactive personal tutoring system” (Thomas, 2007, 31).

2008). Ya en la investigación de Clegg y Bradley (2006) se descubrieron tres tipos de planificación del desarrollo personal que se proyectaban en las dimensiones profesional, laboral y académica.

Monks, Conway y Ni Dhuineain (2006) diseñaron y ofrecieron un enfoque integrado de la planificación del desarrollo personal con el objetivo de motivar a los estudiantes de primer año de universidad a tener más responsabilidades en su propio aprendizaje, el desarrollo y la planificación de la carrera. Así, los beneficios del PDP tienen que ver con la retención de los estudiantes mediante la propuesta de metas profesionales con la consiguiente motivación hacia los estudios elegidos. Como señalan Bullock y Jamieson (1998) el foco de los PDP es un diálogo entre el estudiante y el tutor, que permite aclarar las opciones e identificar los objetivos y los planes de acción más adecuados. Es un proceso que tiene como finalidad aumentar la comprensión personal y motivación.

En coherencia, Lapeña, Sauleda y Martínez (2011) proponen una relación tutorial equiparable a un espacio colaborativo de personalización del aprendizaje donde primen el diálogo y la comunicación desde una acción basada en los principios de colaboración en red, compromiso y reflexión sobre la práctica. Los resultados de su investigación constituyen evidencias positivas que sugieren que la acción tutorial es un espacio de colaboración que fomenta el aprendizaje, el pensamiento y el crecimiento personal de los alumnos en su trayectoria universitaria.

Gracias a dimensión personal y social de la tutoría el compromiso que el estudiante desarrolla se sostiene en el tiempo dado que “la tutoría universitaria es un espacio para generar sentido de pertenencia, implicación y participación auténtica en la vida universitaria y, en definitiva, para potenciar el sentido de comunidad y de compromiso” (Esteban y Martínez, 2012, 88). En un trabajo de Zepke y Leach (2005) se ha indagado sobre qué pueden hacer las instituciones para mejorar los resultados de los estudiantes, encontrando dos grandes tendencias a través de la “*best evidence*” de la literatura. Llegan a la conclusión de que en lugar de exigir a los estudiantes adaptarse a la cultura institucional existente, sugiere que las culturas universitarias puedan ajustarse mejor a las necesidades cada vez más diversas de los estudiantes universitarios.

Sin duda que los graduados representan un importante conducto a través del cual el conocimiento se transfiere de las instituciones de educación superior para la sociedad en general (European Commission, 2013).

En definitiva, la *dimensión personal-social* de la tutoría universitaria refiere a los aspectos orientadores, interrelacionados entre sí, que permiten el avance formativo del estudiante universitario en torno a los elementos básicos que forman el desarrollo personal, en armonía con la proyección social y comunitaria del universitario, implicando aspectos formativos más amplios que lo estrictamente académico y profesional, haciendo posible que cada estudiante en

formación diseñe, planifique y desarrolle su proyecto genuino y personal de sentirse, implicarse y vivir en la comunidad universitaria.

Además de la dimensión personal-social, la tutoría desde el punto de vista académico se orienta al estímulo y apoyo al aprendizaje a lo largo y ancho de la etapa universitaria, muy ligada al desarrollo disciplinar.

Una primera cuestión importante, que merece ser destacada, es que su adecuado desarrollo hace posible que se aumente la tasa de retención o, lo que es lo mismo, se disminuya la tasa de abandono del alumnado universitario.

La literatura ha reconocido ampliamente que el primer año universitario resulta fundamental para el desarrollo académico, en coherencia con el trabajo desarrollado por Tinto (1975) y Pascarella y Terenzini (2005), ampliado por Braxton, Milem y Sullivan (2000) con un estudio longitudinal con estudiantes de primer año. En efecto, los casos de abandono o cambio (de estudios o de universidad) se dan principalmente en el primer año. Así se constata en el estudio de Murtaugh, Burns y Schuster (1999) quienes, en una muestra de 8867 estudiantes de la *Universidad del Estado de Oregon*, encuentran que el mayor porcentaje de bajas se da en el primer año. Es por esto que Yorke (1999, 2003) se refiere a la transición de la educación secundaria a la educación superior como una barrera para el aprendizaje y el desarrollo si dicho tránsito no se desarrolla adecuadamente.

Para llevar a cabo con éxito el proceso de tránsito hacia la universidad es clave la adaptación y la implicación del estudiante a su nuevo espacio formativo. De hecho, Blythman y Orr (2003), sugieren que los mecanismos de apoyo deben llegar a todo el conjunto de los estudiantes a través de un apoyo inicial a los estudiantes de nuevo ingreso.

Del mismo modo, McChlery y Wikie (2009) destacan la importancia que tiene que los programas de apoyo a los estudiantes universitarios se centren en el conjunto de los estudiantes, no solo en aquellos que tienen riesgos de abandonar o presentan dificultad para adaptarse a la universidad. Si bien es cierto, es necesario ayudar a todos los estudiantes pero el apoyo ha de intensificarse con aquellos estudiantes no tradicionales, que cada vez más forman el cuerpo estudiantil (Owen, 2002).

En este sentido, autores como Moxley, Najor-Durack y Dumbrigue (2001) sugirieron la importancia de mecanismos para identificar a los estudiantes en situación de riesgo para poder seleccionar a los tutores idóneos para apoyar a estos estudiantes en su desarrollo y retención. Un aspecto clave en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes es que sientan que pertenecen a una comunidad académica, en la que los alumnos necesitan saber si están en el camino correcto (Tinto, 1993). Es entonces cuando emerge con fuerza el valor de la orientación y tutoría que, junto

a la armonización de los procesos formativos entre secundaria y universidad (Domínguez, Levi, Medina y Ramos, 2013), permite reducir el fenómeno conocido como *drop-out*.

Se puede promover la permanencia del alumnado ofreciendo metodologías docentes innovadoras, formación para la investigación, buenos recursos materiales así como servicios de atención al estudiante. Pero, desde luego, un atento seguimiento de los alumnos y la ayuda personal a través de la relación profesor-alumno, las tutorías y los servicios de orientación resultan fundamentales. En efecto, una adecuada “relación personal directa entre cada profesor con cada estudiante que hace que el alumno vea no sólo el instructor sino la persona dispuesta a ayudarlo en su proyecto vital va a ser la mejor solución al estrés, la insolación y la angustia del estudiante” (Corominas, 2001, 148).

De hecho, del estudio desarrollado por Cooper (2010) se desprende que los estudiantes que hacen uso del *Tutoring Center* (TC) incrementaron los beneficios académicos y la persistencia más que aquellos que siguieron el curso académico únicamente. Concretamente, los estudiantes que visitaron el TC más de 10 veces por trimestre tuvieron, aproximadamente, un 10% más altas las tasas de persistencia y 0,2 puntos más alto el promedio de calificaciones que aquellos estudiantes que no lo visitaron.

Como indica Jackson (2003, 342), “no hay una visión singular de lo que un estudiante debería ser, sino que hay diversas identidades de los estudiantes, el centro de estas identidades es la expectativa de la competencia académica<sup>91</sup>” y la tutoría ligada a la función docente, de corte más académica, es importante para permitir que los estudiantes se conviertan en auténticos protagonistas de su avance formativo o, en el decir de Perinat, “*gestores de sus aprendizajes*” (Perinat, 2004, 77). Así lo indica Boullosa (2006, 134) al distinguir dos tipos básicos de organización de tutorías, las *docentes* (como estrategia didáctica), cuya finalidad es la de optimizar el proceso de aprendizaje del estudiante en un ámbito disciplinar concreto y la tutoría *orientadora* (como asesoramiento a la formación académica integral del estudiante), donde el profesor procura facilitar al estudiante una integración plena en los estudios que cursa, así como su desarrollo entre los diferentes itinerarios curriculares en vista a su posterior desarrollo profesional (Boullosa, 2006, 135). Es sugerente la propuesta de Sedeño (2006, 214) cuando indica que “las acciones tutoriales deben integrarse en el proceso académico, como un elemento significativo del desarrollo de madurez del alumnado. Para ello, los programas de las distintas materias deberían contemplar distintos contenidos que tengan que ver con la formación integral del alumnado”.

Con todo, la *dimensión académica* de la tutoría universitaria incide en el acompañamiento, ayuda, orientación y asesoramiento necesario para cada estudiante que le permita lograr los objetivos

---

<sup>91</sup> “There is no singular view of what a student should be like, but rather that there are diverse student identities, central to these identities is an expectation of academic competence” (Jackson, 2003, 342).

académicos-instructivos que les plantea su Plan de Estudios y los componentes que lo forman, para lo que se asume una tutoría universitaria como método de aprendizaje integrado en los procesos docentes, permitiendo individualizar, supervisar y evaluar los resultados de aprendizaje de los estudiantes en el marco temporal del ECTS y en el nuevo contexto del EEES.

Además de las perspectivas personal-social y académica se descubre la dimensión profesional. Resulta ilustrador el trabajo de Rodríguez Espinar (2004) en el que contempla la necesidad de esta dimensión para asegurar la capacitación profesional y el ajuste al mercado laboral del universitario, en coherencia con otros trabajos. Estamos de acuerdo con Cano (2009) cuando refiere que la finalidad última de la tutoría profesional es la orientación de los estudiantes de los últimos cursos desde la perspectiva de la transición a la vida comunitaria y su inserción laboral en conexión con su perfil profesional.

Es una necesidad patente, que “la educación superior debe equipar a los estudiantes con las habilidades específicas y genéricas que pueden aplicar inmediatamente en el mundo real, especialmente en el mercado de trabajo. Las competencias genéricas también pueden ser desarrollados a través de actividades extra-curriculares, que son parte integral de la experiencia general de aprendizaje de los estudiantes<sup>92</sup>” (European Commission, 2013, 19).

Tras una investigación en la *Universidad de Salamanca* en la que participaron 807 estudiantes, González y Martín (2004, 312) concluyen que los estudiantes han puesto de manifiesto “la escasa información recibida sobre las salidas profesionales de su titulación, aunque manifiesten sentirse suficientemente capacitados para enfrentarse al mundo laboral”. De igual forma, los alumnos muestran que para conseguir un empleo “es indispensable disponer de conocimientos complementarios (idiomas e informática) (...) así como la experiencia previa en un puesto similar y las cualidades personales (...) De las cualidades valoradas por los alumnos e indispensables para acceder al mercado laboral, destacan la facilidad para la comunicación, la capacidad para tomar decisiones y la iniciativa (...) el dinamismo, el trabajo en equipo, el liderazgo, la toma de decisiones, la planificación y organización y el tacto en las relaciones personales”. Todos estos elementos pueden ser objeto de trabajo desde esta dimensión profesional.

Por su parte, Do Ceu y Rodríguez Moreno (2010, 342) señalan que “la actitud proactiva y de reflexión sobre la propia carrera puede ser un medio efectivo para que las personas adultas se enfrenten a la transición al mercado de trabajo. Las universidades pueden ser un agente de gran eficacia en ese proceso, ofreciendo servicios de apoyo a la gestión personal del desarrollo de la carrera de sus estudiantes y profesionales (...) Son recomendables los seminarios de gestión

---

<sup>92</sup> “Higher education should equip students with ‘both subject-specific and generic skills which they can apply immediately in the real world, especially in the labour market. Generic skills may also be developed through extra-curricular activities, which are integral to the overall student-learning experience” (European Commission, 2013, 19).

personal de la carrera porque motivan a planificar su futuro profesional en situaciones críticas de transición al mercado laboral”.

Emerge en este contexto el valor de la empleabilidad, conceptualizada por Miller (2002) como el desarrollo de conocimientos altamente valorados por los empleadores, así como el de la profesionalización que se define como la transmisión de competencias adaptadas al mercado de trabajo (Dahan, 2007). O por Cajide *et al.* (2002, 452-453), cuando indican que “la empleabilidad se presenta a veces como sinónimo de *career management*, habilidad para entenderse a uno mismo y dirigirse en elecciones en la vida complejas y difíciles”. Así, conscientes de estas necesidades, estamos de acuerdo con Sedeño (2006, 213) cuando indica que “la concepción de una universidad donde solamente se exige enseñar contenidos especializados de acuerdo a los límites precisos de las titulaciones tradicionales ha lastrado cualquier intento por realizar una labor orientadora más general”.

En definitiva, la *dimensión profesional* de la tutoría universitaria hace referencia a los procesos orientadores en torno a la incidencia formativa del Plan de Estudios, y todos sus elementos, en el inicio, desarrollo y consolidación del sentido profesional del estudiante universitario en formación. En esta línea, las actuaciones orientadoras son diversas, tratando todas ellas de vincular el conocimiento académico y personal con el profesional, construir el sentido de la profesión, explorar e identificar los elementos más valiosos de cada sector profesional en el que el estudiante se encuentre y establecer un proyecto profesional integrado en el personal que siente las bases y se proyecte desde la formación universitaria.

Es evidente que gran parte de las demandas actuales de la universidad son sobre todo pragmáticas, que exigen que la universidad le proporcione los profesionales más adecuados que demanda el nuevo contexto; demandas razonables y justificadas pero que no pueden ni deben alterar lo que en la universidad es esencial: la formación integral de los estudiantes universitarios en sus dimensiones personal-social, académica y profesional de modo armónico e integrado.

### **4.3 Ejes formativos: llegada a la universidad, desarrollo universitario y transición**

Son diversas las acciones que pueden considerarse según el espacio temporal y momento formativo en el que se encuentre el estudiante. Indica Echeverría (1998, 123) cuatro momentos importantes: *secundaria (preuniversitarios)*, destinado a un asesoramiento para la toma de decisiones y elección de carrera, *alumnos de primeros cursos*, para quien es importante la acogida universitaria así como las técnicas de estudio y trabajo en la universidad, *cursos intermedios*, donde tiene gran importancia la información y asesoramiento sobre prácticas, convenios de colaboración,



intercambios, itinerarios formativos, etc. y *cursos finales*, donde se ha de insistir en cursos de formación ocupacional, inserción laboral, orientación profesional, bolsas de trabajo, etc.

Por su parte, Hernández y Torres (2005) insisten en los tres momentos claves: (1) *Transición* bachillerato-universidad, (2) *Permanencia y aprovechamiento* y (3) *Transición* desde la universidad al empleo. Como indican estos autores más adelante, “aunque bien es cierto que puede establecerse una cierta identificación de esos hitos con momentos cronológicos del desarrollo de la trayectoria universitaria (primer año, cursos intermedios y último curso), no conviene olvidar que más que una ordenación cronológica, estos hitos hacen referencia a las necesidades sobre las que en determinadas situaciones hay que poner el acento o hacer especial hincapié desde la acción tutorial: necesidades de integración en la universidad, en la carrera, en el grupo; de confirmación de la elección vocacional de carrera; de confirmación de la capacidad para superar y progresar en las distintas materias del plan de estudios; de incorporación a una actividad profesional en correspondencia con los estudios realizados, etc.” (Hernández y Torres, 2005, 9).

Serán cuatro intensos intensos, al menos, todo depende de la proyección formativa hacia la que cada uno personalmente aspire, con una visión de la enseñanza y el aprendizaje centrado en la adquisición y desarrollo de competencias, que es tanto como poner especial énfasis en el desarrollo integrado de conocimientos, habilidades y actitudes en orden a conseguir, de manera eficaz, unas metas formativas propuestas.

Todo ello supone, entre otros aspectos de cambio y mejora, un nuevo planteamiento didáctico en relación con los métodos de enseñanza y aprendizaje y con las modalidades organizativas que un modelo centrado en las competencias necesariamente demanda. A lo largo de este periodo de formación universitaria, a veces complejo pero siempre decisivo y casi determinante, la acción tutorial se ha de centrar en una atención de ayuda personalizada y profunda a todos los estudiantes a lo largo de todo su proceso formativo, como tendremos ocasión de concretar en este capítulo (Cano, 2009).

En coherencia con esta propuesta se sugieren los siguientes ejes temporales, a modo de momentos relevantes de singular atención tutorial: *iniciación y acogida*, *cursos intermedios*, *transición*, ya sea al mercado laboral o a otros estudios de posgrado, así como *posgrado y doctorado*. Se trata de “facilitar la transición, acogida e integración del alumnado de nuevo ingreso a la dinámica de funcionamiento de universidad” (Álvarez y González, 2010, 245).

El primero de ellos, *iniciación y acogida*, comprende el periodo de transición entendido como el “espacio temporal amplio que abarca el año anterior y el año siguiente al momento concreto de cambio” (Corominas, 2001, 128). Es por esto que se considera que la transición universitaria se completa el primer año y además, suele coincidir en algunos casos, con otras transiciones vitales

de gran complejidad como el final de la adolescencia y la tensión que para el estudiante supone la autonomía de unos estudios superiores y la dependencia fruto de su momento vital (Corominas, 2001, 147).

La transición a la vida universitaria es un evento estresante, que Cooke *et al.* (2006, 514) han denominado “*time of heightened anxiety*”, en el que los estudiantes se mueven desde el refugio de la escuela a la impersonalidad de una gran institución, en la que además se desarrollan nuevos métodos de enseñanza que hacen que los estudiantes tengan expectativas poco claras en relación con el alcance y el contenido de las asignaturas.

Jackson y Warin (2000, 378) sostienen que “la entrada en un nuevo contexto social implica una reevaluación de auto-creencias y puede actuar de catalizador para cambios significativos<sup>93</sup>”. Para muchos estudiantes, su identidad como universitario está claramente condicionada por las expectativas sobre el logro académico y más ampliamente sobre la competencia académica.

Así, Earwaker (1992, 27) sostiene que “hay ideas compartidas de lo que es ser un estudiante, de cómo un estudiante se comportará, incluso de cómo un estudiante se verá así mismo y parte de la transición a la vida estudiantil está condicionada por ese rol y expectativas<sup>94</sup>”. Es evidente que los estudiantes universitarios de primer año entran en los campus con una diversidad de orígenes, experiencias, creencias, motivaciones y expectativas (Pascarella y Terenzini, 2005).

De nuevo, Carolyn Jackson, de *Lancaster University*, profundiza en esta misma línea centrándose en el impacto de la transición a la educación superior en las facetas del autoconcepto académico de los estudiantes. A través de un estudio en tres universidades del norte de Inglaterra, llega a la conclusión de diferencias en función del sexo<sup>95</sup>, indicando que muchos de los estudiantes cuando acceden a la universidad se sienten como peces pequeños (*smaller fish*) en un estanque más grande que lo que represento la escuela secundaria (*larger pond*) (Jackson, 2003).

Con todo, las dificultades y necesidades del alumnado de nuevo ingreso las podríamos situar en torno a los siguientes apartados: (1) *Dificultades de adaptación personal y social*, lo que en ocasiones se asocia a una falta de equilibrio emocional por parte de los estudiantes de nuevo ingreso debido a problemas de soledad, falta de amigos, integración, separación de los familiares, indefensión,

---

<sup>93</sup> “Entry into a new social context entails a reappraisal of self-beliefs and may act as a catalyst for significant changes” (Jackson y Warin, 2000, 378).

<sup>94</sup> “There are shared ideas of what it is to be a student, of how a student will behave, even of what a student will look like, and part of the transition to student life is falling in with these role-expectations to some degree or other” (Earwaker, 1992, 27).

<sup>95</sup> Sirvan como ejemplo las siguientes reflexiones de la autora: “First, it may be the case that on the whole males are more prepared at school for the academic expectations and demands of university life than are females. As such, whilst men do encounter shifting frames of reference as they enter university, the possible deleterious effects of these are reduced by their overall preparedness. Second, men overall may be less sensitive to the shifting frames of reference than women as many men tend to be more self centred and less attuned to social interaction issues than their female counterparts. Third, males generally tend to overestimate their abilities, whereas females tend to be more realistic about their limitations and in some cases underestimate their abilities” (Jackson, 2003, 342).

escasa autonomía, etc. (2) *Dificultades administrativas*: los trámites burocráticos y administrativos para el acceso a la universidad constituyen una de las mayores dificultades a las que se enfrenta el alumnado. Problemas debido a la mala organización, la falta de información, la excesiva burocracia en el proceso de preinscripción y matriculación o las dificultades en la tramitación de las becas, son algunos de los importantes obstáculos a los que se enfrenta el alumnado que inicia sus estudios universitarios. (3) *Dificultades de falta de información* que suelen tener los estudiantes, no sólo cuando llegan a la universidad, sino a lo largo de su formación. La información es un elemento clave para situarse ante la diversidad de opciones, pero también para aprovechar las distintas oportunidades (cursos, becas, ayudas, etc.) que se ofrecen a todos los estudiantes universitarios (Álvarez y González, 2007, 97).

Pitkethly y Prosser (2001) hacen ver que las primeras experiencias en la facultad son importantes e influyen en la persistencia de los estudiantes en la educación superior. Así, Trotter y Roberts (2006) identifican cinco claves para una adecuada experiencia universitaria en el primer año: información previa (*pre-entry information*), inducción (*induction*), tutoría y atención personalizada (*personal tutor support*), tasa de asistencia (*attendance*) y el tipo de actividades de enseñanza-aprendizaje (*teaching and learning activities*).

El propósito del trabajo de Álvarez y Fita (2005) fue presentar una propuesta de intervención orientadora para la mejora de la calidad de la educación universitaria, especialmente de los procesos de transición bachillerato-universidad. El diseño de esta propuesta de acción parte de la nueva realidad de la enseñanza superior y del estudio de la transición bachillerato-universidad, que ha permitido detectar unas necesidades a tener en cuenta en una futura acción orientadora. Este plan de intervención se concibe como una acción prioritaria a lo largo del proceso de la transición, que va a contribuir al desarrollo integral del alumnado y a la mejora de la propia institución educativa.

Arco *et al.* (2011) han diseñado y evaluado un programa de inducción de una semana para estudiantes de primer curso, en la *Universidad de Lleida*, con el objetivo de ayudar a los nuevos estudiantes a adaptarse a la vida universitaria. Los resultados insisten en la importancia de la participación del personal para hacer funcionar este tipo de iniciativas, poniendo de relieve la necesidad de una formación adecuada del personal de la universidad y mejorar la coordinación con los sistemas adecuados.

Por su parte, Johnston (2010, 99) afirma que “una buena transición tiene más relación con una gestión adecuada por parte de los cargos responsables de las universidades que con las acciones de los estudiantes y los profesores”.

Es especialmente significativo el espacio que la literatura ha dedicado al abandono o drop out universitario, como así lo muestra las más de 1400 referencias *Center for the Study of College Student Retention* ha seleccionado<sup>96</sup>, así como el alto impacto de revistas como *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice* y de *Journal of College Student Development* así como diversas experiencias valiosas que merecen ser destacadas (Wisker *et al.*, 2008; Johnston, 2010).

Como señalan Assiter y Gibbs (2007), a principios de la década de 1980 era raro que los estudiantes no acudieran a desarrollar los exámenes, entregaran sus tareas a tiempo o terminaran la carrera que habían comenzado. Sin embargo en el contexto actual una proporción significativa de los estudiantes que inician un programa de estudio se retira antes de la finalización, es por ello que la deserción se ha convertido en un problema particular para algunas universidades. El fracaso y abandono de los estudios es un problema de enorme calado, debido a la gran cantidad de personas afectadas y al efecto negativo que ejerce sobre la propia institución, además del coste material importante que implica es sobre todo una problemática personal de gran alcance.

Las causas que están detrás de esta situación son muchas y variadas (Corominas, 2001; Cabrera *et al.* 2006; Rickinson y Rutherford, 1996) donde la literatura destaca las siguientes: abandono involuntario (por incumplimiento administrativo o violación de reglamentos), el abandono por la mala formación previa, por baja autoestima, por la elección inadecuada de estudios, carencias en la calidad de la enseñanza de la institución, déficits en el potencial de aprendizaje del alumno y otros factores circunstanciales (causas de carácter financiero o de compatibilidad con una ocupación laboral, cambio de domicilio, problemas de salud, obligaciones familiares, etc.). En ocasiones también se deja la carrera para iniciar otra en la misma institución; dejar la carrera para iniciar otra en otra institución; dejar la universidad e irse a otra para completar estudios iniciados; renunciar a la formación universitaria para iniciar itinerarios formativos fuera de la universidad, o incorporarse al mundo laboral; interrumpir la formación con la intención de retomarla en el futuro, especialmente.

Barbara Rickinson y Desmond Rutherford, de la *Universidad de Birgmingham*, muestran que “los dos principales factores para la retención de los estudiantes son: (1) El grado en que los estudiantes *se sentían preparados*, tanto académica como emocionalmente , para la transición a la universidad y (2) La disponibilidad de *apoyo académico y personal* adecuado en la etapa de transición. Ha quedado patente que estos dos factores afectan la capacidad de los estudiantes para hacer un

---

<sup>96</sup> Pueden consultarse accediendo a la *web* institucional (<http://www.cscsr.org>) o bien directamente en: <http://www.cscsr.org/docs/Center%20for%20the%20Study%20of%20College%20Student%20Retention%20-%20Retention%20References.pdf>

compromiso con la universidad y sus programas de estudio en particular<sup>97</sup>” (Rickinson y Rutherford, 1995, 170).

Sharon Xuereb, de la *University of Bolton*, ha profundizado en un trabajo reciente en los motivos de duda que invaden a algunos estudiantes acerca de si deben continuar con sus estudios, y son por lo tanto más propensos a retirarse. En su estudio desarrollado a través de un cuestionario con preguntas abiertas a un total de 176 estudiantes de Psicología, quienes dieron sus razones de por qué lo hicieron, describiendo el apoyo que recibieron e indicaron por qué finalmente decidieron continuar con sus estudios. Las razones más comunes para la duda eran una alta carga académica percibida y tanto amigos como familia eran las fuentes más comúnmente citadas de apoyo, siendo la razón principal de los estudiantes para continuar con sus estudios el hecho de lograr su objetivo final terminando lo que habían empezado (Xuereb, 2014).

En el trabajo de Johnson (1994) se compararon distintas variables (*características demográficas, académicas, financieras, personales y de aprendizaje*) en 498 estudiantes que abandonaron y 153 que continuaron en una universidad de Canadá. A través de la técnica de la entrevista, este autor concluyó que las variables que diferenciaban a ambos estudiantes eran el compromiso institucional, la edad, las calificaciones, el estado psicológico, la percepción de falta de disponibilidad del profesorado y la poca calidad de la enseñanza.

En Australia, McKenzie y Schweitzer (2001) estudiaron los factores que predicen el rendimiento universitario en el contexto australiano, a partir de una investigación con cuestionario en la que participaron 197 alumnos de primer año contrastando con el promedio general de calificaciones al finalizar el semestre. De su estudio se evidencia que el predictor universitario más significativo es el rendimiento académico anterior a la universidad. Otros predictores importantes fueron la integración en la universidad, la autoeficacia y la responsabilidad. A partir de esta identificación trazan las claves para diseñar y conducir intervenciones donde los servicios de apoyo a los estudiantes son agentes fundamentales para estimular el rendimiento académico.

También en Australia, un macro-estudio puso de manifiesto que las actitudes iniciales previas a la universidad, el compromiso y la motivación para el estudio fueron los principales factores que influyeron en la tasa de retención, la progresión y las tasas de rendimiento-éxito de finalización de estudios universitarios (Abbott-Chapman, Hughes y Wyld, 1992). En relación a este aspecto, Assiter y Gibbs (2007) asumen una perspectiva cualitativa a través de la entrevista y sugieren que un aspecto clave para la retención es la motivación del estudiante hacia el estudio.

---

<sup>97</sup> “The main factors identified in this study as influencing student withdrawal/retention rates in the first term were: (1) The degree to which students felt prepared, both academically and emotionally, for the transition to university. (2) The availability of appropriate academic and personal support at the transition stage. These two factors have been shown to affect students' ability to make a commitment to university and their particular programme of study” (Rickinson y Rutherford, 1995, 170).

En la *Universidad Estatal de Oregon* Murtaugh, Burns y Schuster (1999) realizaron un estudio en el que analizaron los motivos de persistencia de 8.867 estudiantes universitarios entre 1991 y 1996, encontrando que las posibilidades de abandonar aumentaban con la edad y disminuían al aumentar las notas académicas de la escuela secundaria y del primer trimestre universitario. Los estudiantes que acudían al curso de acogida tenían menor riesgo de abandonar.

Cabrera *et al.* (2006) indican que para mejorar la tasa de abandono en el contexto español podrían ser útiles acciones de “información y orientación preuniversitaria, y las de apoyo educativo y psicológico, bien a través de planes de tutoría universitaria o de infusión curricular (...) la tutoría viene a cubrir un vacío importante en todo el ámbito del desarrollo personal y social”.

Para Ryan y Glenn (2003), el camino hacia la mejora de las tasas de retención yacía en el aumento de las habilidades de aprendizaje de los estudiantes y la eficacia académica a partir del desarrollo de un sistema de intervenciones muy concretas y un compromiso con la evaluación objetiva de los efectos de retención de cada intervención. Estos mismos autores insisten en las habilidades de aprendizaje activas que faciliten la integración académica y compromiso institucional (Ryan y Glenn, 2003).

Así, desde esta perspectiva del aprendizaje activo Crosling, Heagney y Thomas (2009) examinaron la retención de los estudiantes, en términos de enfoques de enseñanza y aprendizaje que tienen un impacto en las decisiones de los estudiantes para continuar o retirarse de sus estudios. Concluyen que “el desarrollo y utilización de aprendizaje y estrategias de enseñanza que promuevan un enfoque más activo, centrado en el alumno para el aprendizaje, que se base en experiencias anteriores y los intereses de los estudiantes, ayuda a mejorar la participación de los estudiantes, el compromiso y la retención<sup>98</sup>” (Crosling, Heagney y Thomas, 2009, 15).

Con este mismo propósito, Braxton, Milem y Sullivan (2000) exploran la influencia de las prácticas de aprendizaje activo del profesorado en las decisiones de los estudiantes para abandonar. Los resultados de su análisis indican que la ruta de aprendizaje activo ejerce influencia sobre la integración social y el compromiso institucional.

Otro elemento que es destacado como clave para reducir el *drop out* son las posibles iniciativas y decisiones institucionales. Es por ello que cada universidad debe esforzarse por entender las experiencias de sus propios estudiantes, si se trata de hacer frente a la deserción (Pitkethly y Prosser, 2001). Estos autores concluyen que un enfoque coordinado, informado donde hay una

---

<sup>98</sup> “The development and utilisation of learning and teaching strategies that promote a more active, student-centred approach to learning, which draws on students’ previous experiences and interests, that helps to enhance student engagement, course commitment and retention on the programme” (Crosling, Heagney y Thomas, 2009, 15)

respuesta de toda la universidad para hacer la transición mejorará las experiencias de aprendizaje de todos los estudiantes de primer año, en coherencia con otros trabajos (Johnston, 2010).

Así, Thomas (2002), a través del estudio de caso de una universidad de Inglaterra con altas tasas de retención evidencia que la naturaleza de este éxito se debe fundamentalmente a hábitos institucionales “*institutional habitus*” que consolidan valores y prácticas para la retención.

También los trabajos de Tinto (1997, 2010) sostienen que facultades y universidades han de reorganizarse de manera que promuevan una mayor comunidad educativa entre los estudiantes, profesores y personal a partir de elementos institucionales que posibilitan un adecuado soporte.

De otra parte, Rickinson y Rutherford (1995) examinaron los factores que influyen en las tasas de abandono y retención de los estudiantes universitarios de grado, dejando constancia de la efectividad de la intervención de orientación con los estudiantes de primer año en riesgo de salir de la universidad. Para estos autores es “fundamental un sistema de tutoría personal, que ayuda al estudiante a aumentar el compromiso con la universidad, a evaluar la experiencia académica y personal, hacer frente a las dificultades del curso y al seguimiento de los progresos así como identifica a los estudiantes en riesgo que pueden ser apoyados por el servicio de orientación en coordinación con el tutor<sup>99</sup>” (Rickinson y Rutherford, 1995, 170). Como bien indican, los tutores necesitan para el desarrollo de un sistema de tutoría eficaz la capacitación en su papel y el apoyo de un servicio de asesoramiento central efectivo. De igual forma, proponen que las universidades revisen sus programas de apoyo académico y de inducción y examinen sus estructuras presentes de los cursos y métodos de enseñanza para garantizar que las necesidades de los estudiantes se traten adecuadamente<sup>100</sup>. En una investigación posterior, estos mismos autores identificaron que el principal factor que influye en el comportamiento de retirada/persistencia es el grado en que los alumnos pueden adaptarse a las nuevas exigencias académicas y sociales del entorno universitario. Es por ello que, la identificación temprana de los estudiantes en riesgo de retirarse y la prestación de un servicio de asesoramiento de recursos adecuados son esenciales (Rickinson y Rutherford, 1996).

Esta propuesta es avalada por Trotter y Roberts (2006, 382) quienes creen que las reuniones de tutoría personal “deben estar programadas regularmente en el primer semestre, siendo después la periodicidad de al menos una por semestre. La agenda de la reunión debe asumir un vínculo

---

<sup>99</sup> “The retention and support of the personal tutoring system is vital. The personal tutor/student relationship provides the framework for: containing anxiety and assisting commitment to university; assessing prior academic/personal experience; identifying students 'at risk' who may benefit from referral to the Counselling Service; co-ordinating required support; addressing course difficulties and monitoring progress” (Rickinson y Rutherford, 1995, 170).

<sup>100</sup> “Tutors need training for their role and the support of an effective central Counselling Service (...).Universities will also need to review their induction and academic support programmes and examine their present course structures and teaching methods to ensure that student needs are adequately addressed” (Rickinson y Rutherford, 1995, 170).

académico, la planificación del desarrollo personal, la reflexión sobre los resultados, etc. Es necesario generar un ambiente para la asistencia a tutoría, esta ha de monitorearse y desarrollar procedimientos para contactar con los ausentes<sup>101</sup>”.

Así también, Lee *et al.* (2009) estudiaron la relación entre el asesoramiento universitario, el rendimiento de los estudiantes y la retención en una muestra de 10.009 estudiantes de primer año. Los resultados indicaron que la experiencia de tutoría y orientación se asoció significativamente con la retención de los estudiantes ya que los estudiantes que reciben servicios de asesoramiento eran más propensos a permanecer matriculados en la universidad, cuestión en la que también habían profundizado Murtaugh, Burns y Schuster (1999).

En definitiva, queda patente la importancia de la tutoría universitaria para mejorar el proceso de transición de los estudiantes a la universidad, reduciendo la tasa de abandono y optimizando los resultados académicos y el desarrollo personal.

Otro eje clave y momento fundamental es aquel que se sitúa entre las dos transiciones (llegada y tránsito posterior) y que podríamos denominar de *permanencia-desarrollo-aprovechamiento*. Para su concreción se destacan cuatro interesantes trabajos seleccionados por su alto rigor e impacto.

Así, Smith (2002) identificó dos tipos de relaciones entre el tutor y el estudiante: prescriptiva (*prescriptive*) o de desarrollo (*developmental*). La diferencia fundamental es que la interacción del desarrollo involucra a los estudiantes en el diálogo relacional reflexivo mientras que una relación prescriptiva es más jerárquica, con el asesor como guía del proceso de asesoramiento en posesión del conocimiento, siendo el estudiante pasivo. Smith (2002) señala que los estudiantes de primer año prefieren un asesoramiento académico de corte prescriptivo antes que de desarrollo. Sin embargo, este estilo es adecuado para preparar el camino inicial que después deberá asumir una interacción de desarrollo en los encuentros futuros.

Broadbridge (1996) evidenció en su trabajo con estudiantes la necesidad de un enfoque de desarrollo (*developmental approaches*) en el asesoramiento académico. Como indica el propio autor: “Era evidente que los estudiantes defienden un desarrollo, en lugar de un tradicional enfoque de asesoría académica. El establecimiento de esta relación fue considerada como fundamental desde el principio. Los estudiantes desean una relación continua y acumulativa que se puede construir a medida que maduran y se asientan en la vida universitaria (...). La relación es principalmente académica, con la discusión de los avances, la planificación de un curso de estudio y la

---

<sup>101</sup> “Should be timetabled regularly in the first semester reverting to at least one per semester after that. An agenda for the meeting should be provided with an academic link e.g., personal development planning, reflection on results... an ethos of attendance being a requirement should be encouraged. Attendance needs to be monitored and procedures put in place for contacting absentees” (Trotter y Roberts, 2006, 382).



exploración de opciones de carrera como los principales objetivos del plan<sup>102</sup>” (Broadbridge, 1996, 109).

El trabajo de Beard, Clegg y Smith (2007) enfatiza el papel de la emoción en los encuentros de tutoría. Su investigación pone de relieve la importancia de las relaciones, las emociones cambiantes de los estudiantes durante todo el año, sus percepciones de los estudios académicos y la comprensión de la vida en la universidad. El artículo concluye que es importante para entender la dimensión afectiva en los encuentros pedagógicos y el mundo de la vida de los estudiantes.

Por su parte, Sue Drew, de la *Universidad de Sheffield*, aborda en las percepciones de los estudiantes sobre que les ayuda a aprender y a desarrollarse en la universidad. A partir de sesiones estructuradas se encontraron diversos factores que habían influido en su aprendizaje. Fundamentalmente, fueron cuatro: “El primero es la *autogestión de los estudiantes*, incluida su responsabilidad de su propio aprendizaje. El segundo es la *motivación y las necesidades de los alumnos*, en relación a sus circunstancias, experiencias, intereses y sentimientos. El tercero es la *comprensión de sus experiencias de aprendizaje*; en particular, los estudiantes se refirieron a la importancia de la conciencia y la reflexión. La cuarta es la *necesidad de los estudiantes de apoyo*”<sup>103</sup> (Drew, 2001, 311).

Un tercer eje fundamental viene representado por el final del grado, que vendría a concretarse en la transición académica y/o profesional. Así lo ha dejado patente el trabajo de Rickinson (1998) quien explora las percepciones del nivel de angustia que experimentan en dos puntos de transición importantes de los estudiantes (*entrada-primer año*) y (*finalización-último año*), así como el impacto de esta angustia en su rendimiento académico. Se pone de relieve en el citado artículo la eficacia de una intervención orientadora para hacer frente a este peligro. En efecto, los resultados “apuntan a la valiosa contribución que un servicio de asesoramiento profesional puede hacer a las siguientes metas institucionales: (a) la mejora de la experiencia universitaria de los estudiantes; (b) la resistencia de los estudiantes que son psicológicamente vulnerables (altos niveles de angustia psicológica puede precipitar una acción de abandono); (c) la facilitación de la participación y el compromiso de los estudiantes con la finalización con éxito de su programa de estudios; (d) el desarrollo de un enfoque institucional integrado de apoyo al estudiante y orientación (este enfoque fomenta una relación estrecha y creativa entre los sistemas de apoyo y orientación en los departamentos académicos y los servicios centrales de apoyo, e incluye una comprensión de la

---

<sup>102</sup> “It was evident that students advocate a developmental, rather than a traditional, approach to academic advising. The establishment of this relationship was regarded as crucial at the outset. Students desire a continuous and cumulative relationship which can be built upon as they mature and settle into university life (...). The relationship is primarily academic, with discussion of progress, planning a course of study and exploration of career options as the main goals of the scheme” (Broadbridge, 1996, 109).

<sup>103</sup> “The first is the students' self-management, including their responsibility for their own learning. The second is that of the students' motivation and needs, relating to their circumstances, experience, interests and feelings. The third is students' understanding of their learning experiences; in particular, students alluded to the importance of awareness and reflection. The fourth is the students' need for support” (Drew, 2001, 311).

interrelación entre el desarrollo personal y académico), y (e) el desarrollo profesional y los programas de formación para el personal académico responsable de los estudios de grado para apoyarlos en su importante función tutorial<sup>104</sup> (Rickinson, 1998, 101). En ese tránsito, el estudiante se plantea sus logros formativos, sus competencias alcanzadas, cuestionando si ha sido preparado para lo que está por llegar. Así, por ejemplo traemos a colación cuatro interesantes trabajos que en el contexto español se han esforzado por analizar las competencias de los egresados y su sentido en el mundo laboral.

En el primero de ellos, García e Ibáñez (2006) se centran en el análisis empírico de dos dimensiones básicas de las competencias: su utilidad en los puestos de trabajo ocupados por los universitarios y los ajustes y desajustes entre la formación recibida en la universidad y la demandada por el puesto. Concluyen que tanto la utilidad de las competencias como los ajustes o desajustes formativos varían en gran medida dependiendo de la titulación concreta y del tipo de empleos que consiguen los egresados. Por su parte, Navarro, Iglesias y Torres (2006) ponen de manifiesto la existencia de una situación general deficitaria en relación a las principales habilidades y competencias demandadas por el mercado laboral en los estudios de ingeniería. Esta situación es especialmente patente en la capacidad de comunicación, la capacidad de trabajo en equipo, la habilidad para el aprendizaje continuo, el conocimiento de idiomas e informática, la flexibilidad, la capacidad de liderazgo y de innovación.

Otro trabajo (Cajide *et al.*, 2002) con una muestra de 304 graduados universitarios con experiencia laboral y otra de 164 empresas de Galicia analiza la transición al empleo en términos de contenidos requeridos, habilidades y ciertas variables relacionadas con el trabajo conocidas como habilidades llave, habilidades transferibles o habilidades de dirección y que comprenden habilidades personales e intelectuales (...) Entre las *habilidades llave* se enumeran: comunicación, aplicación de números, tecnología de la información, mejora del propio aprendizaje y desarrollo, trabajo en equipo y resolución de problemas” (Cajide y otros, 2002, 452-453). De su estudio se aprecia la divergencia entre la formación universitaria y las exigencias de la empresa para tratar de corregirlas, concluyendo que los empresarios demandan formación práctica, conocimiento de cómo trabajan las organizaciones, flexibilidad; saber enfrentarse a la resolución de problemas, aplicación del conocimiento; trabajo en equipo, capacidad de comunicación, saber establecer

---

<sup>104</sup> “The findings point to the valuable contribution which a professional counselling service can make to the following institutional goals: (a) the enhancement of students' university experience; (b) the containment of students who are psychologically vulnerable (high levels of psychological distress may precipitate suicidal action); (c) the facilitation of students' engagement with, and successful completion of their degree programme; (d) the development of an integrated institutional approach to student support and guidance (such an approach fosters a close and creative relationship between the support and guidance systems in academic departments and the central support services, and includes an understanding of the interrelationship between personal and academic development); and (e) the provision of staff development and training programmes for academic staff responsible for undergraduate students, to support them in their important tutorial role” (Rickinson, 1998, 101).

relaciones, motivación e interés por las tareas a realizar, aptitudes para seguir aprendiendo y confianza en sí mismo” (Cajide *et al.*, 2002, 466).

De igual forma Del Peso, Rabadán y Hernández (2013) presentan las principales conclusiones elaboradas a partir de una encuesta telefónica realizada a 564 empleadores y un estudio cualitativo complementario, que se apoya en una serie de entrevistas en profundidad. Concluyen que hay desajustes entre el nivel adquirido por el recién titulado y el demandado por las empresas en todas las competencias genéricas y específicas analizadas. No obstante, la valoración global de la preparación con la que los egresados acceden al puesto de trabajo es bastante buena, sin percibirse discrepancias reseñables entre universidades públicas y privadas. Estos mismos autores concluyen que el titulado ideal “es aquel que tenga unos conocimientos básicos y sólidos de su titulación, que posea un cierto conocimiento práctico como resultado de la realización de prácticas laborales durante la carrera, que tenga un conocimiento medio-avanzado de inglés y que incorpore una cierta motivación y capacidad para el aprendizaje. Entre las habilidades sociales y las características personales del titulado ideal, los empleadores destacaron la capacidad de trabajo en equipo, las habilidades comunicativas, la capacidad de adaptación a nuevos entornos y situaciones, el dinamismo y la capacidad de integración, así como que el recién titulado sea una persona responsable, proactiva, con iniciativa y que tenga capacidad de esfuerzo” (Del Peso, Rabadán y Hernández (2013, 263).

En el trabajo de Freire, Teijero y País (2011) se analizan las competencias profesionales genéricas más valoradas por los empleadores y los graduados universitarios en el contexto gallego. A través de un estudio cualitativo y cuantitativo que utiliza datos de dos fuentes principales: los graduados de la *Universidad de La Coruña* y de los empleadores de esta provincia encuentran que las habilidades más influyentes en el mercado de trabajo son los que pertenecen al tipo sistemático, por lo tanto, personal e intransferible, en detrimento de las habilidades instrumentales más cerca relacionados con la capacidad y la educación de los graduados.

Finalmente, otro eje fundamental es el referido a la tutoría en el momento de posgrado y doctorado, especialmente significativa de esta etapa es la dirección y supervisión de los estudiantes. Así, la dirección y supervisión de posgrado y doctorado ha sido considerada, tradicionalmente, como una extensión de la investigación y no como una forma de enseñanza. Se supone que los estudiantes de doctorado son “*eruditos independientes*” a comienzos de su candidatura. Y, de igual forma, se da por hecho que los supervisores de posgrado siempre son eficaces en la supervisión, una vez que habían superado el proceso ellos mismos. Actualmente, la supervisión de postgrado es considerado como una forma de tutoría, donde los estudiantes han

de dominar poco a poco el conocimiento de la investigación disciplinaria (Manathunga y Goozée, 2007).

Por ello, estamos de acuerdo con Gardner (2009) quien señala la importancia del apoyo para el desarrollo distinguiendo en el propio proceso de tutela doctoral tres procesos: (1) la entrada o comienzo, (2) la integración y (3) la candidatura, teniendo en cuenta que la tesis doctoral "*It's a PhD, not a Nobel Prize*" (Mullins y Kiley, 2002). Así, las funciones generales del supervisor o tutor de posgrado son: (1) evaluación temprana y realista de las necesidades del estudiante; (2) clarificación de expectativas y límites; (3) desafío académico; (4) reuniones frecuentes; (5) revisión del trabajo escrito; (6) *feedback*; (7) advertencia de las señales de peligro; (8) promoción del acceso a la cultura de la investigación y (9) vida académica y comunidad de práctica.

Es interesante el trabajo de Heath (2002) con 355 estudiantes de doctorado de la *Universidad de Queensland*, quienes mostraron la satisfacción con la experiencia de su supervisión destacando como valor de los supervisores su alto *compromiso*<sup>105</sup>. Otro atributo fundamental para el éxito de un proyecto de posgrado o doctoral es la *relación interpersonal* del estudiante con el director de tesis (Engebretson *et al.*, 2008).

Ives y Rowley (2005), por ejemplo, informaron de que las buenas relaciones interpersonales entre los supervisores y sus estudiantes de doctorado se asociaron con un buen progreso y satisfacción de los estudiantes. Los estudios de tutoría mostraron que, en particular, el *aspecto psicosocial* de la tutoría apoyó a los tutelados en el sentido de la competencia, la confianza y el papel efectividad.

Así, la importancia de la relación se deriva de su dualidad; la coexistencia de la intimidad, la atención y el compromiso personal, por una parte, y el compromiso con las metas académicas específicas sobre la otra.

También el trabajo de Denicolo (2004) ilustra los atributos positivos de los supervisores desde la mirada de los estudiantes destacando que el buen supervisor es fiable y de confianza para el alumno, es estímulo y motivación, está bien informado y conoce el contenido del objeto a investigar, finalmente es comunicativo y tienen disposición a compartir. Los supervisores deben tener la capacidad de escuchar, alentar la discusión y el debate, proporcionar información y apoyo

---

<sup>105</sup> Otros resultados interesantes acerca de los supervisores eficaces fueron que las reuniones formales se llevaron a cabo por lo menos cada dos semanas con el 67% en las primeras etapas, pero la frecuencia se redujo a mediados de la candidatura, y volvieron a aumentar hacia el final. Los supervisores comenzaron a requerir un trabajo escrito de 86% durante el primer año, y para el momento en que presentaron su tesis, el 83% tienen una o más publicaciones. La mayoría (89%) asistieron a una o más conferencias, principalmente en el ámbito nacional o internacional, y habían presentado uno o más documentos en conferencias. Los candidatos en las ciencias se reunieron con mayor frecuencia con sus supervisores, publican más trabajos, y se incluyen a su supervisor como co-autor con más frecuencia, y también dieron más seminarios, que los que en las humanidades y las ciencias sociales (Heath, 2000).

continuo, ser entusiasta, y mostrar calidez y comprensión destacando su comportamiento profesional, agradable y de apoyo.

Como indican Mainhard *et al.* (2009) puede que un estilo de supervisión que sea apto para un estudiante en particular no serlo para otro, o quizás, podría estar en contradicción con el estilo preferido del supervisor, o el estilo que él o ella está autorizado o dispuesto a ofrecer. Es por ello que estos autores desarrollaron un cuestionario para valorar el estilo interpersonal del supervisor de estudiantes de posgrado (Mainhard *et al.*, 2009). En cuanto al estilo de supervisión destacan dos tendencias, la primera de ellas “*hands on*”, que asume un enfoque intervencionista y, por otro lado, “*hands off*”, perspectiva que más bien deja a los estudiantes a su propia suerte.

El trabajo de Gardner (2009) cuestiona la noción tradicional de “*buena*” supervisión como un contrato privado entre el supervisor y el estudiante y afirma que en este nuevo contexto la buena supervisión se puede definir de manera específica, como un componente crítico en un plan de estudios de investigación conjunto.

Como señala Deuchar (2008, 498) “mientras que algunos supervisores sentían presiones asociadas con el discurso de la *performatividad*, tendían a permanecer fieles a “antiguos” discursos de autonomía e independencia. Sin embargo, los estudiantes favorecieron claramente un estilo de respuesta de la supervisión que podrían ser re-negociado de manera intermitente, y las tensiones surgieron cuando los estudiantes experimentan sensaciones renovadas de dependencia que no han podido ser tratados debido a la falta de comunicación y entendimiento o presión de otro trabajo de los supervisores (...). Parece que el tipo más exitoso de la relación se caracterizó por la socialización personal, la negociación y la presencia de un amigo crítico<sup>106</sup>”. De ahí la necesidad de adoptar un enfoque flexible y situacional, impulsado por la discusión abierta, el reajuste y adaptación que permita, como sugieren Hall y Burns (2009) que los estudiantes de posgrado y doctorado descubran su nueva identidad y re-conceptualicen su nuevo lugar como profesionales, además de aprender las habilidades específicas.

#### **4.4 Propuesta de indicadores del modelo**

Se entiende por indicador aquella representación parcial de una realidad más amplia, en este caso conceptual, que se aplica a cada una de las dimensiones de la tutoría universitaria. Así, la propuesta de indicadores del modelo permite concretar los parámetros del mismo, evidenciando

---

<sup>106</sup> “While some supervisors felt pressures associated with the discourse of performativity, they tended to remain loyal to ‘old’ discourses of autonomy and independence. However, students clearly favoured a responsive style of supervision that could be re-negotiated intermittently, and tensions arose where students experienced renewed feelings of dependency which were unable to be addressed due to supervisors’ lack of communication and understanding or pressure of other work (...). It seems that the most successful type of relationship was characterised by personal socialisation, negotiation and the presence of a critical friend” (Deuchar, 2008, 498).

el concepto de tutoría universitaria integral propuesto, las finalidades de la misma así como las dimensiones y momentos clave fundamentales.

Si el concepto de tutoría universitaria ha de orientarse hacia la visión integral, esta se logra desde las tres dimensiones que se han pretendido justificar en este capítulo. En coherencia con el desarrollo del mismo se presenta, en lo que sigue un elenco de indicadores para cada una de las tres dimensiones, tras una revisión exhaustiva de la literatura, destacando especialmente los aportes de Arbizu (1994), García Ramos y Gálvez (1996), Sánchez (1998), Sebastián y Sánchez (1999), Alañón (2000), Rodríguez Moreno (2003), García Nieto *et al.* (2004, 2005), Arbizu, del Castillo y Lobato (2005), Solá y Moreno (2005), Álvarez y Fita (2005), Hernández y Torrez (2005), Pérez Abellás (2005), Monserrat, Gisbert e Isús (2007), Thomas (2007), Álvarez y González (2007, 2010), García Nieto (2008), Cano y Pedro (2008), Sobrado (2008), Troyano y García (2009), Cano (2009), Rumbo y Gómez (2011), Muñoz y Gairín (2013), entre otros, teniendo en cuenta el *Estatuto del Estudiante Universitario* (Real Decreto 1791/2010) y otras recomendaciones internacionales (European Commission, 2013).

Los indicadores del modelo (Tablas 8-10) son fruto de la revisión de la literatura desarrollada en este capítulo, considerando que dicha propuesta será validada en el capítulo siguiente para su posterior valoración por los implicados, a saber: *profesorado* y *estudiantes*.

Así, en la Tabla 8 se observa la propuesta de indicadores para la dimensión personal-social de la tutoría universitaria.

Tabla 8: Propuesta de indicadores de la dimensión personal-social.

1. Apoyo personal en el proceso de acogida y adaptación del estudiante de nuevo ingreso que facilite su transición a los estudios universitarios.
2. Asesoramiento personal para la transición al mundo profesional y/o a estudios de posgrado.
3. Información al estudiante universitario sobre distintas actividades culturales, deportivas y de ocio.
4. Asesoramiento sobre las diversas alternativas que estimulen la participación y el compromiso del estudiante universitario en la vida universitaria.
5. Información sobre distintas iniciativas de carácter personal y social que enriquecen la formación universitaria (aprendizaje servicio, campus compact, etc.).
6. Apoyo y estímulo para la interacción humana y formativa entre docentes y discentes y entre los propios estudiantes universitarios.
7. Información sobre la organización y los servicios de la Universidad y Facultad que apoyan la iniciativa de los estudiantes.
8. Apoyo y asesoramiento para un mejor conocimiento de sí mismos (autoestima, confianza, compromiso).
9. Apoyo y orientación para el conocimiento de los demás y para una interacción adecuada con los compañeros y miembros de la comunidad universitaria.
10. Estímulo y formación para el desarrollo de competencias transversales como el trabajo en equipo, estrategias de resolución de problemas, autonomía y toma de decisiones, comunicación, etc.
11. Atención y asesoramiento sobre las expectativas, necesidades y demandas de los estudiantes universitarios en aspectos vinculados a su desarrollo personal y social.
12. Orientación al estudiante para el desarrollo de un proyecto vital personal y genuino.
13. Asesoramiento para el desarrollo de los aspectos intelectuales, culturales, sociales y personales de los estudiantes universitarios
14. Asesoramiento que apoye la implicación del estudiante en la búsqueda de los elementos del desarrollo personal como universitario, consiguiendo un avance formativo que no se limita a alcanzar objetivos mínimos.
15. Orientación que favorezca la integración personal y social plena de los estudiantes en la universidad.

Los anteriores indicadores, de forma armónica e integrada, desarrollan aspectos claves como: el *apoyo personal* en la *acogida y adaptación*, asesoramiento para la *transición* al mundo profesional o a posgrado, información sobre diversas *actividades culturales*, asesoramiento sobre distintas iniciativas que estimulen la *participación en la vida universitaria*, información sobre *iniciativas que enriquecen la formación universitaria*, apoyo y estímulo para la *interacción formativa* entre profesorado y estudiantes así como entre estudiantes, información sobre la *organización y los servicios universitarios* que apoyan la iniciativa de los estudiantes, asesoramiento para el *conocimiento de sí mismos*, el conocimiento *de los demás* y para una *interacción adecuada* con los miembros de la comunidad universitaria, apoyo para para el desarrollo de *competencias transversales*, asesoramiento sobre las *expectativas, necesidades y demandas* de los estudiantes universitarios en aspectos vinculados a su desarrollo personal y social, orientación al estudiante para el desarrollo de un *proyecto vital* personal y genuino, asesoramiento para el desarrollo de los aspectos *intelectuales, culturales, sociales y personales*, asesoramiento que apoye la implicación del estudiante en la búsqueda de los elementos del *desarrollo personal como universitario*, orientación que favorezca la *integración personal y social plena* de los estudiantes en la universidad.

De igual forma, en la Tabla 9 se incorporan los indicadores de la dimensión académica.

Tabla 9: Propuesta de indicadores de la dimensión académica.

1. Apoyo a iniciativas académicas que faciliten la transición entre las etapas previas y la Universidad
2. Información sobre la normativa académica de convalidaciones, reclamaciones, etc.
3. Orientación sobre los elementos del Plan de Estudios que permitan planificar el itinerario curricular-formativo de cada estudiante
4. Colaboración en los procesos de aprendizaje de cada estudiante de forma individualizada.
5. Ayuda y orientación sobre estrategias de aprendizaje y planificación que le permitan desarrollar las competencias pretendidas en su formación.
6. Hacer posible y optimizar el aprovechamiento académico del alumnado.
7. Apoyar a los estudiantes con una bibliografía de ampliación y un plan de lectura que ayude a optimizar el rendimiento académico y a ampliar sus horizontes culturales, humanos y profesionales.
8. Refuerzo de valores como la constancia, el compromiso, el esfuerzo, etc. en el ámbito académico.
9. Información y estímulo para que el estudiante participe en actividades formativas que le permitan mejorar el desarrollo académico.
10. Asesoramiento y atención personalizada al estudiante universitario en aspectos vinculados a su desarrollo académico.
11. Invitar y animar al estudiante universitario para que reflexione sobre el sentido curricular y formativo de las asignaturas cursadas.
12. Informar y orientar acerca de las opciones posibles de formación complementaria (cursos de verano, seminarios, talleres, etc.).
13. Información y asesoramiento al estudiante sobre los nuevos principios de la educación superior asumidos con el EEES.
14. Información y orientación en relación a los programas de intercambio y movilidad en el EEES.
15. Desarrollo del autoaprendizaje y la autoformación del estudiante universitario.
16. Estimular y favorecer la satisfacción del estudiante universitario en el acto de aprender.
17. Asesoramiento y apoyo en la búsqueda, acceso, manejo y aprovechamiento de la información para un mejor desarrollo académico.
18. Información y orientación sobre las opciones académicas de posgrado.
19. Orientación, estímulo y motivación para llevar a cabo una iniciación a la investigación rigurosa.

Como se observa, tienen que ver con: apoyar *iniciativas académicas* que faciliten la *transición* a la universidad, información sobre *normativa académica*, orientación sobre elementos del *plan de estudios*, colaboración en los *procesos de aprendizaje* de cada estudiantes, orientar sobre *estrategias de aprendizaje y planificación*, optimizar el *aprovechamiento académico* de los estudiantes, *apoyar el aprendizaje* con una

bibliografía de ampliación y un plan de lectura, *reforzar valores en el ámbito académico*, orientación para participar en *actividades formativas* que mejoren el desarrollo académico, *atención personalizada* sobre aspectos vinculados al *desarrollo académico*, animar a estudiantes a *reflexionar* sobre el *sentido formativo de las asignaturas cursadas*, informar y orientar acerca de las opciones de *formación complementaria*, sobre los *principios asumidos con el EEEES* y sobre *programas de intercambio y movilidad*, desarrollar el *autoaprendizaje* y la *autoformación*, favorecer la *satisfacción del estudiante universitario en el acto de aprender*, apoyar en la *búsqueda, acceso, manejo y aprovechamiento de la información*, orientación sobre *opciones de posgrado*, orientación, estímulo y motivación para llevar a cabo una *iniciación a la investigación*.

Finalmente, en la Tabla 10 se presentan los indicadores de la *dimensión profesional* de la tutoría universitaria, que sintetizan elementos claves que tienen que ver con la *planificación del itinerario profesional*, el *desarrollo profesional*, asesoramiento para *conectar aspectos académicos y profesionales*, la orientación en el *TFG y TFM*, el apoyo en periodo de *prácticas*, la orientación sobre el *mercado laboral*, desarrollo de *competencias profesionales*, el apoyo en la *transición profesional* y en el análisis de *posibilidades y oportunidades*, la información sobre *técnicas de exploración ocupacional*, el asesoramiento sobre *itinerarios profesionales*, especialmente.

Tabla 10: Propuesta de indicadores de la dimensión profesional.

1. Información y asesoramiento al estudiante universitario sobre ayudas y becas, acerca de los modos de colaborar con los Departamentos universitarios o la forma de acceso a prácticas profesionales.
2. Planificación y orientación para el desarrollo del itinerario profesional del estudiante universitario.
3. Asesoramiento al estudiante universitario acerca de los elementos básicos de su desarrollo profesional.
4. Estímulo del desarrollo profesional de los estudiantes desde las prácticas académicas del Plan de Estudios.
5. Asesoramiento y apoyo a los estudiantes para establecer un nexo entre los aspectos académicos y profesionales, ya que las decisiones académicas tienen consecuencias en el desarrollo profesional.
6. Atención a los estudiantes en periodo de prácticas en empresas o instituciones.
7. Apoyo al alumnado en su función profesionalizadora, a través de las prácticas guiadas y del desarrollo del Trabajo Fin de Grado.
8. Apoyo y orientación al alumnado para la planificación, realización, presentación y defensa del Proyecto Fin de Máster.
9. Orientación para el desarrollo profesional del estudiante universitario en formación a partir de las primeras experiencias profesionales.
10. Información al estudiante universitario acerca de las exigencias y características del mercado laboral.
11. Asesoramiento al estudiante universitario sobre estrategias de inserción laboral que les permitan un óptimo desarrollo de la empleabilidad.
12. Orientación al estudiante universitario para que canalice sus inquietudes profesionales, ofreciendo ayuda para que analice sus posibilidades y oportunidades.
13. Asesoramiento y apoyo para el logro y desempeño de competencias profesionales, incidiendo en aquellas más valiosas y con más incidencia en el mercado de trabajo.
14. Orientación para que el estudiante universitario explore el mundo laboral cercano a su profesión deseada.
15. Apoyo e información sobre técnicas de exploración ocupacional que favorezcan la inserción profesional de los estudiantes universitarios.
16. Orientar para una adecuada transición profesional entre la dedicación como estudiante universitario y las perspectivas del mundo laboral.
17. Información y asesoramiento acerca de la relación de los estudios universitarios con el mercado laboral.
18. Información y orientación sobre los diferentes itinerarios profesionales en función de las expectativas y necesidades de los estudiantes.
19. Asesoramiento para la mejora y avance en el desarrollo profesional del estudiante universitario.



# EL MÉTODO DELPHI PARA LA VALIDACIÓN DEL MOTUI

---

### 1. Introducción

El *Modelo de Tutoría Universitaria Integral* (MOTUI), que se pretende valorar mediante metodología Delphi, integra las dimensiones esenciales y los indicadores concretados en el capítulo anterior. En definitiva, se trata de validar y discutir el modelo, siendo este el objetivo fundamental que se asume en las siguientes líneas del capítulo tercero. Más concretamente: “*Desarrollar un método riguroso de validación: delphi*” y “*Orientar la toma de decisiones investigadora*”.

Para tal pretensión utilizaremos el método Delphi, por su potencialidad, adecuación al objetivo y capacidad para asumirlo. Así lo manifiestan Delbecq, Van de Ven y Gustafson (1975, 11) quienes destacan como finalidades del Delphi: “*determinar o desarrollar una serie de programas entre diversas alternativas; explorar o exponer información o diferentes supuestos dando lugar a diferentes juicios; buscar información que pueda generar un consenso entre los encuestados; correlacionar juicios sobre un tema que abarca una amplia gama de disciplinas; informar al grupo de encuestados en cuanto a la diversidad y aspectos interrelacionados del tema*”. Esta pluralidad es puesta de relieve por Listone y Turoff (1975), profesores distinguidos de la *Portland State University* y del *New Jersey Institute of Technology*, al enumerar un amplio espectro de posibilidades del Delphi:

- Recopilar datos actuales o históricos que no están disponibles o no hay exactitud en torno a ellos.
- Evaluar las posibles asignaciones presupuestarias en el ámbito de las organizaciones.
- Explorar las opciones de planificación urbana y regional, con incidencia en la viabilidad de proyectos de diversa naturaleza.
- *Planificar y organizar el campus universitario y el desarrollo curricular.*
- *Elaborar y diseñar un modelo educativo.*
- Identificar pros y contras asociados con la toma de decisiones y asunción de determinadas políticas.
- Distinguir y clarificar las motivaciones humanas reales y percibidas.
- Explorar las prioridades de los valores personales, objetivos sociales, etc.

Pues bien, aunque los objetivos del Delphi puedan ser diversos, habrá notado el lector un énfasis añadido en algunos enunciados, a modo de cursiva, para destacar los más cercanos a esta investigación y que justifican la pertinencia de emplear este método para el objetivo de *validar y discutir el MOTUI propuesto*, dado que permite evaluar la propuesta teórica elaborada en el capítulo

anterior, repensar algunos de sus parámetros, así como orientar la toma de decisiones para el diseño de un modelo, atendiendo a la singularidad de la tutoría universitaria.

## 2. Fundamentos teóricos y metodológicos

### 2.1 Del Oráculo de Delfos a la consolidación del método: una evolución necesaria

Es de sobra conocido que el Oráculo de Delfos, además de ser un espacio sagrado dedicado al dios Apolo, era un lugar al que los griegos acudían en busca de respuestas sobre cuestiones que les preocupaban. Para el tema que nos ocupa, el método Delphi, cabría preguntarse con Marchais-Roubelat y Roubelat (2011) si *Delphi* es sólo un homónimo moderno o tiene sentido su conexión con el antiguo Oráculo de Delfos.

El primer artículo que hace referencia al método Delphi ilustra una investigación que pretende obtener consenso entre diversas opiniones de un grupo de expertos que se someten a una serie de cuestionarios en profundidad, intercalados con retroalimentación controlada de sus opiniones (Dalkey y Helmer, 1963). Pese a la finalidad compartida en la antigua Grecia y en los trabajos de mediados del siglo XX de buscar respuestas a preguntas inquietantes y complejas en torno a un tema, los autores iniciadores –Olaf Helmer y Norman Dalkey– no han explicado en sus trabajos el origen del término (Marchais-Roubelat y Roubelat, 2011, 1491). Si bien, un análisis de sus elementos esenciales nos lleva a afirmar que el Delphi moderno está muy relacionado con su homónimo griego (Listone y Turoff, 1975).

Así las cosas, el método Delphi asume un origen simbólico y ancestral cuyo significado se ha actualizado en el contexto de investigación contemporánea, de mediados del s. XX –a partir de los años 1950–, aunque la difusión de las investigaciones que empleaban este método fue posterior (Dalkey y Helmer, 1963; Helmer, 1966; Helmer, 1967; Dalkey, 1969).

Los trabajos de Dalkey y Helmer en el entorno de la *RAND Corporation*<sup>107</sup> sentaron las bases de una nueva forma de dotar de sentido a realidades complejas en una perspectiva de futuro y así se ha reconocido en la literatura sobre el tema (Hsu y Sandford, 2007; Weaver, 1971, Listone y Turoff, 1975; Ludwig 1997; Landeta, 1999). Ahora bien, el método Delphi, ha ido evolucionando y desarrollándose desde sus comienzos hasta la actualidad. En este sentido, Rieger (1986) propone cinco etapas en la evolución y desarrollo del método Delphi:

- (1) *Secreto y oscuridad* –*secrecy and obscurity*–, en la que la técnica Delphi fue desarrollada por las fuerzas armadas. Situamos esta etapa en los comienzos, durante los años 1950 y

---

<sup>107</sup> La RAND (*Research and Development*) Corporation es una institución sin fines de lucro que ayuda a mejorar las políticas y la toma de decisiones a través de la investigación y el análisis en torno a cuestiones sobre salud, educación, seguridad nacional, relaciones internacionales, derecho y comercio, medio ambiente, etc. <http://www.rand.org/>

comienzos de los 1960. Aquí se encuentran los trabajos de Dalkey y Helmer desde la investigación en defensa y armamento (Dalkey y Helmer, 1963).

- (2) *Novedad* –novelty–. Esta etapa se prolongó durante el lustro 1965-1970, años en los que la técnica fue utilizada especialmente por los planificadores corporativos como una herramienta de previsión para la industria y los servicios humanos (Helmer, 1966; Helmer, 1967; Dalkey, 1969).

- (3) *Popularidad* –popularity–, etapa que se extendió desde finales de 1960 a 1975 y tuvo una gran aceptación, difusión y desarrollo ya que como indican Listone y Turoff (1975), vieron la luz durante este tiempo 389 artículos, documentos e informes sobre el tema.

- (4) *Escrutinio o Examen* –scrutiny–, etapa en la que se examina y revisa el sentido del método emergente y altamente difundido por aquel entonces. Cabe destacar la crítica elaborada por Sackman (1974, 1975) en la que expone que el método Delphi no estaba a la altura de los estándares psicométricos de la influyente *American Psychological Association*. La respuesta no tardó en hacerse llegar (Coates, 1975; Scheele, 1975; Goldschmidt, 1975), generándose una intensa discusión, tras la cual se aceptó la respetabilidad científica del Delphi pero ponderando las dificultades y limitaciones de la técnica.

- (5) *Continuidad* –continuity–. La quinta y última etapa identificada por Rieger (1986) se refiere a la actualidad del Delphi y ha significado su auténtica consolidación. Mostramos a continuación algunos datos relevantes que avalan esta tesis. Así, entre 1975 y 1984 se elaboraron 599 investigaciones que utilizaban Delphi. Especialmente fructíferos fueron los años 1980-1984 en los que el Delphi se empleó en 441 trabajos científicos (Rieger, 1986). Una visión más actual de estos datos (Meyrick, 2003; Landeta, 2006; Landeta, Matey, Ruiz y Villarreal, 2002, 179) evidencia que entre 1997-2000 se han realizado más de 152 tesis doctorales, tomando como referencia la base de datos *Dissertation Abstracts*. En el contexto español, la base de datos *Teseo* recoge que, entre 1987 y 2000, un total de 22 tesis doctorales han empleado este mismo método, cuya actualización en noviembre de 2014 identifica más de 40 tesis doctorales que han llevado a cabo procesos Delphi. Para un periodo de tiempo entre 1998 y 2000, la base de datos *Abi/Inform Global Edition* incluye, al menos, 14 artículos publicados en diversas revistas económicas del mundo que han utilizado el método Delphi, mientras que *Psycinfo* muestra 29 artículos en el área de la psicología y *Medline* incluye 168 artículos relacionados con la medicina y salud.

Los datos indicados ponen de manifiesto la actualidad y el empleo del método Delphi, lo que justifica de alguna manera su vigencia social y metodológica (Landeta, Matey, Ruiz y Villarreal, 2002). Su difusión se lleva a cabo, especialmente, en el ámbito de la medicina y de las ciencias de la salud (Gayoso, Blanco, Aira y García, 2001; De Vet, 2005) y, en menor medida, aunque de

forma emergente y exponencial en las ciencias sociales (Landeta, 2006; Brummer, 2005; Cabero y Barroso, 2013).

## 2.2 Hacia una conceptualización del método Delphi

En sus comienzos, el método Delphi quiso predecir el impacto de la tecnología en la guerra a través de un grupo de expertos que respondieron a cuestionarios de forma anónima y, posteriormente, recibieron retroalimentación en forma estadística de la respuesta del grupo, tras lo cual el proceso se repetía, con la pretensión de llegar al máximo consenso de los expertos implicados. Por lo tanto, los elementos fundamentales del método son: el *anonimato* de los participantes, la *repetitividad-iteración*, el *feedback* controlado y la *medida estadística* de la respuesta del grupo (Helmer, 1966; Dalkey, 1969; Brown, 1968; Yousuf, 2007, 6; Rowe y Wright, 1999). Todos estos atributos delimitan el marco conceptual general del Delphi, si bien, son diversos los autores que lo han conceptualizado de forma particular.

Así, Listone y Turoff (1975, 3) lo definen como “*método de estructuración de un proceso de comunicación grupal que es efectivo a la hora de permitir a un grupo de individuos, como un todo, tratar un problema complejo*”. Por su parte, Jon Landeta, de la *Universidad del País Vasco* y reconocido experto en el entorno hispano, concibe el Delphi como “*proceso sistemático e interactivo encaminado hacia la obtención de las opiniones, y si es posible del consenso, de un grupo de expertos*” (Landeta, 1999, 32). En esta misma línea van las propuesta de Luna, Infante y Martínez (2005, 95), al indicar que el Delphi “*pretende obtener una visión de expertos sobre un tema a partir de rondas repetidas de preguntas, siendo un método capaz de obtener y depurar los juicios de grupo*” y Averch (2004, 300), para quien es “*un proceso estructurado, indirecto de interacción entre expertos con un control centralizado, que ofrece un feedback de información y juicio*”. Especialmente interesante es la conceptualización que encontramos en el *Dictionary of Cybernetics and Systems*, donde se define la Delphi como “*una técnica para llegar a una posición de grupo sobre un asunto objeto de la investigación*”.

Como método de pronóstico, el método Delphi trata de identificar “*lo que podría/debería ser*” mientras que otro tipo de encuestas o métodos tratan de identificar “*lo que es*” (Sutherland, 1975). Parte de la premisa de que varias cabezas piensan mejor que una para hacer conjeturas subjetivas sobre el futuro, asumiéndose el principio de inteligencia colectiva, ya que los expertos se basan en conjeturas de juicio racional en vez de adivinar simplemente (Weaver, 2001). Así, el Delphi asume que el juicio de un individuo tiene menos fiabilidad que el de un grupo homogéneo y relevante en igualdad de condiciones.

En definitiva, el método Delphi se basa en información subjetiva que pretende conseguir algún tipo de consenso a través de la convergencia de diversos expertos seleccionados

cuidadosamente, reduciendo el grado de incertidumbre (error) asociado a toda forma de predicción o consenso. Como señalan Baumfield *et al.* (2012, 8), “cuando se utiliza en las humanidades, el énfasis general se encuentra menos en la previsión y más en la reunión de expertos sobre las perspectivas de las áreas de complejidad en las que existe una falta de entendimiento común<sup>108</sup>”.

El método Delphi ha sido aplicado con éxito, ofreciendo buenos resultados en distintas áreas de conocimiento. A modo de ejemplo citaremos el trabajo de Miller (2001) sobre turismo sostenible y la aportación de Lobera (2008), quien emplea el método Delphi para indagar y explorar las opiniones sobre el rol de la educación superior en relación con el desarrollo humano y social a partir de un panel conformado por 214 expertos. Es también interesante la aportación de Bravo y Arrieta (2005) en su aplicación del Delphi para conocer la opinión de un grupo de expertos sobre las características de una estrategia didáctica para la enseñanza de las demostraciones geométricas así como el aporte de Luna, Infante y Martínez (2005) en el que se emplea el Delphi como predictivo para la investigación en sistemas de información y tecnologías de la información. Más recientemente, el trabajo de García-Aracil y Palomares-Montero (2012), de la *Universidad Politécnica de Valencia*, sirve para validar, a través del método Delphi, los indicadores más adecuados que proporcionan una evaluación rigurosa de las instituciones universitarias, el trabajo de Cabero y Barroso (2013) en el que aplican la metodología para el diseño de un Entorno Personal de Aprendizaje –*Personal Learning Enviroment*– y, destacamos finalmente, el reciente estudio que se vale de esta metodología para identificar y seleccionar los contenidos formativos tecnológicos que requiere el profesorado universitario (Cabero, 2014). Estos trabajos, entre otros revisados en el contexto español y en disciplinas de ciencias de la educación (Blanco, López y Mengual, 2010; Moreno, Padilla-Carmona y Vélez, 2002; Pozo, Gutiérrez y Rodríguez, 2007), evidencian ejemplos de investigación relevantes con enfoques variados del mismo método justificando la pertinencia de llevar a cabo investigaciones guiadas por este método, del que a continuación se concretan sus fundamentos metodológicos.

### **2.3 Fundamentos metodológicos**

Como se indicaba más arriba, el método Delphi es un proceso sistemático e interactivo que pretende obtener las opiniones de un grupo de expertos para lograr, si es posible, el máximo grado de acuerdo (Landeta, 1999, 32). Uno de sus requisitos es que el problema de investigación y el objeto de estudio tengan cierta complejidad (Listone y Turoff, 1975, 3) y para abordarlo, el

---

<sup>108</sup> “When used in the humanities, the emphasis usually lies less on forecasting and more on the gathering of expert perspectives on areas of complexity where there is a lack of common understanding” (Baumfield et al., 2012, 8).

método Delphi permite estructurar un proceso comunicativo grupal de diversos expertos con vistas a aportar luz en torno al problema.

### ***2.3.1 Criterios para la selección del panel de expertos***

Así, el primer elemento fundamental al que se ha de prestar una especial atención es a la ***selección del panel de expertos***. No en vano, Brooks (1979) incluye como un paso previo al comienzo del procedimiento la evaluación de la disposición de los miembros del panel potencial para participar en el estudio.

Por tanto, la primera pregunta que procede es: *¿Quiénes son los expertos potenciales para el estudio que aquí se pretende?* Obviamente la selección aleatoria de los participantes no es aceptable (Ludwig, 1997). Para ello se deben identificar y delimitar las características y parámetros de los posibles expertos. En esta línea, Pill (1971) considera que los individuos pueden ser expertos si tienen antecedentes relacionados y experiencia relativa con la cuestión a investigar, así como si son capaces de contribuir al proceso y si están dispuestos a revisar su juicio inicial en función de cómo el proceso de desarrollo con el propósito de alcanzar consenso. En este sentido, Miller (2001) y Averch (2004) justifican la importancia de seleccionar al panel de expertos desde una revisión de los autores más fructíferos en la literatura científica sobre el tema<sup>109</sup>. Steurer (2011, 960) propone nominar como expertos a quienes cuenten con más de “cinco publicaciones sobre el tema elegido en un par de revistas durante los últimos tres años”. No obstante, algunos autores como Kennedy (2004) y Price (2005) consideran que puede ser problemático definir a un experto solo como un especialista en su campo, por lo que conviene recalcar la necesaria posesión de conocimientos basados en la práctica y experiencia actualizada. Para Chan (1982), serían tres las características que definen al experto: coherencia, fiabilidad y validez. Un experto coherente es aquel que obedece a los dictados de la lógica, probabilidad y estandarización. La fiabilidad hace referencia a la coherencia de los pronósticos, es decir, si las probabilidades se ajustan a la realidad que se conoce. Es fiable, entonces, si es coherente con las frecuencias observadas en el mundo real y eso hace que sea confiable. Pero la fiabilidad es insuficiente. Un buen experto no solo pronostica un valor con “*pronóstico estándar*” sino que también es capaz de especificar con precisión la probabilidad real, si esto es así se entiende que el pronosticador realiza previsiones válidas, esto es validez.

Por lo tanto, para determinar la asignación de expertos ha de llevarse a cabo un proceso nominativo (Jones, 1975) que permita elaborar una propuesta formal a individuos reconocidos y

---

<sup>109</sup> Aspecto que se ha asumido en esta investigación, a partir de la *revisión de la literatura* para la propuesta del MOTUI desarrollada en el capítulo segundo.

respetados en torno al tema de investigación que por sus conocimientos, experiencia, puesto o capacitación pueden ser potenciales expertos.

La propuesta formal ha de incluir una breve descripción del proyecto, los objetivos que persigue, el número previsto de rondas así como el tiempo estimado, garantizando el anonimato y solicitando así mismo una confirmación de aceptación de compromiso del experto (Gordon, 1994).

Hung, Altschuld y Lee (2008, 197) consideran necesario “contactar con los expertos más interesados en el tema y establecer una relación con ellos”, lo que garantiza que estén automotivados e ilusionados con la investigación. Por ello, es importante hacer coincidir el interés de los expertos con el tema de estudio, a fin de que su participación fuera significativa (Ludwig, 1997). En ocasiones los expertos sugieren otros expertos con los que mantienen algún vínculo y, por lo tanto, permite que aumenten las posibilidades de éxito del proceso pero a su vez puede dar lugar a un sesgo de selección, ya que como indica Steurer (2011), probablemente los expertos nominan a colegas que comparten sus puntos de vista. El plazo estimado para este primer contacto con los expertos es de dos o tres semanas que, con el conjunto del proceso, debería llevarse a cabo en un tiempo mínimo de 45 días (Delbecq, Van de Ven y Gustafson, 1975). Este proceso de invitación y compromiso de expertos es fundamental para el óptimo desarrollo del proceso, si bien, contar con el compromiso de los expertos cualificados no es empresa fácil (Mitchell, 1991; Powell, 2003).

### ***2.3.2 Número y calidad del panel de expertos***

En efecto, una vez identificado el grupo de expertos potenciales es fundamental lograr el compromiso de un **número representativo de ellos** a formar parte del panel. Se trata de entender que el método Delphi no depende en sí de una muestra que sea representativa de una población determinada, es decir, no hay normas específicas respecto a la selección de los participantes –aunque ya hemos visto que hay criterios deseables– ni en relación con el número de participantes (Steurer, 2011, 960).

Ahora bien, la discusión científica sobre el número de expertos es muy representativa y diversa. En efecto, se puede pensar que cuantos más expertos mayor será la fiabilidad del estudio. Obviamente, el número de expertos variará en función del problema de investigación y, fundamentalmente, de los recursos disponibles de los investigadores ya que con muestras grandes y heterogéneas la complejidad de la investigación será mayor y más costosa (Powell, 2003).

En este sentido, Skulmoski, Hartman y Krahn (2007) observaron que un grupo homogéneo necesita una muestra más pequeña, de entre 10 y 15 expertos, pero los heterogéneos –por ejemplo, en un estudio internacional– pueden requerir hasta varios cientos de sujetos.

Otras propuestas son las de Delbecq, Van de Ven, y Gustafson (1975), quienes sugieren que podrían bastar entre 10 y 15 expertos, las de Witkin y Altschuld (1995) cuando señalan que el tamaño aproximado de un panel de Delphi es generalmente inferior a 50 y la propuesta de Ludwig (1997, 2) quien indica que la mayoría de los estudios Delphi han utilizado entre 15 y 20 expertos. En una línea similar se sitúa Gordon (1994) cuando identifica que los paneles han de tener entre 15 y 35 encuestados y Landeta (1999) quien sugiere entre 7 y 30 participantes en la línea de Edward (2003). Si el número de los componentes del panel fuera demasiado pequeño, no se puede considerar que la información ofrecida por los expertos sea representativa para el objetivo en cuestión. A su vez, si el tamaño es demasiado grande es más probable que aparezcan los inconvenientes inherentes a la técnica Delphi como son las bajas tasas de respuesta y el mayor tiempo que implica para los encuestados e investigador (Hsu y Sandford, 2007, 4). Si bien es cierto que según Dalkey, Rourke, Lewis y Snyder (1972) existe un aumento definido y constante en la fiabilidad de las respuestas del grupo en relación a si el tamaño del grupo es mayor. En coherencia, Novakowski y Wellar (2008) indican que el panel de expertos ha de ser de en torno a una decena ya que es una cifra que representa un compromiso entre la fiabilidad de los resultados y el costo de los expertos tiempo. Steurer (2011, 960) justifica que el tamaño del panel de expertos dependerá del objeto de investigación y de los objetivos que se pretendan alcanzar (diagnosticar, proponer tratamientos, políticas estatales, etc.). Se insiste, en diversas investigaciones, que para la asignación del número de expertos es importante considerar que “el porcentaje medio de abandonos por parte de los expertos una vez iniciado el proceso oscilaba entre el 20-30%” (Bardecki, 1984, 288).

Para medir la ***competencia de los expertos*** y con ello, la calidad del panel, se pueden emplear distintas técnicas (Blasco, López y Mengual, 2010; Cabero y Barroso, 2013). No obstante, para medir la calidad del panel de expertos se procedió al cálculo del índice de Competencia Experta –K– (Cabero y Barroso, 2013). Para calcular este índice (K), se emplea el siguiente parámetro:  $K = \frac{1}{2} (Kc^{110} + Ka^{111})$ . El resultado de (K) aporta un valor en una escala 0-

---

<sup>110</sup> Es el “*Coficiente de conocimiento*” que tiene el experto acerca del tema o problema planteado. Se calcula a partir de la valoración que realiza el propio experto en una escala 0-10, multiplicado por 0,1.

<sup>111</sup> Es el “*Coficiente de argumentación*” o fuentes de criterio de cada experto. Este coeficiente se obtiene a partir de la asignación de una serie de puntuaciones a las distintas fuentes de argumentación que ha podido esgrimir el experto. Suelen tomarse como fuentes de argumentación: *Análisis teóricos sobre la temática*, experiencia profesional, participación en I+d+i, entre otras. Más adelante se concretarán las asumidas en esta investigación y la ponderación de las mismas en la escala 1-10.



10, donde a partir de 8 puntos se considera un valor alto generalmente en una escala (10-9, *muy alto*; 9-8, *alto*; 8-7 *medio-alto*; 7-5,5 *medio*; menor de 5,5, *bajo*).

Siguiendo con la metodología y una vez delimitados los parámetros para la selección de expertos, logrado el compromiso formal de un número representativo de ellos y calculado el nivel de competencia de los expertos del panel, es momento para recopilar los datos sobre el tema específico y su compilación en enunciados básicos (Brooks, 1979).

### ***2.3.3 Proceso iterativo en rondas y criterios para la finalización del proceso***

Una vez ***elaborado el cuestionario*** comienza el proceso iterativo a partir de rondas entre los expertos y el administrador –*en este caso el estudiante de doctorado*–. Mediante ellas va avanzando el proceso Delphi, a través de una serie de interrogatorios –*cuestionarios*– repetidos a un grupo de individuos cuyas opiniones o juicios son de interés. Después del interrogatorio inicial de cada individuo, cada interrogatorio posterior se adjunta información sobre la ronda anterior de las respuestas, que por lo general presentan anónimamente. El proceso llevado a cabo puede animar a reconsiderar y, en su caso, replantear la respuesta anterior a la luz de lo respondido por los otros miembros del panel de expertos, con el propósito de ampliar en lo posible el grado de acuerdo acerca de cada cuestión consultada o, si ello no se produce, consolidar las posiciones en las que se observen discrepancias manifiestas. Después de dos o tres rondas, la posición del grupo se determina por el promedio (Heylighen, 1998). Sobre el número de rondas adecuadas, Worthen y Sanders (1987, 312) indican que “el procedimiento interactivo puede continuar durante varias rondas más, pero los resultados comienzan a disminuir y a estabilizarse rápidamente después de la tercera ronda”. En esta misma línea, Steurer (2011) indica que el estudio se lleva a cabo en dos o tres rondas, en función del grado de consenso. Para llevar a cabo el proceso de intercambio se puede emplear el “*lápiz y el papel*” o bien a través de Internet y sus aplicaciones basadas en la web para la realización de encuestas<sup>112</sup> (Steurer, 2011, 960). Esto permite aprovechar las posibilidades que la tecnología electrónica proporciona, ya que facilita “el almacenamiento, procesamiento y una velocidad óptima de difusión; el mantenimiento del anonimato demandado y la posibilidad de una rápida retroalimentación (Witkin y Altschuld, 1995, 204; Eggers y Jones, 1998).

Asumimos con Hung, Altschuld y Lee (2008, 197) que “las preguntas abiertas en la primera ronda ofrecen una información rica y valiosa<sup>113</sup>”, desde la que poder elaborar un riguroso análisis de contenido de las respuestas del panel de expertos (Piñuel, 2002), pese a que pueda implicar un

---

<sup>112</sup> Sirva el ejemplo de [www.surveymonkey.com](http://www.surveymonkey.com) (Steurer, 2011), que además ha sido la plataforma empleada en el desarrollo del Delphi de este trabajo.

<sup>113</sup> De hecho, esta ha sido la perspectiva adoptada en el desarrollo del Delphi aquí explicitado.

mayor tiempo para el análisis y envío de la ronda siguiente. En este sentido, Best (1974) indica que los estudios Delphi en los que se dieron razones y elementos argumentativos –además de la mediana y el rango<sup>114</sup> que eliminan posiciones extremas– fueron significativamente más precisos que los estudios Delphi que solo proporcionaban estos últimos. En este sentido, Novakowski y Wellar (2008, 1492) han sugerido que “la explicación de los juicios por parte de los expertos pueden producir resultados más precisos<sup>115</sup>”. Los expertos contestan a cada ronda mientras que el administrador mantiene las condiciones de anonimato y respuesta individual. Si bien es cierto que el anonimato puede resultar un inconveniente, si este se traduce en una falta de responsabilidad en las respuestas y alienta irreflexividad en las mismas (Sackman, 1975).

El proceso iterativo llevado a cabo implica que cada etapa produce mejores resultados que la anterior en un esfuerzo cada vez mayor por reflejar la realidad, logrando que las respuestas converjan hacia una posición de consenso, aunque como indica Gordon (1994, 3) esto no siempre ocurre, lo cual también es un resultado a destacar del proceso investigador llevado a cabo.

Finalmente, Pozo, Gutiérrez y Rodríguez (2007, 355) hacen referencia a la importancia de definir  ***criterios para la finalización***  del Delphi. Destacan como posibilidades: el consenso (entendido como el grado de convergencia de las estimaciones individuales en un mínimo del 80%) y la estabilidad, entendida como la no variabilidad significativa de las opiniones de los expertos entre las rondas sucesivas, independientemente del grado de convergencia.

La fiabilidad del proceso Delphi seguido está muy relacionada con la forma en la que la investigación ha sido llevada a cabo así como los resultados obtenidos: estabilidad (% de abandonos) y calidad del panel (criterios de selección e índice de competencia experta), el tiempo transcurrido entre rondas, los comentarios recogidos de los expertos (información cualitativa), la estabilidad de los resultados entre rondas y la creación de consenso.

## **2.4 Ventajas y limitaciones del método Delphi**

La discusión científica reconoce las ventajas y las limitaciones del método Delphi, que en algunos casos ya se han indicado en el contenido del capítulo. No obstante, se presenta una síntesis de las bondades y dificultades de dicha metodología que han sido tenidas en cuenta para

---

<sup>114</sup> Sobre la base de este tipo de respuestas cuantitativas, se pueden desarrollar otros cálculos, especialmente se puede emplear el rango como medida de fiabilidad del pronóstico.

<sup>115</sup> Ambas tesis (Best, 1974; Novakowski y Wellar, 2008) avalan la posición tomada. No obstante, Hallowell y Gambatese (2010, 103) hacen notar cierta contradicción ya que otros estudios (Rowe y Wright, 1999) muestran que los estudios Delphi que apenas incluyeron razones y sí una síntesis estadística conducen a resultados más exactos, debido a la directividad de la iteración.

la toma de decisiones sobre algunos aspectos del Delphi, con la pretensión de minimizar las restricciones intrínsecas de este método para esta investigación concreta.

Respecto a las ventajas, como ya se ha señalado anteriormente, cabe destacar que desde sus primeras aplicaciones el método Delphi ha sido ampliamente extendido y reconocido como un instrumento que facilita la toma de decisiones (Dalker y Helmer, 1963). Una toma de decisiones fiable y pertinente, avalada por la participación de diversos expertos, voces todas ellas autorizadas y reconocidas. Precisamente por esta razón es tan importante la figura del experto y los criterios para su selección, así como el cálculo de algún índice que permita justificar la relevancia de la competencia de los expertos del panel.

Sus principales bondades son las propias que ofrecen los métodos de respuesta grupal, aportando la superación de las dificultades derivadas de la asistencia presencial y la ausencia de condicionamiento para que los expertos expresen una opinión razonada, ya que no sienten la presión social o la influencia de los otros expertos (Geist, 2010; Landeta, 1999; Landeta, 2006). En efecto, una de las grandes ventajas es precisamente que es un método que permite evitar las situaciones que dan lugar a pensamiento de grupo, debido al anonimato del panel las ideas son consideradas sin la identidad de la persona que presenta la idea (Garavalia y Gredler, 2004). De ahí la importancia de la conformación de un panel con los criterios más valiosos, tal y como indicábamos más arriba. No obstante esto puede ser discutible si se piensa que las reuniones de grupo pueden evitar malentendidos personales en la propia interpretación de una respuesta así como si se entiende que la opinión de la mayoría puede ser igual de coactiva por escrito que oralmente (Keeney, Hasson y McKenna, 2001; Hasson y Keeney, 2011).

Señala Jon Landeta que el Delphi permite obtener datos “de calidad igual o mayor que los obtenidos por medio de encuestas tradicionales y además a un menor costo financiero” (Landeta, 2006, 476). En este sentido, la posibilidad de difusión e intercambio vía email así como el empleo de plataformas electrónicas (por ejemplo, [www.surveymonkey.com](http://www.surveymonkey.com)) para la realización de encuestas facilitan el acceso a expertos dispersados geográficamente y la labor de recolección de datos (Steurer, 2011; Okoli y Pawlowski, 2004).

De igual forma al ser un método en el que se cuenta con expertos motivados hacia el tema, por su dedicación y conocimientos, es visto como una oportunidad formativa que se evidencia a medida que el proceso avanza (Eggers y Jones, 1998).

Respecto a las dificultades, la literatura científica muestra que una dificultad fundamental tiene que ver con el alto grado de compromiso que ha de asumir el experto (Gustafson, Shukla, Delbecq y Walster, 1973; Landeta, 1999). Compromiso que se traduce en tiempo, ya que el método Delphi implica más tiempo que cualquier otro método grupal, de ahí las elevadas tasas de

abandono que se registran en su aplicación, lo que implica en el investigador un alto grado de incertidumbre e intentar preguntarse cómo mantener el compromiso de los expertos implicados (Landeta, 2006). En este sentido, otra de sus dificultades es la falta de directrices que marquen el consenso entre los expertos, creándose una tensión práctica entre porcentaje de abandonos, número de rondas y la fiabilidad del proceso. En efecto, la información que se puede intercambiar es limitada y, sobre todo, la duración prolongada de un ejercicio Delphi y la consiguiente dificultad para mantener la motivación y la fidelidad del panel de expertos pueden ser dificultades de gran complejidad. Por otro lado, si el tiempo requerido no es razonable, como indica Sackman (1975), puede llevar al experto a dar respuestas apresuradas, respuestas que pueden verse alentadas también por el carácter anónimo de las mismas. Para evitar estas limitaciones asociadas a la deserción del Delphi es recomendable “contactar con los expertos más interesados en el tema, establecer una relación con ellos y dar seguimiento de los que no responden a través del envío de cartas recordatorias” (Hung, Altschuld y Lee, 2008, 197). De igual forma, Gordon y Pease (2006) han desarrollado un nuevo enfoque para la realización de un estudio Delphi que no implica el uso de “rondas secuenciales” y, como resultado, mejora notablemente la eficiencia del proceso y se acorta el tiempo para realizar este tipo de estudios.

Otro requisito fundamental del método Delphi tiene que ver con el dominio del experto de ciertas habilidades de comunicación escrita, ya que el proceso se fundamenta en ese tipo de comunicación (Gustafson, Shukla, Delbecq y Walster, 1973). Como indica Ludwig (1997), el método Delphi no debe utilizarse con grupos que tienen dificultad en la lectura o para expresarse en la comunicación escrita.

El hecho de contar con unos recursos y plazos limitados puede condicionar la necesidad de prefijar un número máximo de rondas, lo que puede limitar alcanzar un mayor grado de consenso en algunas preguntas en las que no se haya alcanzado una estabilidad importante en la respuesta de los expertos. De ahí deducimos que un consenso inadecuado podría dar como resultado una decisión poco valiosa (Mitroff y Turoff, 1975). Los recursos, en este sentido, son una limitación ya que los expertos no suelen percibir retribución alguna por su aportación. Es por ello que resulta fundamental dotarlo de dimensiones manejables, si bien, el contar con un número mayor de expertos implica una mayor precisión de resultados.

Otras limitaciones dependen de las decisiones investigadoras asumidas. Así, por ejemplo, las preguntas abiertas en la primera ronda generan información rica, pero lleva un mayor tiempo de análisis para la ronda siguiente. También la herramienta basada en la *web* es una clara ventaja, si bien puede suponer restricciones de acceso y tiempo.

Finalmente y conscientes de la dificultad de concluir una discusión de este tipo, se presenta la rigurosa comparativa que Hung, Altschuld y Lee (2008, 192) elaboran acerca de las principales fortalezas y limitaciones del método Delphi a partir de un sucinto análisis de la literatura (Tabla 11):

Tabla 11: Ventajas y limitaciones del método Delphi. Fuente: adaptado de Hung, Altschuld & Lee (2008, 192).

Ventajas/Fortalezas	Inconvenientes/Debilidades
Creación de consenso. Previsión futura. Supera las limitaciones especiales vinculando expertos dispersos geográficamente. Anonimato y confidencialidad de las respuestas. El tiempo limitado y flexible permite a los encuestados completar los informes con reflexividad y consideración tranquila. Evita la confrontación directa de expertos entre sí (anima opinión sincera, libre de la presión de grupo). Proceso de comunicación estructurado/organizado. Disminuye la tendencia a seguir al líder. Centrado, evita el desvío del discurso de los panelistas. Une la sabiduría colectiva de los participantes. Es motivador y educativo para los participantes. Rentable y flexible / adaptable. Validez, ya que el contenido es impulsado por panelistas. Fácil de usar. Beneficioso para la planificación a largo plazo y para la toma de decisiones a corto plazo. Aplicable cuando hay incertidumbre o conocimiento imperfecto, proporcionando datos pertinentes donde había pocos. Tiene la capacidad para un grupo moderadamente grande.	La presión del grupo de consenso no puede ser un verdadero consenso. El mecanismo de retroalimentación puede conducir a la conformidad en lugar de al consenso. No hay directrices aprobadas para la determinación de las técnicas de consenso, tamaño de la muestra y muestreo. Requiere tiempo y compromiso en el participante. Posibles problemas en el cuestionario inicial para desarrollar el proceso. Puede conducir a apresurados e irreflexivos juicios. Requiere habilidad en la comunicación escrita. Peligro potencial de sesgo de los estudios ya que es posible la manipulación por parte de los investigadores. Los criterios de selección para la composición del panel son complejos y controvertidos. Retardos de tiempo entre rondas en proceso de recopilación de datos. Puede forzar un consenso a mitad del proceso. Abandonos, las tasas de respuesta.

### 3. Desarrollo del método Delphi: procedimiento llevado a cabo

A continuación se concreta el proceso Delphi llevado a cabo, concretando las fases-cronograma así como desarrollando con minuciosidad el proceso seguido, desde su fase previa/exploratoria a modo de antecedentes, hasta los resultados del proceso de validación evidenciados por un modelo de tutoría universitaria integral consolidado por la literatura científica y el consenso de un panel de expertos relevantes.

#### 3.1 Fases y desarrollo temporal: cronograma

Aunque hay cierta pluralidad de enfoques a la hora de establecer las etapas básicas de esta metodología (Brooks, 1979; Landeta, 1999; 2006), en este estudio se han desarrollado las siguientes (Tabla 12).

Tabla 12: Fases del método Delphi llevadas a cabo.

<b>FASE I: PRELIMINAR. PREPARACIÓN DEL MÉTODO. ANTECEDENTES</b>
<p>- <b>Revisión de la literatura.</b></p> <p>Ha permitido conocer el estado del arte del objeto de estudio desde el que elaborar la aproximación al <i>Modelo de Tutoría Universitaria Integral</i> (MOTUI). Se ha llevado a cabo a partir de la revisión de la literatura (Capítulo 2).</p> <p>- <b>Diseño metodológico y contexto investigador del método Delphi.</b></p> <p>Se han establecido los parámetros de desarrollo de esta metodología. Para ello, lo que ha sido necesario un acercamiento conceptual y el estudio de investigaciones conducidas por este método, que han permitido encontrar directrices adecuadas para el desarrollo del proceso aquí presentado. Destacamos los siguientes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Panel de Expertos <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Los criterios para la selección de expertos</li> <li>▪ Invitación a participar en el panel.</li> <li>▪ Compromiso de una muestra representativa.</li> <li>▪ Medida de la competencia experta.</li> </ul> </li> <li>○ Iteración y rondas a llevar a cabo <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comunicación con el panel de expertos.</li> <li>▪ Primera Ronda. Cuestionario (1)</li> <li>▪ Segunda Ronda. Cuestionario (2)</li> </ul> </li> <li>○ Criterios para la finalización del Delphi.</li> <li>○ Temporalización del proceso.</li> </ul>
<b>FASE II: EXPLORATORIA. DESARROLLO DEL PROCESO ITERATIVO.</b>
<p>- <b>Cuestionario (1): General Exploratorio.</b></p> <p>Se solicitan datos generales del experto y cuestiones sobre el problema a abordar en relación al “MOTUI”, que ha emergido tras la revisión de la literatura. Se opta por una perspectiva cualitativa de investigación. Los expertos generan respuestas en forma individual, privada y anónima. Se analizan las primeras respuestas del panel al Cuestionario (1).</p> <p>- <b>Cuestionario (2): Aproximación al MOTUI</b></p> <p>Se incorporan las respuestas obtenidas en el cuestionario 1 a la propuesta teórica de MOTUI y se envía a los expertos en forma de Cuestionario 2. De sus respuestas se realiza un análisis de contenido y un análisis descriptivo (<i>medias, modas, mediana y rango</i>), sintetizando la información de las respuestas y ponderándose respecto a los criterios de finalización del Delphi. Al existir un alto porcentaje de acuerdo y consenso concluyó el proceso exploratorio.</p>
<b>FASE III: FINAL. RESULTADOS.</b>
<p>Se analizan las observaciones del panel al cuestionario final (2) y se realiza el informe de conclusiones que ha permitido comprobar el logro de los objetivos previstos para la validación y avanzar en el estudio doctoral hacia la etapa de valoración del modelo propuesto una vez validado.</p>

### **3.2 Preparación del método. Fase preliminar: parámetros de desarrollo**

La revisión teórica llevada a cabo en el tercer capítulo ha generado las bases del modelo propuesto y que se pretende, en lo que sigue, validar. El método seguido ha pretendido lograr sistematicidad y rigor a la hora de encontrar los fundamentos teóricos en torno al problema objeto de investigación.

La *revisión de la literatura* para la propuesta del modelo ha propiciado, además, identificar los autores más prolíficos en el campo, siguiendo las consignas de Steurer (2011). En efecto, los trabajos encontrados han ofrecido un elenco de autores representativos tanto por sus aportes teóricos concretos, como por una línea de investigación que vienen desarrollando desde diversas universidades en el contexto español. Pero, siguiendo los criterios de Chan (1982) y evitando las limitaciones que indican Kennedy (2004) y Price (2005), para quienes los expertos además deben tener un conocimiento basado en la práctica y experiencia actualizada, se identificaron los siguientes criterios de inclusión en el panel de expertos:

- Experiencia constatable en el tema objeto de estudio, avalada por diversas publicaciones en el campo de la orientación universitaria.
- Gestión y/o participación en proyectos I+D+i sobre la temática.
- Trayectorias significativas como supervisores universitarios (docentes e investigadores).
- Dirección y/o asesoramiento en servicios institucionales de orientación universitaria.

A la hora de contactar con los expertos, se siguió el mismo protocolo de actuación<sup>116</sup> en todos los casos a través del correo electrónico (Anexo 1: Modelo Carta Experto), asumiendo el criterio de pluralidad en la conformación del panel, para evitar la existencia de sesgos en la selección de la muestra de expertos. Aunque es muy común que los expertos sugieran otros expertos con los que mantienen algún vínculo permitiendo que aumenten las posibilidades de éxito en el proceso, en este caso no se ha dado en la práctica, lo que ha permitido que no haya el sesgo de selección que puede ocurrir en ese proceso nominativo entre expertos ya que es probable que nominen a posibles expertos que comparten sus puntos de vista.

Se logró el compromiso inicial de 23 expertos, si bien es cierto que la primera ronda la completan 18 expertos y el proceso completo un total de 15, obteniendo una tasa de abandono del 16,66%. El panel inicial representaba a 11 universidades distintas de 7 Comunidades Autónomas diversas. Los expertos están adscritos los expertos, mayoritariamente, a las áreas de *Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación y Psicología Evolutiva y de la Educación*. En menor medida al área de *Didáctica y Organización Escolar*. Todos los expertos<sup>117</sup> tienen el título de Doctor y en un porcentaje de más del 80% son Catedráticos de Universidad (CU) y Titulares de Universidad (TU).

---

<sup>116</sup> Si bien es cierto, algunos expertos solicitaron mayor información acerca de la investigación y sus parámetros de desarrollo, por lo que a partir de ahí se estableció un proceso de comunicación no estandarizado.

<sup>117</sup> Se entiende que los componentes del panel de expertos, por su propia dedicación profesional, dominan las habilidades de comunicación escritas necesarias para el proceso Delphi, superándose así las limitaciones indicadas por diversos autores (Gustafson, Shukla, Delbecq y Walster, 1973; Ludwig, 1997). De igual forma, se ha procurado contar con expertos muy interesados en la temática, estableciendo una relación y dando seguimiento a los que no respondían a través de cartas recordatorias para así aumentar el éxito en el proceso (Hung, Altschuld & Lee, 2008). Estos recordatorios se enviaron a través del correo electrónico.

La medida de la competencia de expertos se lleva a cabo mediante el cálculo de K –*índice de competencia experta*– en la que además del coeficiente de conocimiento, se emplean como fuentes de criterio para el cálculo del coeficiente de argumentación los indicados a continuación acompañados de la escala tenida en cuenta para su interpretación (Tabla 13):

Tabla 13: Fuentes de argumentación para el panel de expertos.

Fuentes de argumentación	Grado de influencia de las fuentes en su conocimiento y criterios		
	Alto ( $\Sigma 10$ )	Medio ( $\Sigma 8$ )	Bajo ( $\Sigma 5,5$ )
Análisis teóricos sobre la temática realizados por usted	0.4	0.3	0.2
Su experiencia obtenida de su actividad profesional	0.2	0.15	0.1
Participación en proyectos de I+d+i sobre la temática	0.15	0.1	0.75
Conocimiento sobre el tema generado por discusiones e intercambios académicos	0.1	0.1	0.75
Estudio de trabajos sobre el tema por parte de autores españoles	0,075	0,075	0.05
Su conocimiento acerca del estado del problema en perspectiva internacional	0,075	0,075	0.05

Se tomó la decisión de incluir un primer cuestionario exploratorio, que ofrezca información a partir de preguntas más generales y abiertas en torno al objeto de investigación, asumiendo una perspectiva cualitativa, complementada con otros indicadores estadísticos desde los que calcular media y rango. Se solicitará al panel de expertos que aporten las notas explicativas sobre los juicios que toman, que permitirán evaluar los niveles de confianza y ponderar las respectivas aportaciones. Así, la perspectiva cualitativa asumida en el primer cuestionario buscaba lograr una información rica y valiosa aún siendo conscientes de las dificultades para llevarla a cabo. Estas respuestas se pueden sistematizar a través de un análisis de contenido (Piñuel, 2002).

Los procesos de intercambio de información a través de rondas –trabajo de campo– se han llevado a cabo mediante procesos de envío estandarizados y homogéneos –común para todos–, dando un seguimiento y ofreciendo recordatorios en todo el proceso.

El proceso se ha desarrollado en dos rondas, dado que en la segunda de ellas, la convergencia de valoraciones de los expertos era pertinente. En la segunda ronda, cada miembro del panel ha tenido la oportunidad de reconsiderar sus respuestas a la vista de su contestación inicial y de la valoración integrada en el panel. En este sentido, se asumió como criterio de finalización el grado de estabilidad de las opiniones evitando también el riesgo de cansancio y abandono de los participantes del panel, que con una tercera ronda podría haberse dado. Así, en la segunda ronda se alcanzaron un número significativo de cuestiones unánimes, es decir, aquellas en las que todo el panel efectúa idéntica valoración; también fue relevante el alto grado de consenso, es decir, cuando al menos las 8/10 partes (80%) del panel realizan la misma predicción, no llegando, en



ningún caso a existir discrepancia, es decir, que un mismo pronóstico no sea compartido por, al menos las 7/10 partes (70%) del panel.

El eje temporal de desarrollo, para todo el proceso Delphi, se concreta a continuación (Tabla 14) y, como se observa, el proceso llevó un tiempo de más de tres meses tiempo razonable para este método (Delbecq, Van de Ven y Gustafson, 1975; Landeta, 1999).

Tabla 14: Temporalización del proceso Delphi.

Elementos del proceso Delphi	Fechas
Invitación y conformación del panel de expertos	10-29 de diciembre de 2012
Cuestionario 1	10 de enero- 20 de febrero de 2013
Cuestionario 2	15 de marzo-20 abril de 2013

### 3.3 Fase exploratoria

Una vez alcanzado el número de 23 expertos, razonable y válido para esta metodología como indica la literatura revisada (Gordon, 1994; Landeta, 1999; Ludwig, 1997; Edward, 2003; Witkin y Altschuld, 1995; Skumolski, Hartman y Krahn, 2007; Cruz y Martínez, 2012, entre otros) y, aún siendo consciente de la posible tasa de abandono, se hizo llegar el primer Cuestionario (1), de carácter general y exploratorio (Anexo 2) en el que se contextualiza la investigación y se conceptualiza el método con la pretensión de que los expertos conozcan los objetivos generales de la investigación así como la metodología a llevar a cabo.

En este primer cuestionario se solicita a los expertos información sobre diversas variables de clasificación (*universidad, categoría, área y experiencia docente*) así como los datos de competencia como experto, en los que se indagó sobre el “*grado de conocimiento*” sobre el tema en una escala 1-10 así como el grado de influencia (alto-medio-bajo) que hubieran tenido diversas “*fuentes de argumentación*” para su conocimiento y criterios como experto<sup>118</sup>. Finalmente, como dato de competencia de los expertos, se solicitó la dedicación a la tutoría universitaria a lo largo de su trayectoria profesional.

En cuanto al contenido temático, se presentaron algunas preguntas generales y amplias, evaluativas y diagnósticas, en torno a tres ejes: tutoría en la universidad, tutoría y su relación con EEES y, finalmente, tutoría y profesor de universidad. Estas preguntas han permitido identificar:

- a) Concepto y finalidades de la tutoría universitaria.
- b) Delimitación del modelo tutorial integral.
- c) La relación de la tutoría con las finalidades del EEES, la formación por competencias y las metodologías activas.

<sup>118</sup> Estos datos se emplearon para el cálculo de K (*índice de Competencia Experta*), como posteriormente se presenta (p.148).

- d) Las dificultades y problemáticas de la tutoría en el EEES así como los retos, necesidades y propuestas a acometer en el futuro.
- e) Los beneficios de la tutoría para el profesor universitario.
- f) La incidencia de la tutoría para transformar el ejercicio profesional del profesor universitario (como docente e investigador).
- g) Conocer los conocimientos, actitudes y destrezas necesarias para ejercer la tutoría y los grandes ejes formativos al respecto.

Una vez analizados los resultados de este Cuestionario (1) se integraron con la propuesta del modelo y se desarrolló el Cuestionario (2), con el que daría fin el proceso Delphi debido al alto consenso alcanzado. En el segundo cuestionario (Anexo 3) se solicitó al panel de expertos:

- El grado de acuerdo en relación al *concepto de tutoría* universitaria integral adaptado al EEES.
- El grado de acuerdo respecto a las *dimensiones y ejes temporales* del MOTUI.
- La valoración acerca de la *claridad* en la formulación-redacción de las dimensiones y ejes temporales del MOTUI.
- La valoración sobre los *indicadores* que permiten medir las dimensiones del modelo (si son *pertinentes* a la dimensión, si son *claros* en su redacción y en *que eje/s* se desarrolla/n).

Como indicábamos, el porcentaje de abandono obtenido en el proceso es razonable, ya que de los 23 expertos que comenzaron el proceso completaron la primera ronda 18 expertos y el proceso Delphi un total de 15, lo que equivale al 79,26% o lo que es lo mismo, una tasa de abandono del 21,74% de los inicialmente comprometidos, o un 16,66% de los que comenzaron la primera ronda y no culminaron la segunda.

#### **4. Análisis e interpretación. Análisis de contenido del discurso y valor de medias y rangos de frecuencias**

El método seguido, incardinado en el propio proceso Delphi, pretende analizar el lenguaje que nutre las narrativas del panel de expertos en torno a las preguntas propuestas con el objetivo de descubrir las claves del discurso emergido.

En la literatura al uso, respecto al análisis del lenguaje, se distinguen dos tipos de procedimientos: el análisis de contenido, de índole cuantitativa, y el análisis del discurso, que asume un enfoque cualitativo (Piñuel, 2002; Krippendorff, 1990; Bardín, 1986; Tesch, 1990, Huber, 2003). Para Ruiz (2009, 194), “los enfoques para el análisis de los textos van asociados al

análisis *cuantitativo*, a la tradición *semiótica* o estructural del lenguaje y al enfoque *narrativo* (perspectiva cualitativa) que analiza el contenido del discurso, siendo la labor de interpretación del discurso más importante que la del recuento o la asociación estadística cuantitativa”. Con el apoyo de estas tendencias en la discusión científica se tomaron algunas decisiones con el objetivo de asumir en esta investigación ambos enfoques, superando las limitaciones de su empleo único e integrando fortalezas de ambas metodologías.

Así, se ha optado por elaborar un análisis sistemático y riguroso, a la vez que flexible, lo que ha permitido adaptar el proceso y establecer un sistema categórico inductivo, derivado de los propios datos obtenidos. Es por ello que las categorías que emergen del discurso se adaptan y enriquecen al incorporar los núcleos de sentido significativos que las componen. La flexibilidad y rigor se sintetizan al asumir que la recogida de información no es el punto de partida ni de llegada, sino que el trabajo de análisis profundiza en los contenidos del discurso que emergen de las respuestas del panel.

Respecto a la finalidad del proceso intelectual llevado a cabo para el análisis del discurso se considera que lo auténticamente valioso y genuino es descubrir relaciones que permitan interpretar y categorizar estructuras de sentido, más allá de comparar entre las diversas respuestas. Es por esto que no se trata únicamente de recoger información para segmentar y clasificar, sino que el proceso para codificar los *verbatimum* del discurso –que se concreta en la unidad de análisis– va más allá de establecer categorías.

La relevancia y pertinencia metodológica se justifica por el rigor del proceso y por el establecimiento de recuentos, como forma de medida de representatividad de las categorías en el discurso.

Profundizando en los aspectos conceptuales del método seguido y, en este caso siguiendo a Piñuel (2002, 2), se entiende por análisis de contenido al “conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida a veces cuantitativa (estadísticas basadas en el recuento de unidades), a veces cualitativas (lógicas basadas en la combinación de categorías) tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior”. Se trata, en el decir de Krippendorff (1990, 28) de “una técnica destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a un contexto investigador”. En efecto, en esta misma línea, Bardín (1986, 29) caracteriza al método desde tres grandes ejes: “un conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones, que funciona por procedimientos sistemáticos de

descripción de los mensajes, tiene como propósito la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción con ayuda de indicadores, ya sean cuantitativos o cualitativos” (Figura 5).

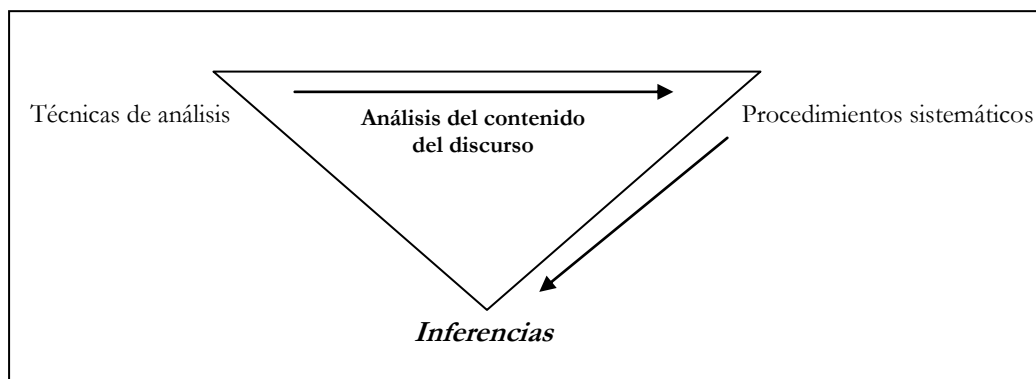


Figura 5: Ejes para el análisis del contenido del discurso. Fuente: Elaboración propia a partir de Bardín (1986).

La unidad de análisis seleccionada es aquella que refleja y expresa un significado que puede agruparse en torno a núcleos de sentido mayores, como categorías emergentes. Así, las unidades que se manejan normalmente para este tipo de análisis son: palabra, proposición, frase, párrafo, tema y mensaje. Al no haber un discurso interactivo-comunicativo, en tanto que el análisis se realiza sobre un discurso escrito producto de la respuesta de los distintos miembros del panel, la unidad de análisis es aquella que se refiere, como se ha indicado, a una significación conceptual y semántica de los mensajes que en forma de respuesta emite cada experto.

El análisis del contenido del discurso –como síntesis e integración del análisis del discurso y el análisis de contenido– se organizó en cuatro fases o etapas que se indican a continuación (Tabla 15): preanálisis, procesamiento del material, categorización y tratamiento de los resultados, la inferencia y la interpretación (Bardín, 1986).

Tabla 15: Etapas para el análisis de contenido del discurso. Fuente: Elaboración propia, adaptado de Bardín (1986).

<b>Fase 1. Preanálisis: plan de análisis</b>			
Elección de los documentos		Preparación del material	
<b>Fase 2. Procesamiento del material</b>			
Codificación	Unidad de registro	Unidad de contexto	Reglas de enumeración
<b>Fase 3. Categorización</b>			
<b>Fase 4. Tratamiento de los resultados, inferencia e interpretación</b>			

En la primera fase, *preanálisis*, se llevaron a cabo dos tareas consecutivamente: la *elección de documentos* y la *preparación del material*. El documento a valorar contiene el discurso de las respuestas del panel de expertos a las preguntas abiertas del primer cuestionario del proceso Delphi seguido. El material ha sido depurado antes del análisis de forma manual con el apoyo del software ATLAS*t*i (v. 6.2).

Para la fase *procesamiento del material*, se desarrollaron cuatro procesos integrados. Así, la codificación implica la transformación por descomposición, agregación y enumeración según reglas precisas de los datos brutos del material en información que represente el contenido del texto, su expresión y sus características. Este proceso permite establecer las unidades de registro, a saber: las unidades de significado codificadas entendidas como frases, enunciados o proposiciones que contienen significado. Se trata de localizar los “núcleos de sentido” que componen la comunicación y cuya presencia, o la frecuencia de aparición, podrán significar algo para el objetivo analítico elegido. Las unidades de registro alcanzan una correspondencia mayor con las unidades de contexto, entendidas estas como el significado global emitido en la respuesta de cada experto. Sería el segmento del mensaje cuyo tamaño –superior a la unidad de registro– es el óptimo para captar la significación exacta de la unidad de registro.

Finalmente, para el recuento, se establecieron reglas de enumeración a partir de la frecuencia de las unidades de registro, valorando que los elementos tienen la misma importancia. Así, “la aparición de un ítem de sentido o de expresión, es tanto más significativa –en relación con lo que se intenta obtener en la descripción o en la interpretación de la realidad pretendida– cuanto mayor frecuencia se repita esta aparición” (Bardín, 1986, 83).

El procesamiento se consolida a partir de la *categorización*, entendida como el proceso por el que el investigador aplica unas reglas de sistematización para captar mejor el contenido del texto de campo. Consiste en aplicar a una unidad de registro un criterio de variabilidad sistematizándolo y subdividiendo en una serie de categorías y clasificando cada unidad en una de esas categorías (Ruiz, 1996, 204). Por tratarse de un proceso de tipo estructuralista, la categorización ha estado conformada por dos etapas: (a) el inventario, el cual consiste en aislar los elementos del texto y (b) la clasificación, distribución de los elementos, organizándolos por diferenciación a partir de criterios preestablecidos o emergentes (Bardín, 1986).

Se ha realizado una codificación previa, con la finalidad de comprobar contradicciones, casos ambiguos y/o significados no previstos que precisaran categorías nuevas, validez y adecuación. En esta primera codificación se conformaron categorías y subcategorías abiertas y cerradas que emergían de cada una de las respuestas. Entendiéndose por categoría abierta “... la resultante de la clasificación analógica y progresiva de los elementos...la entrada conceptual de cada categoría

no se define hasta el final de la operación” (Bardín, 1986, 92) y cerrada aquella en donde “...los elementos se distribuyen de la mejor manera posible a medida que se los encuentra” (Bardín, 1986, 91).

Surgieron diversas categorías al hilo de cada una de las preguntas del cuestionario. Posteriormente se llevó a cabo una segunda codificación producto de la revisión de las categorías y subcategorías iniciales integrando las categorías que aparecían en las distintas respuestas, encontrándose que algunos criterios y reglas no se estaban cumpliendo. Como resultado de esta revisión surgió la reagrupación definitiva, que se evidencia en el análisis y desarrollo que a continuación se presenta, a modo de resultados de la primera ronda del cuestionario. Una vez comprobado este proceso se aplicó la regla de enumeración: la *frecuencia* de aparición de cada categoría. Finalmente se revisó la fiabilidad en el cumplimiento de los criterios: (a) el documento ha sido codificado conforme a un mismo criterio, (b) la precisión del análisis ha sido aceptable para todo el documento. Las categorías que emergieron en el proceso cumplieron con los criterios de: *exclusión mutua, homogeneidad, pertinencia y objetividad* (Bardín, 1986).

Para el *tratamiento de los resultados*, el proceso de *inferencia e interpretación* pretendió orientar las decisiones en base a las operaciones anteriormente indicadas. Así, el análisis de contenido es “...un buen instrumento de inducción para investigar las causas (variables inferidas) a partir de los efectos (variables de inferencias o indicadores localizados en el texto)” (Bardín, 1986, 106). Esto significa que existe una diferencia entre las inferencias y los indicadores. Específicamente en este estudio, las respuestas del panel de expertos fueron inferidas a partir de varios indicadores, entre ellos: las frases, expresiones y estructuras sintácticas. La expresión sintética del proceso se presenta en la Figura 6.

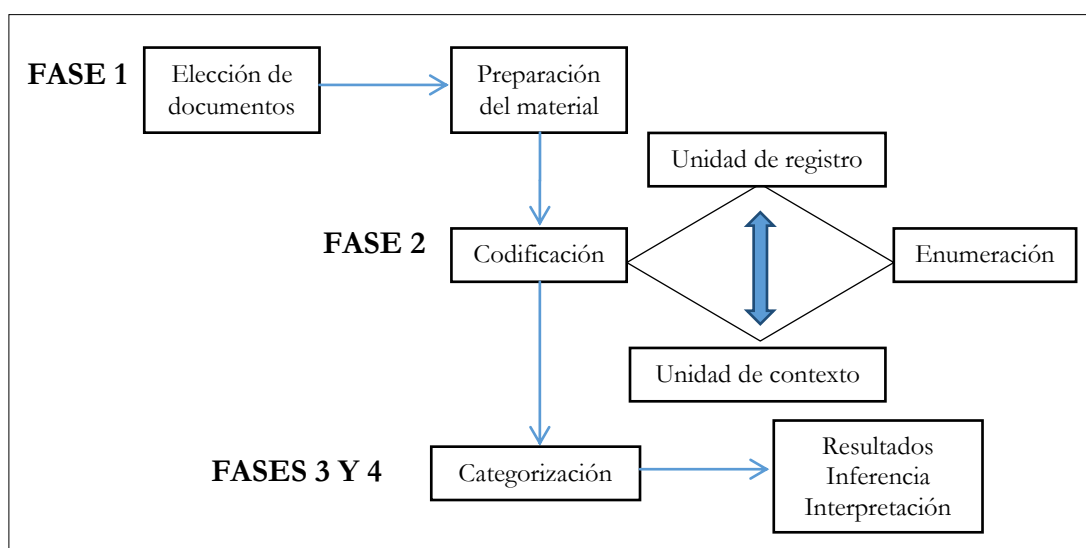


Figura 6: Fases en el proceso de análisis cualitativo aplicado para el análisis del discurso del panel experto.

Para el segundo cuestionario, aplicado en la ronda segunda, el enfoque asumido se orienta desde una perspectiva cuantitativa y descriptiva, calculándose la media muestral ( $\bar{X}$ ), la desviación típica ( $S_x$ ), la moda ( $M_o$ ) y el rango ( $R$ ).

La estructura de la consulta a expertos en esta segunda ronda pretende avanzar en los siguientes parámetros del modelo:

- Consolidar el *concepto de tutoría universitaria integral*.
  - o Grado de acuerdo y argumentos explicativos.
- *Dimensiones y ejes del modelo*.
  - o Grado de acuerdo.
  - o Claridad en la formulación-redacción.
- *Indicadores de las dimensiones*
  - o Pertinente a la dimensión.
  - o Claridad en la formulación- redacción.
  - o Eje/s en los que se desarrolla.

El grado de acuerdo y la pertinencia a la dimensión se valoran a través de una escala con seis valores: *totalmente de acuerdo, bastante de acuerdo, de acuerdo, poco de acuerdo, en desacuerdo y muy en desacuerdo*. La claridad en la formulación-redacción se estima a través de los indicadores: *reformulable, suficiente y óptima*. Finalmente los ejes de desarrollo de los indicadores asumen las siguientes opciones: *1º de Grado; 2º y 3º de Grado; 1º, 2º y 3º de Grado; 4º de Grado; En Grado; Máster y Doctorado; En todos los ejes*.

## 5. Resultados: validación del MOTUI

Gran parte de la validez del modelo viene dada por la calidad del panel participante y los criterios para su inclusión en el mismo. Es por ello que, además de los resultados del proceso llevado a cabo en las iteraciones entre expertos, se muestran los resultados de la medida de la competencia del panel de expertos (Cabero y Barroso, 2013).

### 5.1 Medida de competencia del panel de expertos

Los datos que se presentan a continuación ofrecen características que definen al panel de expertos que ha desarrollado el proceso investigador (Tabla 16).

Tabla 16: Datos del Panel de Expertos. Cálculo del Índice de Competencia Experta.

nEXP*	CAT	ÁREA	EXP	GRA	FUENTES						IND (K)
					1 <sup>a</sup>	2 <sup>b</sup>	3 <sup>c</sup>	4 <sup>d</sup>	5 <sup>e</sup>	6 <sup>f</sup>	
1	AYD	MIDE	12	7	Medio	Alto	Alto	Alto	Medio	Bajo	0.78
2	TU	MIDE	15	10	Medio	Alto	Bajo	Alto	Alto	Medio	0.91
3	TU	MIDE	25	7	Medio	Alto	Alto	Alto	Alto	Medio	0.8
4	CU	MIDE	47	9	Alto	Alto	Medio	Medio	Alto	Medio	0.94
5	TU	MIDE	20	8	Alto	Alto	Medio	Alto	Alto	Medio	0.89
6	TU	MIDE	32	9	Alto	Alto	Medio	Medio	Alto	Medio	0.89
7	TU	PSI	15	8	Medio	Alto	Medio	Medio	Medio	Alto	0.83
8	TU	PSI	26	9	Alto	Alto	Bajo	Alto	Alto	Alto	0.85
9	CU	MIDE	33	8	Medio	Alto	Medio	Medio	Bajo	Bajo	0.8
10	CD	PsicSoc	11	9	Alto	Alto	Medio	Alto	Alto	Medio	0.94
11	CU	DOE	35	9	Alto	Alto	Medio	Alto	Medio	Alto	0.93
12	AYD	PSI	2	7	Alto	Alto	Bajo	Alto	Alto	Alto	0.81
13	TU	PSI	11	8	Alto	Alto	Alto	Alto	Medio	Medio	0.89
14	TU	DOE	15	8	Alto	Alto	Medio	Alto	Alto	Medio	0.89
15	TU	DOE	22	8	Medio	Alto	Bajo	Alto	Alto	Bajo	0.8
16	CU	MIDE	36	9	Alto	Alto	Bajo	Alto	Alto	Medio	0.91
17	PEm <sup>g</sup>	MIDE	30	9	Alto	Alto	Medio	Alto	Alto	Medio	0.94
18	TU	PSI	23	8	Alto	Alto	Medio	Alto	Alto	Medio	0.89
Descriptivos: medias (Alto, 3; Medio, 2; Bajo, 1)			<b>22.8</b>	<b>8.33/10</b>	<b>2.67</b>	<b>3</b>	<b>1.89</b>	<b>2.78</b>	<b>2.67</b>	<b>2.06</b>	<b>0.87</b>

\*nEXPerto, CATegoría Docente, ÁREA de Conocimiento, EXPeriencia, GRAdo de Conocimiento, FUENTES de Argumentación, ÍNDice de Competencia.

a. Análisis teóricos sobre la temática realizados por usted; b. Su experiencia profesional; c. Participación en proyectos de I+d+i sobre la temática; d. Conocimiento sobre el tema generado por discusiones e intercambios académicos; e. Estudio de trabajos sobre el tema por parte de autores españoles; f. Su conocimiento acerca del estado del problema en perspectiva internacional;

g. Profesor Emérito



A la luz de estos datos y buscando una mayor comprensión de los mismos cabe destacar que se cuenta con 18 expertos, que representan a un total de 11 universidades<sup>119</sup> de 6 Comunidades Autónomas, que a la vez ponen de manifiesto gran dispersión y pluralidad en el contexto universitario nacional. Por otro lado, todos tienen el título de Doctor y más del 80% corresponden a las categorías de *Catedrático de Universidad* y *Titular de Universidad*, lo que evidencia una amplia trayectoria universitaria. Además cumplen ampliamente los criterios de inclusión en el panel<sup>120</sup> y están profesionalmente (*docencia-investigación-responsabilidades de gestión*) vinculados al objeto de estudio (*tutoría universitaria*). El panel combina la visión de expertos más experimentados con la de otros más noveles, en menor medida, y que define a estos últimos por una dedicación más intensa en torno a la tutoría en el EEES, en su reciente y actual proceso de implantación.

La percepción del panel sobre el *coeficiente de conocimiento*, en la escala 1-10, se sitúa ampliamente en los valores de 8 y 9, alcanzándose un valor promedio de 8,33. En cuanto a las *fuentes de argumentación* destacar, en primer lugar, que de las 112 valoraciones efectuadas por los 18 componentes del panel a las 6 fuentes presentadas, aparecen 64 valoraciones en la escala de *alto*, 35 en la de valor *medio* y 9 valoraciones con la etiqueta *bajo* lo que evidencia el alto sentido de las fuentes de argumentación así como la valiosa representatividad del panel.

Por otro lado, la fuente más consolidada para los expertos, por unanimidad en su autovaloración *alto* es la referida a “*su experiencia obtenida de la actividad profesional*”. En segundo lugar destacan las fuentes referidas a “*análisis teóricos sobre la temática realizados por usted*” (2,78), “*conocimiento sobre el tema generado por discusiones e intercambios académicos*” y “*estudio de trabajos sobre el tema por parte de autores españoles*”, ambas fuentes valoradas con 2,67. En menor medida, pero con una valoración de 2,06 que se ajusta al valor *medio* se encuentra la fuente referida “*al conocimiento acerca del estudio del problema en perspectiva internacional*”. Finalmente, la fuente de sentido menos valorada (1,89), es la referida a “*la participación en proyectos de I+d+i sobre la temática*”, lo que evidencia cierta distancia entre la investigación académica y el desarrollo de este tema en los proyectos financiados con carácter competitivo.

## 5.2 Resultados Cuestionario (1)

Se presentan los resultados obtenidos en el Cuestionario 1, en el que se realizan preguntas generales, de forma abierta, en perspectiva cualitativa y de carácter indagador, en torno a tres ejes: *tutoría-universidad*, *tutoría-EEES* y *tutoría-profesor de universidad* que se desarrollan a continuación.

---

<sup>119</sup> Concretamente: Universidad Complutense de Madrid, de Jaén, de Barcelona, de la Coruña, de Valencia, de Granada, de Sevilla, de Castilla la Mancha, de Islas Baleares, Autónoma de Barcelona y Jaume I.

<sup>120</sup> Como ya se indicó con anterioridad (pp. 159-160), estos son: Experiencia constatable en el tema objeto de estudio, avalada por diversas publicaciones en el campo de la orientación universitaria. Gestión y/o participación en proyectos I+d+i sobre la temática. Trayectorias significativas como supervisores universitarios (docentes e investigadores). Dirección y/o asesoramiento en servicios institucionales de orientación universitaria.

### 5.2.1 Sobre el concepto de tutoría universitaria

En primer lugar, se presentan los aspectos identificados en el análisis cualitativo de los resultados tras la recogida y sistematización de las respuestas del panel de expertos en relación con el concepto de tutoría en la universidad. Así, consultado el panel de expertos por el concepto de “tutoría universitaria”, se presentan a continuación las respuestas del panel agrupadas por categorías o núcleos temáticos de sentido (Tabla 17).

Tabla 17: El concepto de tutoría universitaria. Valoraciones del panel de expertos.

<i>Categorías de significados</i>	<i>Síntesis del discurso. Unidades/segmentos de significado</i>
<i>Dificultad para delimitar</i>	“Concepto amplio”, “Difícil de delimitar”, “Resulta difícil realizar una conceptualización simple y concreta de la tutoría universitaria” (1-2).
<i>Sobre el concepto: La tutoría como...</i>	<i>Proceso</i> (5) “de acompañamiento y ayuda”, “formativo” “estructurado técnicamente”, “orientador”, “que proporciona soporte”.
	<i>Sistema</i> (3) “de acompañamiento personal en la formación integral”, “de orientación”, “de asesoramiento y enriquecimiento mutuo”
	<i>Conjunto</i> (2) “de acciones”, “de recursos formativos y orientadores”
	<i>Acción</i> (2) “formativa”, “del profesorado”
	<i>Modalidad</i> “organizativa de la enseñanza universitaria”
	<i>Relación</i> “personalizada de ayuda”
	<i>Recurso</i>
<i>Estrategia</i>	

Como se observa, se manifiesta la complejidad y dificultades propias de conceptualizar y de delimitar de forma concreta la tutoría universitaria. Prueba de ello es la diversidad de concepciones en torno a la misma. Parece que las más representativas son entender la tutoría como *proceso* y como *sistema*, en menor medida como *conjunto y acción*, y menor representado como *modalidad, relación, recurso o estrategia*. Esto pone de relieve que la tutoría universitaria es un constructo plural donde las concepciones holísticas, amplias y generales (como lo son: proceso, sistema y conjunto) tienen mayor sentido que la mera concreción de la misma (modalidad, acción, recurso, estrategia).

Un segundo análisis nos permite entender que el panel consultado entiende la tutoría como: “acompañamiento y ayuda”, “proceso formativo”, “estructurado técnicamente”, “orientador”, “que proporciona soporte”, “acompañamiento personal en la formación integral”, “orientación”, “asesoramiento y enriquecimiento mutuo”, “recursos formativos y orientadores”, “organizativa de la enseñanza universitaria”, “personalizada de ayuda” y “acción formativa del profesorado”. En la consulta a expertos se evidencian los rasgos más significativos trabajados en el modelo teórico ya propuesto y que permiten ajustar y encontrar armonía en ambas apreciaciones.

### 5.2.2 Finalidad(es) de la tutoría universitaria integral: personal-social, académica y profesional

Otro aspecto nuclear, que permite definir el modelo, son las finalidades que ha de asumir la *tutoría universitaria*. Este es un aspecto fundamental ya que permite establecer el horizonte de sentido y pretensión de la tutoría en la universidad. Los resultados se presentan a continuación (Tablas 18, 19, 20, 21) y permiten arrojar luz sobre los procesos implicados y la finalidad de la tutoría universitaria: facilitar la “formación integral” de los estudiantes.

Tabla 18: Finalidades de la tutoría universitaria. Valoraciones del panel de expertos.

<b>Categorías de significados</b>	<b>Síntesis del discurso. Unidades/segmentos de significado</b>
<b>Procesos implicados (14)</b>	“Apoyar, asesorar, guiar, informar y formar en aspectos académico, personales y profesionales”, “Guiar, orientar, informar, formar”, “Ofrecer a los estudiantes universitarios la información y formación necesaria para el desarrollo de su carrera”, “aportar la información pertinente”, “Prevenir, orientar y ayudar en el progreso académico, personal y profesional” “detectar necesidades a lo largo de la formación universitaria para poder responder a las mismas” “Debe fortalecer el ajuste del proceso de enseñanza-aprendizaje a las características y necesidades del alumnado”, “Crear un contexto comunicativo entre un docente-tutor y un estudiante”, “Orientar sistemáticamente el proceso formativo del estudiante”, “Atención, seguimiento y formación”, “Incidir en los procesos formativos”, “Ayuda en los procesos formativos”, “Potenciar la adquisición de las competencias establecidas”, “Favorecer la formación permanente”
<b>Formación integral (6)</b>	“Perspectiva integral”, “Desarrollo integral del estudiante”, “impulsar y favorecer el desarrollo integral del estudiante universitario”, “debe ir dirigida a conseguir un desarrollo integral del estudiante en todos los ámbitos de su personalidad”, “potenciar la formación integral del alumnado”, “Proporcionar al estudiante un desarrollo integral que le prepare para la vida”.
<b>Dimensiones socio-personal, académica y profesional (7)</b>	“Potenciar al máximo la formación integral del alumnado tanto en el ámbito académico como en los ámbitos socio-personal y vocacional-profesional”, “En aspectos académicos, profesionales y personales con la finalidad de establecer un programa de trabajo que favorezca la confección y diseño de la trayectoria más adecuada a la carrera universitaria escogida”, “Desarrollo vocacional, personal y profesional a estudiantes”, “orientar en aspectos de índole personal, social y profesional”, “Orientación académica, personal y profesional”, “Contribuir a que establezca y logre sus objetivos académicos, personales y profesionales”, “Desarrollo personal, académico, social y profesional durante el proceso formativo”

A la luz de los hallazgos (Tabla 18), se consolidan tres categorías en torno a los *procesos implicados*, la finalidad de la *formación integral* desde los ejes *personal-social, académico y profesional*, en coherencia con el marco teórico previamente desarrollado (Figura 7).

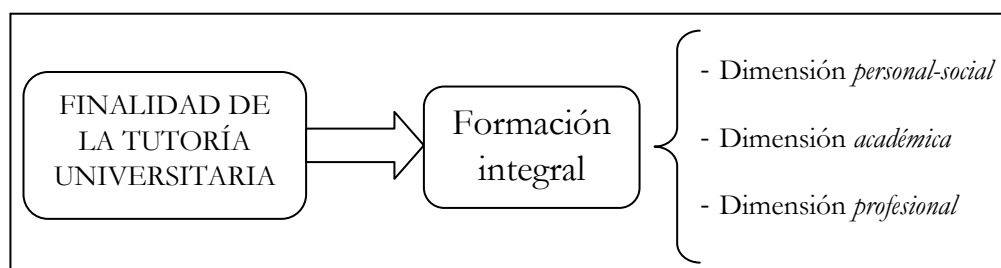


Figura 7: La formación integral como finalidad de la tutoría universitaria.

De las respuestas a esta cuestión por parte del panel de expertos emergen núcleos de sentido y categorías consolidadas tras el análisis de contenido para cada una de estas dimensiones. Estos resultados se muestran en lo que sigue (Tablas 19, 20, 21).

Tabla 19: La dimensión personal-social como finalidad de la tutoría universitaria. Valoraciones del panel de expertos.

<b>Categorías de significados</b>	<b>Síntesis del discurso. Unidades/segmentos de significado</b>
<b>Acogida y transición (5)</b>	“Ajuste personal al contexto universitario”, “Estimular el ajuste socio-personal del alumnado a la institución”, “Facilitar el proceso de integración de los estudiantes de nuevo ingreso a la vida universitaria”, “Favorecer los procesos de adaptación a la propia institución, etc.”, “Apoyar en los momentos de transición (entrada y salida de la universidad)”.
<b>Desarrollo personal (16)</b>	“Ayuda en los procesos madurativos del alumno universitario”, “Fomentar una actitud crítica en los estudiantes”, “Que el alumnado consiga conocerse mejor a sí mismo en términos personales”, “Potenciar su autoconcepto y autoestima”, “Asegurar el bienestar psicológico de los estudiantes”, “Estimular el desarrollo de valores personales”, “Estimular la formación de actitudes positivas hacia la ciencia, la profesión, el desarrollo de competencias”, “Propiciar la autonomía del estudiante”, “Para que consiga ser autónomo”, “Fomentar la autonomía”, “Ayudar en el aprendizaje de la toma de decisiones”, “Que sea capaz de tomar decisiones adecuadas a sus necesidades”, “Potenciar la toma de decisiones”, “Para que los estudiantes sean capaces de tomar sus propias decisiones”, “Apoyar en su toma de decisiones y en las dificultades que puedan presentarse”
<b>Competencias transversales (5)</b>	“Alcanzar el dominio de una serie de competencias transversales”, “Desarrollo de competencias transversales: como responsabilidad, puntualidad, discreción, autonomía, inteligencia emocional, trabajo en grupo, tolerancia a la frustración, control de la impulsividad, competencias sociales y emocionales, etc”, “Ayudar al desarrollo de la personalidad integral a través del desarrollo de competencias genéricas como: inteligencia emocional, competencias sociales, hablar en público, trabajo en equipo, responsabilidad, aprender a emprender, iniciativa...”, “Que sea capaz de trabajar en equipo”, “Estimular el aprendizaje cooperativo”.
<b>Vida universitaria y desarrollo social (5)</b>	“Fomentar la participación en la actividad universitaria: actividades académicas, culturales, deportivas, sociales”, “Estimular la implicación de los estudiantes en la vida universitaria (órganos de representación estudiantil, asociaciones, comisiones, etc.”, “Facilitar su inserción en la sociedad como ciudadano activo”, “Facilitar las competencias necesarias para conseguir una participación activa en la sociedad”, “Potenciar sus habilidades de vida”.

Atendiendo a la dimensión personal-social, se aprecian cuatro categorías que definen su dimensionalidad (Tabla 19). Estos se concretan en una categoría en torno al *desarrollo personal*, los elementos de *acogida y transición a la universidad* y el estímulo a las *competencias transversales* así como los aspectos relacionados con la vida universitaria y el desarrollo social.

Respecto a la dimensión académica como finalidad de la tutoría universitaria integral (Tabla 20), los resultados muestran cinco ejes bien definidos. Se aprecia una mayor relevancia en el número de declaraciones en torno a aquello que tiene que ver con el *desarrollo académico*, los elementos curriculares propios del proceso de enseñanza-aprendizaje y la categoría referida al *aprendizaje autónomo, la toma de decisiones y la resolución de problemas* y en menor medida, respecto a elementos favorecedores de la *transición académica* a la universidad.

Tabla 20: La dimensión académica como finalidad de la tutoría universitaria. Valoraciones del panel de expertos.

<b>Categorías de significados</b>	<b>Síntesis del discurso. Unidades/segmentos de significado</b>
<b>Transición académica (3)</b>	“Conseguir una mejor adaptación a los estudios”, “Ajuste académico al contexto universitario”, “Estimular el ajuste académico a la institución”
<b>Elementos curriculares: proceso enseñanza – aprendizaje (8)</b>	“Sepa sacar provecho del estudio”, “Atender a los estudiantes sobre dudas respecto a los procesos de aprendizaje”, “Ayudar al proceso de aprendizaje”, “Identificar y superar dificultades de aprendizaje”, “Clarificar y ampliar contenido académico”, “Ofrecer apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje”, “Favorecer y guiar la profundización en ámbitos disciplinares determinados”, “Orientar y guiar en las tareas y procesos de aprendizaje de la carrera”.
<b>Aprendizaje autónomo, toma de decisiones y resolución de problemas (7)</b>	“Apoyar y supervisar el desarrollo de metodologías de aprendizaje autónomo por parte del estudiante”, “Reforzar su aprendizaje autónomo”, “Favorecer el aprendizaje autónomo, autorregulado y estratégico en los estudiantes”, “dotar de los recursos, herramientas y estrategias de aprendizaje necesarios para la adquisición y desarrollo de competencias básicas” “Que el alumnado consiga conocerse mejor a sí mismo en términos académicos”, “orientación para una toma de decisiones exitosa respecto a los estudios universitarios que se desean cursar”, “Facilitarle las estrategias necesarias para afrontar con éxito la resolución de problemas”
<b>Beneficios en resultados y rendimiento (6)</b>	“Conseguir un mayor rendimiento”, “Mejorar la productividad de la enseñanza universitaria”, “Mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje con el consiguiente aumento de la eficacia, eficiencia y utilidad del sistema”, “Pueda llevar a cabo de manera eficaz y con éxito su desarrollo de la Carrera”, “Ayudar a los estudiantes a aprovechar mejor su paso por la universidad”, “Complementar su formación”,
<b>Desarrollo académico (10)</b>	“Conocimiento de la estructura de las enseñanzas universitarias”, “Ayudar en el desarrollo de la carrera: configuración de itinerarios curriculares y profesionales”, “Siendo un elemento dinamizador que facilite la confección y diseño personalizado de la trayectoria universitaria”, “Orientar sobre posgrados, másteres y doctorado”, “Desarrollo de itinerarios de transición desde la autonomía, madurez personal y responsabilidad del sujeto”, “Que se prepare para continuar estudios de mayor rango”, “Que se interese por las labores de pesquisa e investigación”, “Orientar al alumnado en los diferentes itinerarios formativos”, “Orientar sobre estudios extranjero”, “Orientar sobre opciones de ayudas y becas”, “La tutoría contribuye a la planificación del itinerario curricular del alumnado”.

Finalmente, en relación a la dimensión profesional (Tabla 21), los resultados permiten apreciar tres grandes núcleos de sentido: la *elaboración del proyecto profesional*, el *desarrollo de competencias profesionales* y la *transición e inserción laboral*.

Tabla 21: La dimensión profesional como finalidad de la tutoría universitaria. Valoraciones del panel de expertos.

<i>Categorías de significados</i>	<i>Síntesis del discurso. Unidades/segmentos de significado</i>
<b>Elaboración del proyecto profesional (4)</b>	“Apoyar en la elaboración personalizada del proyecto profesional futuro”, “Atender a sus inquietudes y posibles salidas profesionales”, “Para conocer muchísimo más a fondo el mundo del trabajo , nacional e internacional”, “La tutoría incide en la necesaria elaboración y desarrollo del proyecto profesional futuro de cada estudiante”.
<b>Desarrollo de competencias profesionales (8)</b>	“Ayudar al desarrollo profesional (estudios de postgrado, doctorado, inserción profesional)”, “Estimular el desarrollo de valores profesionales”, “Que conozca los requisitos éticos de la labor del futuro profesional”, “Empiece a prepararse para su futuro profesional a través del desarrollo de competencias genéricas y técnicas”, “Adquisición y desarrollo de competencias profesionales”, “Estimular el desarrollo de competencias clave para el desempeño profesional”, “Ayudar a realizar las prácticas”, “Completar los informes de prácticas correspondientes”.
<b>Transición e inserción Laboral (6)</b>	“Favorecer la transición e inserción al mundo laboral”, “Ayudar en la inserción al mundo laboral”, “Orientar para la inserción en el mercado laboral”, “Una vez insertados en el ámbito laboral, responder a las demandas de formación permanente”, “Preparar para la transición al mercado laboral”, “Ajustar las necesidades de los estudiantes a las del mundo del trabajo”.

Las tres dimensiones identificadas se presentan a continuación como mapa conceptual (Figura 8), en el que se identifican los núcleos de sentido que han emergido del análisis cualitativo a las valoraciones del panel de expertos en torno a los procesos implicados, finalidad y dimensiones de la tutoría universitaria.

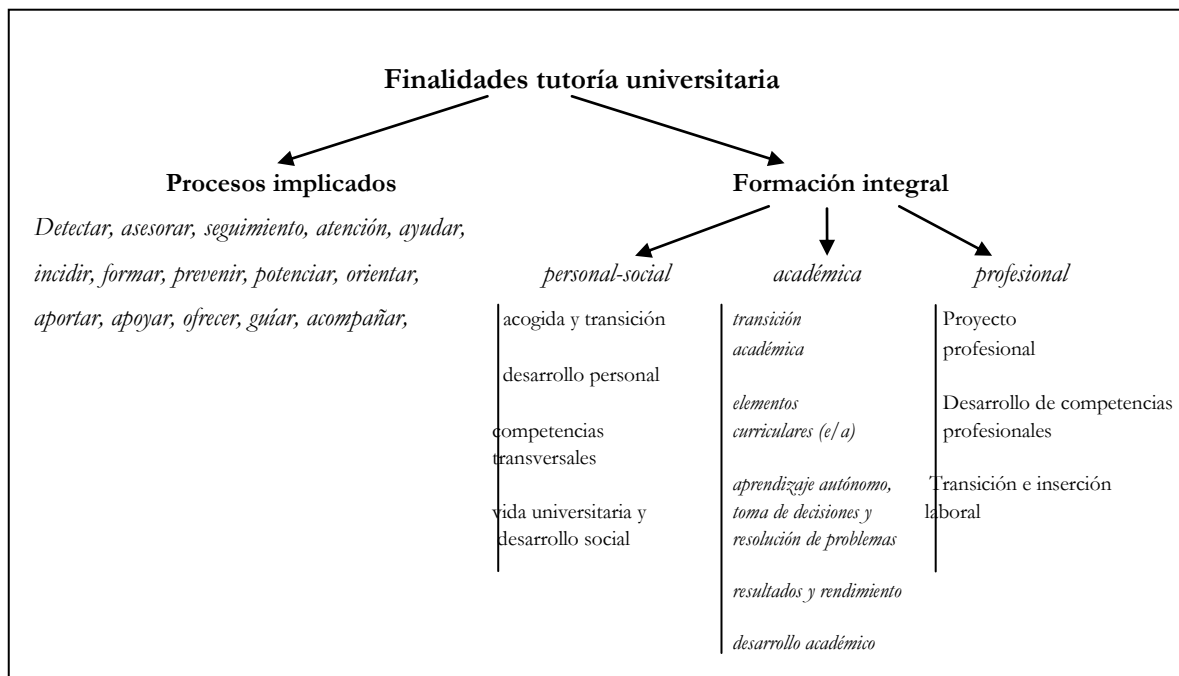


Figura 8: Finalidades de la tutoría universitaria: procesos implicados en la formación integral.

De igual forma, en la primera ronda se consulta al panel de expertos sobre la pertinencia de plantear las dimensiones del modelo teórico, que como se ha visto, coinciden plenamente con la emergida en el análisis cualitativo ya presentado. Estas dimensiones (personal-social, académica y

profesional) han sido valoradas de nuevo altamente por el panel, argumentando e insistiendo sobre la necesidad y pertinencia de asumir dicha dimensionalidad en una tutoría que quiera ser integral (Tabla 22).

Tabla 22: Pertinencia de las dimensiones personal-social, académica y profesional. Valoraciones del panel de expertos.

<b>Valoración del panel de expertos</b>	<b>Argumentos y justificación*</b>
<p><b>N= 16</b> <b>Sí</b> <b>(88,88%)</b></p>	<p>“La integralidad es propia de la universalidad de los estudios superiores”, “No se pueden dejar las dimensiones descoordinadas”, “Los modelos integrados y/o sistémicos han demostrado ser mejores que los desarticulados”, “Corresponden a los tres ámbitos diferenciales del desarrollo personal del estudiante”, “Existen implicaciones en dichos ámbitos”, “Resulta de interés diferenciarlos para delimitar los objetivos que se desean desarrollar a través de la tutoría”, “Tal y como he plasmado en el concepto, estoy de acuerdo”, “Por contemplar los aspectos más característicos de la persona universitaria en formación”, “Son las dimensiones a atender en la tutoría universitaria que se suelen mencionar en la tutoría universitaria”, “Como primer nivel de concreción, la clasificación me parece completa y adecuada”. “La utilidad de la clasificación vendrá dada por los siguientes niveles de concreción, que es donde se presentan las mayores discrepancias”, “El contenido de las dimensiones debe proceder de un análisis de necesidades, tal y como se recomienda en la literatura especializada”, “Hablar de tutoría integral permite ir mucho más allá de los aspectos instructivos”, “Incorpora la dimensión global e individualizada (afectiva, personal, social) como elementos de desarrollo y madurez personal en la construcción de la carrera”, “Con ello se está contemplando todas las dimensiones de la vida del estudiante universitario”, “Porque estas dimensiones son las que conforman el desarrollo integral del estudiante”, “Incluye el desarrollo de la identidad personal y profesional del estudiante, su desarrollo interpersonal, su desarrollo de los procesos de aprendizaje, la orientación en los diferentes itinerarios educativos y su desarrollo de los procesos de inserción socio-laboral”, “Proporciona un adecuado desarrollo de nuestros estudiantes universitarios”, “Es fundamental trabajar con ellos el desarrollo de competencias y habilidades personales y sociales que les prepare para el día a día y que les facilite una mejor relación con los demás”, “Apoya el desarrollo de competencias y habilidades profesionales específicas, según la profesión para la cual se estén formando, para su buena incorporación en el mundo laboral”, “Es fundamental para dotar a los estudiantes universitarios de las habilidades y competencias necesarias para ser ciudadanos activos del siglo XXI”, “Por dar respuesta a lo planteado en el estatuto del estudiante”, “Es la respuesta ideal para conseguir la adaptación del estudiante a todo lo que implica el EEES”, “Es la manera de que el estudiante no pase por la universidad sino que la universidad pase por el estudiante”, “Cualquier acción tutorial podría incluirse en cualquiera de estos ámbitos”.</p>
<p><b>N= 2</b> <b>No</b> <b>(11,11%)</b></p>	<p>“Hay modelos que combinan dos o tres de las dimensiones”, “No queda recogido el ámbito vocacional y experiencial del estudiante”.</p>

\*Algún experto hace referencia a que los argumentos ya se han descrito anteriormente

Como se observa (Tabla 22), una amplia mayoría (88,88%) del panel valora altamente la propuesta presentada y ya emergida en la pregunta inicial. Los resultados alcanzados, a modo de argumento del modelo, justifican la dimensionalidad del mismo. Se destacan a continuación algunos segmentos de significado por su pertinencia y claridad argumental: importancia de coordinar las dimensiones, la relevancia de los modelos sistémicos e integrados, las dimensiones contemplan los aspectos más característicos de la persona en formación, estas dimensiones dan respuesta a los parámetros planteados en el *Estatuto del Estudiante Universitario*, proporciona un desarrollo adecuado que permite que “el estudiante no pase por la universidad sino que la universidad pase por él”.

Respecto a los inconvenientes se destacan dos. Por un lado que, en efecto, hay modelos que combinan “dos o tres de las dimensiones” y, por otro lado, según un experto parece que en la

propuesta de dimensiones no “quedan recogidos el ámbito vocacional y experiencial del estudiante”<sup>121</sup>.

Finalmente, se destaca una dificultad que se analizará en el siguiente aspecto del modelo, al concretar los ejes temporales, y tiene que ver con la “importancia del análisis de necesidades para dotar de contenidos estas dimensiones”.

### 5.2.3 Similitudes y diferencias entre la tutoría en la universidad y en secundaria

Para delimitar el concepto y las finalidades de la tutoría universitaria se indagó en los elementos similares y diferenciales entre esta con la tutoría en secundaria. Los resultados son especialmente valiosos (Tablas 23, 24, 25, 26). Así, respecto a las similitudes se destaca su cercanía respecto a las “áreas de intervención, características y dimensiones”, insistiendo el panel en las dimensiones ya indicadas mediante otros análisis, a saber: personal social, académica y profesional (Tabla 23).

Tabla 23: Similitudes entre la tutoría en la universidad y secundaria. Valoraciones del panel de expertos.

<i>Categorías de significados</i>	<i>Síntesis del discurso. Unidades/segmentos de significado</i>
<i>Áreas de intervención, características y dimensiones (6)</i>	“Considero que hay más paralelismos que diferencias”, “Las áreas de tutoría en Secundaria son muy similares a las propias de la Universidad”, “Las áreas de intervención son las mismas (personal, académica y profesional)”, “Se dan las mismas dimensiones en la orientación universitaria que en la orientación en la etapa secundaria (personal y social, profesional y académica)”, “se pueden identificar ciertas similitudes en las características y necesidades académicas, socio-personales y vocacionales-profesionales”, “En ambas hay que acompañar en libertad, orientando de forma razonada y motivadora que busca el desarrollo personal”.

Las diferencias más sustanciales entre ambos escenarios de tutoría (universitaria y secundaria) tiene que ver con las finalidades (Tabla 24), la especificidad en las dimensiones (Tabla 25), destinatarios y agentes, marco normativo, organizativo y curricular y el apoyo a la tutoría (Tabla 26).

<sup>121</sup> En este sentido, argumentar que la dimensión profesional incluye también los aspectos vocacionales, entendidos como aquellos elementos que permiten descubrir en cada uno el horizonte más valioso para llevar a cabo una profesión u oficio. Es por ello que la orientación profesional incide también en los elementos que permitan un desarrollo personal en el que con el menor esfuerzo se permita conseguir un mayor rendimiento, provecho y satisfacción para sí y la sociedad.



Tabla 24: Diferencias respecto a las finalidades de la tutoría en universidad y secundaria. Valoraciones del panel de expertos.

<i>Categorías de significados</i>	<i>Síntesis del discurso. Unidades/segmentos de significado</i>
<b>Finalidades de la tutoría en la universidad</b>	“Desarrollar competencias para el aprendizaje autónomo”, “Mejorar su juicio crítico”, “Competencias para investigar”, “Preparar más a fondo para la investigación”, “Para aplicar lo aprendido a la práctica”, “Ha de preparar para la práctica profesional”, “Conseguir la total autonomía del futuro profesional”, “Potenciar los aspectos relacionados con el conocimiento de sí mismo y de los demás (motivación, expectativas, autoestima, autoconfianza, valores, actitudes, etc.)”. “Orientar y acompañar al alumnado en sus procesos de aprendizaje”, “Estimular las competencias académicas y transversales que el alumnado necesita”, “Proporcionar una información académica y profesional adecuada a los estudios elegidos (plan de estudios, posibilidades profesionales y laborales)”, “Ayudar al alumnado a elegir los itinerarios curriculares más adecuados para su desarrollo personal y profesional”, “Facilitar el apoyo necesario al estudiante para poderse integrar socialmente al contexto educativo e identificarse con la institución”, “Apoyar a los estudiantes para afrontar con garantías las nuevas exigencias académicas”, “En la universidad hay que tener presentes las necesidades personales, académicas y profesionales de los estudiantes tutelados”
<b>Finalidades de la tutoría en Secundaria: las competencias básicas.</b>	“Resaltar los aspectos orientadores de la educación”, “Contribuir a la personalización de la educación”, “Favorecer el desarrollo de todos los aspectos de la persona”, “Favorecer los procesos de madurez personal, académica y social”, “Desarrollo de la propia identidad y sistema de valores”, “Orientación para la prevención y el desarrollo”, “Desarrollo de habilidades de vida”, “Estimular habilidades sociales”, “Prevención del consumo de drogas, educación para la salud, orientación para el desarrollo humano, educación emocional, etc.”, “Aprender a ser”, “Los temas transversales y la educación emocional son aspectos relevantes de esta área”. “La orientación se ha convertido en una forma de preparar para la vida”, “Educación para la vida”, “Contribuir a la adecuada relación e interacción entre los distintos integrantes de la comunidad educativa (profesorado, alumnado, familia y entorno social)”, “Dificultades de adaptación: grupos de riesgo, minorías étnicas, marginación, grupos desfavorecidos, inmigración, etc.”, “Adquisición autónoma de información”, “Atención a la diversidad y escuela inclusiva”,
<b>Dimensiones Personal-social, académico, profesional</b>	<p><b>Personal-Social</b></p> <p>“Adquisición y desarrollo de las competencias básicas”, “Aprender a aprender para progresar profesionalmente a lo largo de toda la vida”, “Las estrategias de aprendizaje y temas afines (métodos y técnicas de estudio, habilidades de aprendizaje, aprender a aprender, etc.)”, “Prevenir las dificultades de aprendizaje”, “Las dificultades de aprendizaje”, “Evitar en lo posible el abandono, el fracaso y la inadaptación escolar”, “Ajustar la respuesta educativa a las necesidades particulares del alumnado, mediante las oportunas adaptaciones curriculares y metodológicas”, “La finalidad es "aprender a aprender" para poder aprender a lo largo de la vida”.</p> <p><b>Académica</b></p> <p>“Informar sobre estudios y profesiones”, “La toma de decisiones”, “Ayudar al alumnado en sus procesos de toma de decisiones y transiciones educativas (itinerarios formativos) y laborales (itinerarios socio-laborales)”, “Competencias socio-emocionales para la búsqueda de empleo”, “Estrategias de afrontamiento en las situaciones críticas (despido, paro, conflicto)”, “Aprender a aprender”.</p> <p><b>Profesional</b></p>

En coherencia con anteriores análisis se consolida la línea de finalidades de la tutoría universitaria y aparecen dentro de la secundaria el horizonte fecundo de las competencias básicas como finalidades a lograr de la tutoría desde las dimensiones personal-social, académica y profesional (Tabla 24). Según el panel de expertos, las diferencias respecto a las dimensiones de la tutoría tienen que ver con el énfasis que en la universidad tiene la perspectiva académica, mientras que en secundaria tiene un sentido transversal (Tabla 25).

Tabla 25: Diferencias respecto a las dimensiones de la tutoría en universidad y secundaria. Valoraciones del panel de expertos.

<i><b>Categorías de significados</b></i>	<i><b>Síntesis del discurso. Unidades/segmentos de significado</b></i>
<i><b>Dimensiones de la tutoría</b></i>	“En la Universidad está más volcada en lo académico y en Secundaria en lo personal”, “La tutoría en secundaria se dedica sobre todo a trabajar aspectos transversales que complementan su educación y formación, no sólo académicos como en la universidad”, “En la universidad se centra en contribuir en el proceso de socialización en una determinada carrera, ayudar al alumnado a lograr las competencias propias de dicha carrera y organizar procesos de orientación laboral para la empleabilidad en el mercado laboral”, “La tutoría universitaria se entiende únicamente como tutoría académica”, “La tutoría universitaria no tiene el sentido transversal en secundaria”. “En la universidad la orientación profesional y laboral adquiere más importancia”.

Otros elementos diferenciales relevantes tienen que ver con los destinatarios, por sus características propias y necesidades, así como por los agentes implicados, haciéndose notar con claridad el papel de las familias, que sí ocupan un lugar relevante en la secundaria (Tabla 26).

Tabla 26: Diferencias respecto a los destinatarios y agentes de la tutoría en universidad y secundaria. Valoraciones del panel de expertos.

<i><b>Categorías de significados</b></i>	<i><b>Síntesis del discurso. Unidades/segmentos de significado</b></i>
<i><b>Destinatarios</b></i>	“La principal diferencia tiene que ver con las características de sus propios destinatarios”, “Las características y necesidades académicas, socio-personales y vocacionales-profesionales del alumnado de ESO y posobligatoria son diferentes a las del alumnado universitario”, “En la universidad hay mayor diversidad respecto a edad, formación, experiencia profesional, expectativas e intereses profesionales”. “La tutoría en la universidad requiere de la iniciativa y autonomía del estudiante para afrontar un proceso de orientación”, “En la universidad hay que implicar a la institución y al alumnado en el proceso de acción tutorial”, “El estudiante universitario es más activo tomando la iniciativa en la relación de tutoría universitaria”.
<i><b>Destinatarios y agentes</b></i>	“En cuanto a las personas que se encargan de implementar la tutoría, en el ámbito universitario, al menos en España, se han realizado experiencias puntuales de formación de profesores-tutores pero no es una cuestión general que se haya aplicado en todas las universidades”. “En la universidad el sentido de tutor se circunscribe al papel de profesor de la asignatura”, “El tutor universitario tiene un horario más definido y puede localizarse con más facilidad”
<i><b>Agentes</b></i>	“En otras etapas la acción tutorial se realiza con las familias como población diana directa, más común en ESO”, “En la Universidad no suele ser muy común la actuación con las familias del alumnado”. “La tutoría universitaria no atiende a los padres”.

En cuanto al marco normativo, organizativo y curricular también aparecen evidencias diferentes fruto de la escasa tradición, importancia y práctica real de la tutoría en la universidad hasta fechas recientes (Tabla 27). Finalmente, el panel de expertos destaca las diferencias respecto al apoyo a la tutoría universitaria, donde en secundaria se cuenta con la figura del orientador y otros profesionales que se integran en Departamentos de Orientación así como en Equipos de Orientación. Figuras y servicios escasos en la universidad y, en todo caso, emergentes en los últimos años (Tabla 27).

Tabla 27: Diferencias respecto al marco normativo, organizativo, curricular y el apoyo a la tutoría en universidad y secundaria. Valoraciones del panel de expertos.

<i>Categorías de significados</i>	<i>Síntesis del discurso. Unidades/segmentos de significado</i>
<b>Práctica: Marco normativo, organizativo y curricular</b>	<p>“En Educación Primaria y Secundaria se cuenta con una larga tradición, en términos tanto legislativos como de implementación real, en la tutoría”. “En el ámbito universitario se le ha prestado poca atención hasta fechas recientes”. “La tutoría en la Educación Secundaria dispone de un marco normativo, organizativo y curricular que regula, estructura y concreta la acción tutorial, todo lo contrario a lo que ocurre en el ámbito universitario, si bien los resultados de evaluación de su implementación no difieren en exceso de la tutoría universitaria”, “En el ámbito universitario tendría que darse dicha conexión entre los distintos subsistemas universitarios, dando lugar a la planificación de un modelo de acción tutorial en el que se dé respuesta a la tutoría desde sus diversas facetas”, “Debe haber una conexión importante entre las diferentes etapas educativas”.</p> <p>“En la universidad la tutoría no es controladora, sino de apoyo”</p> <p>“En la universidad la tutoría no es obligatoria, sino voluntaria”</p> <p>“Las acciones y recursos formativos y orientadores que se diseñan, planifican, implementan y evalúan difieren” “En la universidad falta una aceptación cultural del sentido amplio de tutoría”</p>
<b>Apoyo a la tutoría</b>	<p>“Los centros de Educación Primaria y Secundaria han contacto con diferentes servicios de apoyo a la orientación y la tutoría (por ejemplo, a través de los Departamentos de Orientación y los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica”, “Los servicios de apoyo a la tutoría y orientación universitaria no son una práctica generalizada”. “La tutoría en secundaria la imparte el tutor del grupo, pero tiene el apoyo del orientador del centro para el diseño y desarrollo de las mismas”.</p>

#### 5.2.4 Eje temporal para el desarrollo del modelo de tutoría universitaria integral

Respecto al eje temporal, el panel de expertos consultado presenta algunas controversias sobre la pertinencia del eje propuesto, tal y como se observa en la Tabla 28.

Tabla 28: Pertinencia del eje temporal: iniciación, desarrollo y posgrado. Valoraciones del panel de expertos.

<b>Pertinencia del eje temporal: <i>Iniciación (1º y 2º de Grado), Desarrollo (3º y 4º de Grado) y Posgrado (Máster y Doctorado)</i></b>			
<i>Valoración del panel de expertos</i>	<b>Sí</b>	<b>N= 11 (61,11%)</b>	<b>No N= 7 (38,88%)</b>
<i>Argumentos y justificación</i>			
<i>Categorías de significados</i>	<i>Síntesis del discurso. Unidades/segmentos de significado</i>		
<b>Punto de partida: necesidades de los estudiantes</b>	<p>“La tutoría debe ser diferente según las necesidades y desarrollo de los estudiantes”, “algunas de las necesidades que presenta el alumnado universitario no se pueden clasificar de acuerdo a un eje temporal, pues se pueden presentar en cualquier momento a lo largo de los estudios universitarios, sobre todo aquellas de tipo socio-personal ligadas a los ámbitos cognitivo, emocional, motivacional, etc.”, “La utilidad del eje temporal vendrá determinado por los siguientes niveles de concreción, donde, de nuevo, sería recomendable tomar como referencia los resultados de un análisis de necesidades”, “Una tutoría virtual se hace más efectiva en Posgrados que en el período de Iniciación ya que en el periodo de iniciación el estudiante necesita más la presencia física del tutor a la hora de la relación”, “Considero que la tutoría es un proceso, y por lo tanto debe de abarcar toda la vida universitaria, con el fin de dar respuesta en cada momento a las necesidades que el estudiante pueda tener”. “Está claro que las necesidades de información y orientación que necesitan en cada etapa universitaria son distintas”, “La tutoría universitaria se fundamenta en necesidades detectadas”, “Así mismo, las competencias y habilidades para alcanzar cada grado de estudios también son distintos”</p>		
<b>Fortalezas: ejes según necesidades</b>	<p>“Mi respuesta se puede considerar afirmativa, pues un elevado número de necesidades suelen ser comunes entre el alumnado en los diferentes ejes temporales que se plantean en el enunciado de la pregunta”, “Cuando el alumnado accede a la Universidad presenta una serie de necesidades que suelen ser comunes, al igual que en los últimos cursos de sus estudios de Grado y posteriormente en el Posgrado”, “Claramente deben contemplarse distintos ejes temporales”, “Ese eje temporal, para mí es adecuado, porque delimita muy bien los diferentes momentos de la vida del estudiante universitario y porque además, son claramente diferentes y requieren de tipos de tutoría muy distintos según el momento”.</p>		
<b>Limitaciones del eje propuesto</b>	<p>“No se contempla un desarrollo tutorial completo para aquellos estudiantes que deciden acabar sus estudios con el grado, es decir, no todos los estudiantes hacen postgrado”, “Este puede ser un posible diseño, aunque el fin podría ser el último año de grado”, “No se puede reducir el modelo integral de tutoría solamente a la dimensión temporal (inicio, durante y final de los estudios tanto en los estudios de grado o de postgrado)”.</p>		

Se observa que hay un número representativo de expertos que ven algunas limitaciones en torno al eje propuesto (38,88%). Destaca como fortaleza la cuestión referida a tomar como punto de partida las necesidades de los estudiantes. No obstante, para mejorar la propuesta se consideraron las justificaciones, argumentos y propuestas del panel de expertos, logrando como resultado un alto grado de armonía, estabilidad y consenso<sup>122</sup> (Tabla 29).

Tabla 29: Eje temporal que emerge de las respuestas del panel de expertos.

<i>Categorías de significados</i>	<i>Síntesis del discurso. Unidades/segmentos de significado</i>
<b><i>Iniciación (Secundaria y 1ºG)</i></b>	“La tutoría universitaria ha de iniciarse en el Bachillerato”, “la iniciación tendría que considerar, además, la vinculación con la secundaria”, “Se ha de iniciar en el Bachillerato”, “Yo añadiría programas o proyectos de transición a la universidad dirigidos a población de secundaria o potenciales acceso a la universidad”; “el Inicio se centra principalmente en el primer trimestre de primer curso. Si bien se puede alargar durante el primer curso”. “La ayuda de integración se debe centrar en el primer curso”, “la inicial sería la conexión con secundaria y primer curso”, “Encontramos similitudes con los estudiantes de 1º de Grado y los de inicio de Máster”, “la primera fase al inicio de los estudios”.
<b><i>Desarrollo (2º y 3º)</i></b>	“El desarrollo a partir de segundo curso y hasta el penúltimo”, “Después podría haber otra más de apoyo y transición entre 2º y 3º”, “continuar con mayor intensidad en Grado”, “el desarrollo serían los dos/tres siguientes cursos”; “La segunda fase durante los estudios (desarrollo)”, “continúa de forma más directa, intensa y extensa durante la formación de Grado y Posgrado”.
<b><i>Transición (4º)</i></b>	“hay una fase importante "al final de los estudios" (con orientación profesional específica) que ocupa el último curso”, “finalmente, una al finalizar el Grado, en 4º”, “faltaría la transición al mundo laboral, que abordaría el último curso con la especialidad, prácticas e inicio de la actividad laboral en una organización”. “y la tercera fase al finalizar los estudios (de Grado), sobre todo de cara a la orientación profesional para la inserción socio-laboral”, “conduce a la inserción socio-profesional”.
<b><i>Posgrado</i></b>	“No lo encuentro tan idóneo para los postgrados”. “Es demasiado caro –un lujo– y seguramente en la universidad española no podría ponerse en práctica”. “Con los trabajos fin de postgrado o de tesis ya se realiza suficiente labor tutorial”. “La tutoría en posgrado tiene que ser académica en primer lugar, pero también de desarrollo personal y profesional”. “En los estudios de postgrado (masters y doctorado) también hay tutoría”, “no ha de limitarse únicamente a la orientación personal, académica y profesional de los estudiantes de Grado, sino también a los estudiantes de Posgrado”, “La que se realice en el Máster entiendo que es diferente, incluso en los distintos momentos del mismo, pues los estudiantes son muy heterogéneos y presentan necesidades muy distintas”. “No todos los alumnos prosiguen con posgrados”. “El colectivo del posgrado será diferente”. “la tutoría ha de extenderse hasta Posgrado”, “La tutoría en Posgrado tendría matices especiales, al tratarse, habitualmente, de profesionales en formación permanente”, “En Posgrado la tutoría ha de favorecer la actualización y formación en competencias profesionales específicas durante el ejercicio laboral”.
<b><i>Más allá del posgrado</i></b>	“Más allá del posgrado ha de mantenerse, aunque de una forma diferente, para favorecer la inserción socio-profesional y, una vez incorporado al mercado laboral, poder dar respuesta a necesidades formativas en competencias específicas profesionales”, “yo añadiría un eje que permitiera realizar un proceso de seguimiento y apoyo a los egresados”.
<b><i>Otras propuestas: niveles de intervención y tipologías de estudiantes.</i></b>	“Este modelo integral supone no hablar de modalidades o tendencias de la tutoría como aspectos aislados que guardan muy poca relación entre ellos, sino que hemos de plantear la tutoría como un todo con diferentes niveles de intervención”, “Estos niveles de intervención deben conformar el plan de acción tutorial de una titulación o carrera”, “El primer nivel de intervención se refiere a la tutoría académica que desempeña cada profesor en su asignatura y que es una tarea que ha de desarrollar dentro de su función docente”, “El segundo nivel se centra en el acompañamiento a un grupo de alumnos en su desarrollo formativo, también denominado tutoría de la carrera y que es llevado a cabo por un grupo de profesorado-tutor nombrado por la coordinación de la carrera y de la tutoría”, “Y el tercer nivel de intervención es el de asesoramiento personal para todo alumnado que lo necesite en aspectos relacionados con el conocimiento de sí mismo, sus problemáticas personales, sus conflictos, etc., que puedan estar influyendo en su desarrollo personal, académico, profesional y social”. “En este tercer nivel la intervención es individual y es llevada a cabo no sólo por el profesor-tutor, sino también por los servicios de orientación, todo dependerá del tipo de cuestión que se plantee”, “Otro diseño puede ser en relación a modalidades o tipologías de usuarios (tutoría de primer año, repetidores, estudiantes internacionales, prácticas, proyectos fin de grado, investigación, etc.)”.

<sup>122</sup> Se replicó esta pregunta en la segunda ronda, obteniendo una línea común en la propuesta por lo que se tomó la decisión de asumir como más pertinente dicha propuesta.

Tal y como se aprecia (Tabla 29), el eje temporal más valioso y pertinente que se puede construir desde la mirada del panel de expertos confluye en cinco grandes etapas de desarrollo, que se manifiestan en las categorías que emergen del análisis de contenido de sus respuestas. Una primera, referida a un periodo inicial que comprendería acciones a llevar a cabo en Secundaria y en 1º de Grado, lo que se conoce, como periodo de transición y acogida universitaria. Posteriormente, una fase de desarrollo en 2º y 3º de Grado y una etapa de transición, en muchas ocasiones finalista, en 4º de Grado, con énfasis profesional y académico. Después, cabría destacar dos ejes: “Posgrado” y lo que hemos llamado “más allá de posgrado”. Se destaca la importancia de atender distintos niveles de intervención en función de las peculiaridades y necesidades de los estudiantes (Tabla 29).

### 5.2.5 EEES, competencias, metodologías activas y tutoría en la universidad

Consultado el panel de expertos acerca de la relación entre el EEES y desarrollo de competencias, metodologías activas y tutoría universitaria, se generan los resultados que se presentan a continuación que insisten en una relación cercana entre dichos elementos (Tabla 30).

Tabla 30: Relación del EEES con el desarrollo de competencias, metodologías activas y tutoría. Valoraciones del panel de expertos.

<i>Categorías de significados</i>	<i>Síntesis del discurso. Unidades/segmentos de significado</i>
EEES y competencias	“El EEES propugna el desarrollo de competencias genéricas que complementen la competencias específicas”, “El EEES se orienta al desarrollo de competencias y no solamente a la adquisición de conocimientos”, “El poner en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje el concepto de "competencia" que va más allá de que el alumno aprenda unos contenidos sino que nos habla de un desarrollo integral”, “El EEES se orienta al mercado laboral y una parte de la tutoría, sobre todo en la parte final de los estudios, es la orientación laboral”, “Las relacionadas con la vinculación al mundo laboral una vez finalizados los estudios universitarios” “No es lo mismo formación por competencias que formación de competencias. La segunda es factible en España- La primera es demasiado cara. Es un modelo USA, poco transferible a España”, “Me parece fundamental hablar de competencias en el marco universitario”,
EEES y metodologías activas	“La implantación de metodologías más activas e insertan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, nos permiten hablar de la tutoría académica y de su importancia en el EEES”, “Al igual que en el EEES se propone utilizar metodologías activas para el proceso de enseñanza aprendizaje”,
EEES y tutoría	“La tutoría está implícita en todos los planteamientos que hace el EEES, asumiéndola como una pieza clave en el aprendizaje de los estudiantes”, “La tutoría en la universidad tiene que basarse en lo que plantea Bolonia con sus presupuestos de partida (aprendizaje autónomo del estudiante, formación en competencias clave, aprendizaje a lo largo de la vida, atención a la diversidad, preparación para la vida activa y el empleo)”, “La acción tutorial puede contribuir sustancialmente al desarrollo y objetivos del EEES”, “Otro aspecto interesante en la propuesta de Bolonia de cara a revalorizar la tutoría, es el concepto de diversidad. Atender a todos nos obliga a reciclar para saber cómo actuar en cada caso o, al menos, para saber derivar y que otros puedan atender esa diversidad en caso de que nos sobrepase”, “En el EEES disminuyen las clases presenciales y se incrementa la tutoría”, “El EEES promueve la tesis de la integración: función tutorial y docente integrada”, “Los cambios estructurales, organizativos y curriculares del EEES están poniendo de manifiesto la necesidad de promover y potenciar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Universidad, y la tutoría puede contribuir considerablemente a ello”,

Destacamos del análisis de las respuestas del panel la relación que se establece entre el nuevo horizonte de desarrollo de competencias en la formación universitaria y la tutoría. Como se observa en la Tabla 31, son diversos los factores que “explican su pertinencia”, pero

especialmente el panel insiste en cuatro dimensiones: la tutoría diagnóstica y comprende la adquisición de competencias en los estudiantes, favorece su desarrollo en perspectiva integral a partir de un aprendizaje autónomo y desarrollo personal del estudiante.

Tabla 31: Competencias y tutoría en el EEES. Valoraciones del panel de expertos.

<i>Categorías de significados</i>	<i>Síntesis del discurso. Unidades/segmentos de significado</i>
Pertinencia de la relación	“La tutoría estimula una formación orientada a la consecución de competencias”, “La tutoría puede jugar un papel importante en el desarrollo de todas estas competencias”, “Tutoría y competencias tienen que relacionarse necesariamente”, “Es una correlación muy alta. Podríamos decir de .70”, “Ya se ha dicho en ítems anteriores, es una relación esencial”, “Es una relación necesaria”, “La relación entre la formación por competencias o el aprendizaje basado en competencias y la tutoría universitaria es posible, y debiera ser una realidad”, “El vínculo entre competencias y tutoría es pleno”, “El vínculo entre competencias y tutoría, como decía antes, es claro e inmediato”, “Si los estudios se planifican por competencias, la tutoría debería de considerar esta orientación”, “La tutoría debe tender a ser una orientación en base a las competencias efectivas y potenciales del estudiante”, “Con la tutoría se logra que las competencias sean completas”,
La tutoría diagnóstica y comprende la adquisición de competencias	“La tutoría universitaria debe ser el espacio para revisar la formación en competencias de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje”, “Mediante la tutoría universitaria se favorece la comprensión del proceso de formación universitaria en competencias básicas y profesionales”, “A través de las distintas acciones tutoriales pueden diagnosticarse el nivel de adquisición de ciertas competencias (por ejemplo, competencia de liderazgo, de gestión de equipos, de resolución de conflictos)”, “La tutoría valora los logros alcanzados y las dificultades”, “Teóricamente la tutoría contribuye a la definición de perfiles académicos y profesionales”, “Según el curso o el nivel de estudios necesitan adquirir unas competencias específicas, conocer el punto de partida es fundamental”, “La docencia en la universidad debe favorecer un proceso de aprendizaje centrado en las necesidades, intereses y competencias que el estudiante debe adquirir al finalizar una titulación, donde la tutoría es un elemento fundamental para atender estos aspectos”,
La tutoría favorece la adquisición de competencias	“La tutoría permite desarrollar competencias a través de un tutor que oriente mediante materiales (un tutor online como ocurre en algunas experiencias de PDP –personal development plan de algunas universidades) o con los tutores de curso y de asignatura”, “La tutoría plantea mecanismos de apoyo”, “Las distintas modalidades de tutoría (materia, prácticas, proyecto, itinerario académico, laboral) inciden positivamente en el desarrollo y seguimiento competencial”, “Hay que trabajar todo el tema de las competencias emocionales, por ejemplo, se me antoja vital para el desarrollo de profesionales competentes y de ciudadanos comprometidos. Algo muy reclamado en la situación actual de crisis en que vivimos, el emprendedurismo, empieza explorando este tipo de competencias y potenciándolas al máximo, tal y como reclaman las corrientes como el coaching que está empezando a abrirse camino en nuestro campo de conocimiento”, “Algunas competencias se pueden alcanzar con una ayuda tutorial”, “La tutoría apoya el desarrollar competencias que permitan incardinarse en la sociedad de una manera activa”
Tutoría y competencias integrales	“Es fundamental que en la tutoría se desarrollen competencias tanto para el desarrollo personal, académico y profesional”, “La tutoría ha de desarrollar en el estudiante competencias personales, sociales, académicas y profesionales”, “La tutoría permite incluir la triple dimensión de la competencia, profesional, académica y de desarrollo personal integral (inteligencia, voluntad, afectos y espirituales)”.
Competencias, tutoría y autonomía del aprendiz	“El nivel de adquisición de competencias por parte del alumnado se relaciona con un mayor nivel de aprendizaje autónomo, que se debiera reforzar desde la acción tutorial”, “La tutoría considera al individuo como un ser activo y proactivo de formación, que tiene que ver con el fondo de las competencias”, “La tutoría permite integrar activamente al estudiante en la institución”.

En este sentido, se observa con claridad el vínculo entre tutoría universitaria y metodologías activas en el EEES, fundamentalmente en relación al nuevo lugar del estudiante respecto al aprendizaje (su protagonismo y autonomía formativa) así como respecto al apoyo y acompañamiento del profesor en el proceso formativo (Tabla 32).

Tabla 32: Metodologías activas y tutoría en el EEES. Valoraciones del panel de expertos.

<b>Metodologías activas y tutoría en el EEES</b>	
<b><i>Nuevo lugar del estudiante respecto al aprendizaje</i></b>	
<b><i>Categorías de significados</i></b>	<b><i>Síntesis del discurso. Unidades/segmentos de significado</i></b>
El estudiante como protagonista	“El paradigma de la enseñanza-aprendizaje característico del EEES es conseguir que el estudiante sea el protagonista activo de dicho proceso”, “El nuevo modelo formativo que marca la convergencia requiere la potenciación de una mayor atención individualizada a través de estructuras de apoyo y orientación al alumnado”, “Contribuye al cambio de paradigma educativo, centrado en el aprendizaje del estudiante y perfil formativo a lo largo del ciclo vital”, “La educación universitaria en el EEES plantea una docencia centrada en el estudiante”, “Mediante la tutoría universitaria se ha de favorecer que el alumnado sea más activo, participativo, consciente y reflexivo sobre su propio proceso de formación”, “Las nuevas metodologías suponen más protagonismo del estudiante”.
El estudiante: aprendiz autónomo	“La tutoría sería la fórmula metodológica más clara en la que se busca ese apoyo para alcanzar la autonomía del estudiante en todo el proceso educativo”, “En la medida que la tutoría debe propiciar la autonomía del estudiante”, “La tutoría refuerza el aprendizaje autónomo y permanente del alumnado”, “Se habla de tiempo de estudio y trabajo autónomo de los estudiantes”, “Las metodologías activas permiten que el alumno sea un agente más autónomo en el proceso de enseñanza-aprendizaje”, “En la tutoría universitaria también es fundamental que el alumno sea activo y autónomo, guiado por las orientaciones del tutor”, “Las metodologías activas se concretan para el profesor en la creación y organización de ambientes de aprendizaje complejos, realistas y pertinentes”.
<b><i>El profesor apoya, acompaña y gestiona el proceso de aprendizaje del estudiante</i></b>	
<b><i>Síntesis del discurso. Unidades/segmentos de significado</i></b>	
“El docente apoya el proceso de aprendizaje”, “El profesor tutela los aprendizajes lo que obliga a buscar tiempos y nuevas formas de realizar la tutoría con nuestros estudiantes”, “El concepto de "life long learning", que invita a que cada uno seamos capaces de dirigir adecuadamente nuestra propia vida, nuestro aprendizaje y, para ello, vamos a necesitar en esta etapa de la vida que es la universitaria, la ayuda del tutor/a”, “El rol del profesor es acompañar al estudiante a través de las diferentes actividades teóricas y prácticas tanto en las sesiones presenciales como virtuales (en clase o fuera de ella)”, “Las estrategias metodológicas representan una combinación del trabajo individual y grupal tanto razonado, interactivo como crítico-reflexivo”, “La evaluación académica tiene en consideración todo el proceso formativo del estudiante (interés, participación en las actividades, rendimiento académico, etc.)”, “A través de la tutoría se logra un aprendiz motivado, autorregulado y estratégico, en total sintonía con lo que se pretende obtener mediante las metodologías activas de enseñanza-aprendizaje”, “Las metodologías activas inciden en la construcción significativa de los aprendizajes, orientando en metodologías de estudio y en técnicas de trabajo intelectual”, “Para el profesor es más fácil llevar una programación cerrada, sin espacio para los imprevistos y donde el estudiante es dirigido desde el minuto uno; pero la pregunta que me hago es: ¿es constructivo?, ¿ayuda al estudiante en su desarrollo personal y profesional?, ¿contribuye al aprendizaje significativo?, ¿a la creatividad e innovación? La respuesta para mí es un NO rotundo”, “Es necesario que se produzca una estrecha relación entre la estrategia de enseñanza del profesor y las estrategias de aprendizaje del estudiante”, “La acción docente centrada en la actividad del alumnado supone un cambio de concepción de la función docente y tutorial del profesorado”, “Las nuevas metodologías necesitan más tutela del profesor”, “Destaca el papel del profesorado como gestor del proceso de aprendizaje del alumnado”, “El rol del profesor es el de gestionar dicho proceso de aprendizaje”.	

Como síntesis, se presenta a continuación el discurso del panel de expertos que entrelazan las metodologías activas, competencias y la tutoría universitaria (Tabla 33).

Tabla 33: Metodologías activas, competencias y tutoría en el EEES. Valoraciones del panel de expertos.

<i>Síntesis del discurso. Unidades/segmentos de significado</i>
<p>“Se demandan procesos de enseñanza-aprendizaje centrados en la adquisición de competencias, que requieren cambios, entre otros muchos (Ej., objetivos, contenidos, actividades, criterios e instrumentos de evaluación, recursos y materiales, etc.), en la metodología docente y el nivel de implicación y compromiso por parte del alumnado con sus aprendizajes, donde es indispensable una mayor intensificación de los procesos de orientación y tutoría del alumnado universitario”, “La actuación docente (Ej., empleo de metodologías activas y creación y organización de ambientes de aprendizaje complejos, que demanden ese aprendizaje autónomo por parte del alumnado y el apoyo, asesoramiento y seguimiento por parte del profesorado), favoreciendo la adquisición de las competencias generales y específicas de los estudios que se esté cursando”, “La relación entre tutoría y metodologías activas es plena, especialmente con el primer nivel de intervención de la tutoría que es la tutoría de asignatura o académica”, “En una educación orientada a la adquisición de competencias y no solamente de conocimientos, las metodologías activas son muy importantes”, “Las competencias se desarrollan "haciendo" con sentido”. “Para ello, podríamos decir que para aprender: hacer. Y, ahí es donde las metodologías deben de tener en cuenta el desarrollo cognitivo de estudiante, sino todo lo que implica el poner en marcha competencias, habilidades y destrezas” “La tutoría se relaciona con aquellas prácticas o metodologías más activas: el aprendizaje orientado a proyectos, el aprendizaje basado en problemas, estudio de casos, el aprendizaje cooperativo, el contrato de aprendizaje...”, “Importante, pues es necesario incorporar dichas metodologías activas para motivar un aprendizaje y desarrollo de competencias integral”, “A priori no tiene por qué tener relación. No obstante, las metodologías activas sí que facilitan la realización de tutorías diversificadas (personales y/o colectivas), por ejemplo, mediante actividades académicas dirigidas”, “Las metodologías activas (Ej., Aprendizaje-Servicios, Aprendizaje Basado en Problemas o Proyectos, etc.), que se deben concretar en la creación y organización de ambientes de aprendizaje complejos (es decir, problemas y situaciones de aprendizaje que imitan la naturaleza poco estructurada de la vida real), requieren del apoyo, asesoramiento y seguimiento por parte del profesorado, y la acción tutorial se presenta como el espacio idóneo para su desarrollo”, “Una metodología activa es aquella que no se controla al cien por cien, en el sentido de que se sabe como empieza, pero no como acaba”. “Una metodología activa está abierta, no hay un guión escrito y hay que estar tomando decisiones constantemente. Aquí radica, en mi opinión, la necesidad de potenciar la tutela al estudiante para que los pasos que vaya dando sean en firme. De no hacerlo así, el estudiante entrará en una espiral difícil de salir, a la que no verá sentido y que le hará perder el tiempo, por lo que las actividades que se planteen no tendrán el efecto deseado por enfocarla, metodológicamente hablando, mal”, “Desde la tutoría de asignatura o académica se ha de estimular en el alumnado metodologías activas y colaborativas que estimulen los procesos de aprendizaje del alumnado”, “La mejora y adecuación de las metodologías de aprendizaje y de los sistemas de evaluación implica un mayor desarrollo y potenciación de la acción tutorial”, “La relación es muy estrecha, si entendemos que el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene un elemento básico que es el de la tutoría”, “Estas metodologías requieren del apoyo, asesoramiento y seguimiento por parte del profesorado, donde de nuevo la acción tutorial se presenta como el espacio idóneo para su desarrollo”, “La adquisición de competencias, así como la implicación y compromiso por parte del alumnado con sus aprendizajes, a su vez se asocian al uso por parte del profesorado de metodologías activas”, “Desde el momento que tenemos que contribuir al desarrollo integral de los sujetos como futuros ciudadanos y profesionales, habrá que trabajar una serie de cosas, de contenidos, hasta ahora tabú o, simplemente, considerados innecesarios o carentes de nivel para ser tratados desde la docencia universitaria”.</p>

Finalmente, se propone el siguiente diagrama que de forma visual expresa lo aportado por el panel de expertos en torno a la relación de estos conceptos en el contexto del EEES (Figura 9).

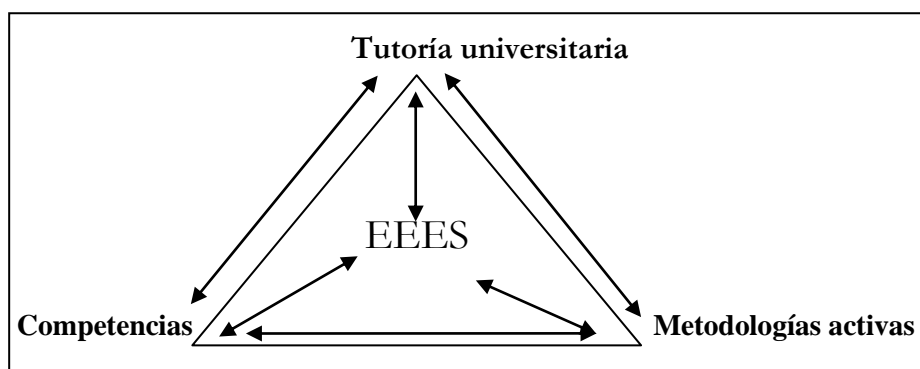


Figura 9: Metodologías activas, competencias y tutoría en el EEES. Valoraciones del panel de expertos.



### 5.2.6 Dificultades y problemáticas. Retos y propuestas en torno a la tutoría universitaria integral

Con el propósito de indagar evidencias que manifiesten las dificultades y problemáticas por un lado y, por otro lado, los retos y las propuestas en torno a la tutoría universitaria integral se logró cierta correspondencia entre ambos lo que dota de fuerza a las valoraciones del panel al coincidir las categorías, es decir, las dificultades se convierten en retos y propuestas. Así, el mapa temático que emerge (Figura 10) permite diagnosticar y proyectar los aspectos más valiosos de la tutoría universitaria a desarrollar en un corto plazo.

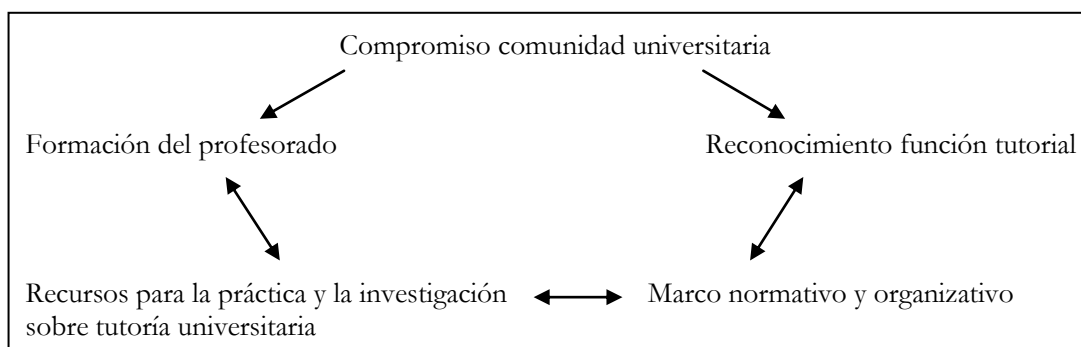


Figura 10: Problemáticas y retos de la tutoría universitaria.

Todos estos elementos, profundamente interrelacionados, se desarrollan a continuación con mayor detalle y concreción desde el discurso del panel de expertos (Tablas 34-38).

Un análisis más profundo de estas categorías pone de manifiesto que una de ellas: la *formación del profesorado*, es una dificultad en la actualidad y un reto a asumir para lograr el óptimo desarrollo de la tutoría universitaria, en coherencia con la revisión de la literatura ya explicitada en el capítulo anterior (Tabla 34).

Tabla 34: La formación del profesorado, reto para la tutoría universitaria.

<b>DIFICULTADES Y PROBLEMÁTICAS</b>	<b>RETOS Y PROPUESTAS</b>
<p><i>Síntesis del discurso. Unidades/segmentos de significado</i></p> <p>“La falta de formación del profesorado universitario para hacer las tutorías en sus diversos matices, áreas y modelos”, “Poca formación del profesorado universitario”, “La preparación del profesorado”, “La baja calidad de la formación del profesorado, pues no se dispone de resultados de la evaluación de las acciones formativas llevadas a cabo hasta ahora, salvo sobre la satisfacción de los implicados”, “La limitada formación del profesorado para el diseño, planificación, aplicación y evaluación de la acción tutorial”, “La falta de formación”, “la falta de preparación del profesorado-tutor para poder redefinir sus funciones”, “La falta de formación del profesorado para trabajar con otro tipo de metodologías más activas”, “Que los profesores no están preparados para realizarlas”, “Requiere de una preparación que, tal vez, no tengamos”, “Es un desiderátum”, “Se requiere formación del profesorado”.</p>	<p><i>Síntesis del discurso. Unidades/segmentos de significado</i></p> <p>“Se ha de dotar al profesorado de competencias pedagógicas y tutoriales”, “Formación específica sobre la tutoría”, “Preparar al profesor para que sepa orientar correctamente al estudiante en sus múltiples dilemas profesionales, morales, personales y sociales, más allá de los académicos”, “Desarrollar programas de formación de tutores en las universidades”, “Se ha de formar al profesorado”, “Formar al profesorado”, “Realizar sesiones informativas y formativas en los centros, tanto dirigidas a los profesores como a los estudiantes”, “Formar a los docentes para saber llevarla a cabo”, “Una tutoría integral implica la necesidad de aprender a trabajar en equipo por parte de los profesores”, “Apoyar la formación docente de tutores”, “Que las universidades establezcan los mecanismos necesarios para la formación del profesorado universitario como profesor-tutor”, “informar, implicar, orientar y finalmente formar a los profesores”, “Formación de los tutores tanto para los profesores de universidad como para los tutores de practicum”, “Incluir programas de formación para los profesores”, “Fomentar la tutoría entre los profesores”, “La tutoría universitaria no se ha de limitar únicamente al alumnado sino, igualmente, al profesorado, especialmente al profesorado principiante o novel, como base de su formación”.</p>

La segunda categoría que emerge tiene que ver con el *reconocimiento de la función tutorial*, problemática y dificultad que resulta imprescindible acometer como reto y propuesta valiosa que permita establecer los incentivos, la mejora de la carrera profesional, la evaluación del profesorado, entre otros, como indicadores de reconocimiento de la misma si se estimular su óptimo desarrollo y práctica (Tabla 35).

Tabla 35: Reconocimiento de la función tutorial, reto para la tutoría universitaria.

<b>DIFICULTADES Y PROBLEMÁTICAS</b>	<b>RETOS Y PROPUESTAS</b>
<p><i>Síntesis del discurso. Unidades/segmentos de significado</i></p> <p>“La tutoría no se evalúa en la carrera académica”, “No es suficiente reconocer la importancia del desarrollo de la tutoría, tal y como está sucediendo”, “La ausencia de reconocimiento de la función tutorial, así como docente, del profesorado universitario”, “La infravaloración de la función tutorial”, “El sempiterno y nulo reconocimiento a la función docente que, parece extrapolarse a la función tutorial”, “La tutoría lleva mucho tiempo”, “El tiempo de la tutoría a menudo no es reconocido por las autoridades académicas, ni en el CV, ni mucho menos en la evaluación de los sexenios o quinquenios”, “Lo que principalmente se reconoce es el desarrollo profesional en la función investigadora a la que paradójicamente se está limitando su acceso”, “Los criterios para desempeñar la tarea de supervisión de investigación son muy exigentes”.</p>	<p><i>Síntesis del discurso. Unidades/segmentos de significado</i></p> <p>“Mejorar la carrera profesional del profesorado”, “Incentivos promocionales en su puesto de trabajo”, “incentivos económicos”. “Sin reconocimiento todo lo demás es pura utopía. El voluntarismo no lo predicen las recomendaciones del EEES”, “Mientras el tiempo dedicado a la tutoría universitaria sea voluntario y no cuente como créditos de dedicación (sobre todo por lo que respecta a la tutoría personal) será difícil que funcione con efectividad”, “Reconocer como un tiempo específico en la dedicación del profesorado, debiendo ser reconocido y evaluado convenientemente”, “Reconocer la dedicación del profesorado universitaria a esta labor, igual que se reconocen los créditos de docencia o los sexenios de investigación”, “Reconocimiento real (académico, profesional) del profesorado que se dedica a esta labor”, “Plantear el reconocimiento profesional”, “La tutoría no puede seguir siendo una actuación testimonial de aquellos que de forma voluntaria y altruista, ven la necesidad de cambiar los modos de trabajar en pro de una mejor formación para nuestros estudiantes”, “Introducir incentivos para el profesorado (reducción de carga docente, reconocerlo como tramos docentes, complementos, retribuciones para proyectos, sabáticos, etc.”, “Motivar al profesorado con incentivos”, “Es esencial que la tutoría se reconozca de lo contrario la tutoría solamente presenta pérdida de tiempo para el profesorado”.</p>

Otro aspecto importante que emerge como categoría relevante tras el análisis tiene que ver con los *recursos para la práctica de la tutoría* y la relevancia que tiene *estimular la reflexión y la investigación sobre la misma* (Tabla 36). En efecto, la falta de presupuestos, de recursos, de profesorado, la limitada oferta son, entre otros, expresiones del panel experto que ponen de manifiesto una problemática que ha de afrontarse, según el panel: reconsiderando los recursos, destinando medios humanos y materiales, habilitando espacios y tiempos, incrementando la financiación de la investigación sobre tutoría a partir de convocatorias y proyectos para reflexionar y llevar a cabo la tutoría universitaria, entre otros. Todo ello pone de manifiesto que es un aspecto a considerar si se desean establecer parámetros reales de desarrollo de una práctica tutorial sostenible.

Tabla 36: Recursos para la práctica y la investigación sobre tutoría universitaria, reto a abordar.

<b>DIFICULTADES Y PROBLEMÁTICAS</b>	<b>RETOS Y PROPUESTAS</b>
<i>Síntesis del discurso. Unidades/segmentos de significado</i>	<i>Síntesis del discurso. Unidades/segmentos de significado</i>
<p>“Acometer una reforma, como se está haciendo en nuestro país, cuando la situación es tan crítica como la actual, parece totalmente incompatible”. “La falta de presupuestos para atender a la función tutorial”, “falta de presupuestos”, “La falta de recursos por los que pasa nuestra universidad”, “La falta de recursos económicos y humanos”, “La falta de profesorado”, “En la mayoría de universidades no hay Departamentos de Orientación con técnicos que den apoyo o respaldo al profesorado para realizar tutorías como corresponde”, “La limitada oferta de servicios y recursos materiales, humanos, instalaciones, etc., para el desarrollo y apoyo de la acción tutorial, así como el bajo nivel de adecuación de aquellos que están disponibles”.</p>	<p>“Reconsiderar los recursos”, “Que se destinen medios humanos y materiales”, “Habilitar espacios y tiempos adecuados para llevarla a buen término”. “Incrementar para ello la financiación de la investigación en esta temática, con el propósito de generar modelos de acción tutorial de contrastada eficacia, eficiencia y utilidad”, “Incentivar, mediante diferentes convocatorias y/o proyectos la reflexión y práctica de la tutoría universitaria”, “Fomentar proyectos y experiencias que permitan al profesorado universitario conocer los beneficios y alcance de la tutoría universitaria”, “Establecer una política universitaria que no incluya únicamente en su legislación el derecho del alumnado a la tutoría y orientación universitaria, sino también las herramientas y mecanismos para favorecer la implicación del profesorado”, “Que la universidad esté dotada de un Departamento de Orientación eficaz y regido por profesionales”, “Desarrollo de materiales de tutoría para universitarios”, “Es recomendable apostar en mayor medida por la estimulación y reconocimiento de la investigación sobre la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria”.</p>

La cuarta categoría que emerge refiere al *compromiso de la comunidad universitaria* para el desarrollo de la tutoría (Tabla 37). Así, es ejemplo de esta problemática cuestiones referidas a que a muchos profesores no les agrada o interesa lo que constata una falta de compromiso del profesorado, la dificultad por atender las necesidades de los estudiantes antes que las propias del docente, requiere un esfuerzo adicional, la falta de sensibilidad de las autoridades, falta de concienciación, entre otras, que evidencian el horizonte de desafío que permita: valorar la tutoría, estimular al alumnado, implicar a la comunidad universitaria, superar el individualismo en la universidad, implicar al profesorado y sensibilizar a las autoridades académicas, especialmente.

Tabla 37: Compromiso de la comunidad universitaria, reto para la tutoría universitaria.

<b>DIFICULTADES Y PROBLEMÁTICAS</b>	<b>RETOS Y PROPUESTAS</b>
<p><i>Síntesis del discurso. Unidades/segmentos de significado</i></p> <p>“A muchos profesores/as no les interesa”, “a muchos profesores no les agrada ser tutores” “La dificultad de compromiso por parte del profesorado”, “La falta de tradición de trabajar así, atendiendo a las necesidades de los estudiantes más que a las propias”, “La falta de motivación de los estudiantes a la hora de desarrollar un plan de acción tutorial efectivo”, “Requiere de un esfuerzo adicional al profesor”, “La falta de sensibilidad de los equipos rectorales”, “La falta de sensibilización de las autoridades académicas de la importancia de las tutorías”, “La ausencia de “cultura universitaria” en torno a la acción tutorial, tanto de los responsables universitarios como del profesorado y alumnado”, “La falta de concienciación acerca de su valor, en los implicados (alumnos, profesores, institución...)”, “Se requiere un cambio de actitudes e implicación de las autoridades académicas para llegar a ponerlo en práctica”</p>	<p><i>Síntesis del discurso. Unidades/segmentos de significado</i></p> <p>“Valorar realmente la tutoría universitaria, especialmente por parte de los gestores universitarios (rectores, vicerrectores, decanos, etc.)”, “Estimular al alumnado a formar parte de estos procesos”, “Motivar al alumnado universitario haciéndoles protagonistas de su propia auto-orientación”, “Fomentar un espíritu crítico y participativo en el alumnado”, “el Personal de Administración y Servicios debe estar implicado, como parte de la comunidad universitaria, en estas experiencias”, “No olvidar al Personal de Administración y Servicios como parte de la comunidad universitaria y personal que puede colaborar en la orientación y tutoría de los estudiantes (por ejemplo, el Responsable del Negociado de Alumnos de un centro universitario puede encargarse de asesorar a los estudiantes sobre plazos que son importantes para la administración, forma de tramitar diversas solicitudes, etc., o el Responsable de Biblioteca de las fuentes bibliográficas y bases de datos que puede ser útil manejar en una titulación para la búsqueda de información)”, “Superar el individualismo en la Universidad”, “Sensibilizar a las autoridades académicas de la importancia de invertir en la función tutorial”, “Implicar al profesorado”, “Concienciar al profesorado acerca de la necesidad de la tutoría y de las repercusiones tan positivas que tiene para su quehacer como docente, para los estudiantes y para la Universidad en su conjunto”, “La necesaria implicación de las Instituciones universitarias: que realmente aboguen por la tutoría”, “Sin apoyo institucional todo queda en aguas de borraja, como se dice vulgarmente”, “Que los responsables académicos estén suficientemente formados, informados o asesorados acerca de la temática”, “Se ha de informar e implicar al profesorado en la nueva tarea formativa y tutorial”, “Mayor sensibilidad por parte de estudiante y profesores”.</p>

La última categoría tiene que ver con el *marco normativo y organizativo de la práctica de la tutoría*. La problemática aquí referida tiene que ver con: el excesivo número de alumnos que atender, presentar la tutoría como algo burocrático, la ausencia de un marco normativo, organizativo y curricular, la poca flexibilidad de la enseñanza universitaria, entre otras (Tabla 38). Todo ello ha de superarse desarrollando planes de ordenación académica flexibles, planificando la acción tutorial, programar, aplicar y evaluar su acción, consolidar planes de acción tutorial, entender que la tutoría –si quiere ser integral– va más allá de los aspectos académicos, la importancia de converger docencia y tutoría, entre otras.

Tabla 38: Práctica de la tutoría: marco normativo y organizativo, reto para la tutoría universitaria.

<b>DIFICULTADES Y PROBLEMÁTICAS</b>	<b>RETOS Y PROPUESTAS</b>
<p><i>Síntesis del discurso. Unidades/segmentos de significado</i></p> <p>“El excesivo número de alumnos por aula en algunas carreras que le impiden el acompañar al estudiante en su proceso de aprendizaje, el desarrollo de competencias personales, académicas, sociales y profesionales”, “Excesivo número de alumnos”, “Exceso de alumnado en las aulas”; “La elevada ratio profesor-alumnado”, “La elevada diversidad de alumnado”, “Las dificultades comienzan cuando se abre un escenario nuevo, lo cual siempre es difícil al principio, y no está bien definido cómo se debe proceder”, “La nefasta implantación del EEES, y todo lo que de ahí se deriva”, “La configuración de los planes de estudio”, “Que en los planes de estudio universitarios no se recoge una tutoría que no sea la académica (resolver dudas del temario)”, “La tutoría se presenta en muchas ocasiones más bien desde una perspectiva burocrático-administrativa que desde un planteamiento proactivo, intencional y dinamizador de la función docente”, “La organización de las tutorías”, “La ausencia de un marco normativo, organizativo y curricular que regule, estructure y concrete la acción tutorial en la Universidad, en las diferentes instituciones que la componen y en los títulos que se imparten en ella”, “No es una función definida”, “En muchos casos, no se realiza como se debería de realizar”, “La poca flexibilidad de la enseñanza universitaria para dar cabida a las sesiones de tutorías”, “La no disponibilidad de modelos de acción tutorial validados empíricamente, incluyendo buenas prácticas apoyadas en evidencias empíricas”, “No siempre se acompañan las exigencias metodológicas y de evaluación por competencias de procesos de orientación y apoyo en el desarrollo de la actividad formativa”, “Todavía quede mucho para lograr una formación por competencias, pero es bueno empezar, al menos, por reconocer su importancia”, “Cambiar los esquemas metodológicos costará mucho”.</p>	<p><i>Síntesis del discurso. Unidades/segmentos de significado</i></p> <p>“Desarrollar planes de ordenación académica que contemplen el tiempo de dedicación a la tutoría como un tiempo de dedicación igual al dedicado a la docencia”, “Planificar en el contexto de una titulación la acción tutorial”, “Sería interesante para ello definir el papel a desarrollar en las tutorías por los diferentes profesores en función del nivel o año que se atienda”, “Programar, aplicar y evaluar”, “Flexibilizar el sistema de enseñanza”, “Medidas organizativas: ratios y procesos de planificación”, “El gran reto de la tutoría en la Universidad es su regulación, estructuración y concreción que se debe realizar sobre la base de los resultados de la evaluación de su implementación”, “Que los planes de formación de las Universidades se dirijan a fomentar la tutoría y su puesta en práctica efectiva”, “Promover planes de acción tutorial en los distintos grados”, “Actuar según un plan común de actuación para que sea verdaderamente efectiva”, “Coordinar esfuerzos para mejorar la calidad docente y la tutorial”, “Incluir la tutoría por pares”, “Es importante considerar que la tutoría debe atender las diferentes facetas del desarrollo del estudiante (personal y social, académico y profesional), no solo los aspectos académicos de la asignatura impartida”, “Los propios de la tutoría académica, muy vinculados a la utilización de nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje y las exigencias que eso conlleva para el profesorado”, “El reto fundamental es el redefinir la función docente y tutorial del profesorado según las nuevas orientaciones del EEES”, “Ligar la tutoría con la docencia concreta que asume cada profesor”, “La necesidad real de convergencia docente y tutorial”.</p>

### **5.2.7 Impacto de la tutoría universitaria integral**

Otro de los elementos fundamentales que emerge del primer cuestionario es el impacto de la tutoría universitaria en dos ejes fundamentales y a su vez profundamente interrelacionados: el impacto en el profesor y su desarrollo profesional y el impacto en los estudiantes, especialmente potenciando la calidad de la formación recibida.

Respecto al impacto de la tutoría en el profesor, el primer eje, hace referencia a los beneficios de la tutoría en el conocimiento del plan de estudios y de la universidad. Así aparece reflejado (Tabla 39) y concretado desde las siguientes expresiones del panel de expertos: “mejor conocimiento del ámbito universitario”, “mejor conocimiento de la estructura, funciones y

características del plan de estudios”, “permite incidir en la coordinación con otros profesores”, “incrementa el conocimiento de procedimientos administrativos básicos”, “permite detectar las necesidades, insuficiencias, solapamientos del plan de estudio”, entre otros.

Tabla 39: Impacto de la tutoría universitaria en el profesor: conocimiento del plan de estudios y la universidad.

<b>Impacto de la tutoría universitaria en el profesor: desarrollo profesional</b>
<b>EJE 1: Conocimiento del plan de estudios y universidad</b>
<i>Síntesis del discurso. Unidades/segmentos de significado</i>
<p>“Implica un mejor conocimiento del ámbito universitario, más allá de su propio campo de conocimiento o departamento al que pertenece”, “Mejor conocimiento de la estructura, funciones y características del plan de estudios (itinerarios, prácticum, proyecto fin de grado...)”, “Permite incidir en mayor medida en el conocimiento y tareas de coordinación con otros profesores (evaluación, metodologías, horarios, guías docentes...)”, “Incrementa el conocimiento de procedimientos administrativos básicos (reconocimientos, normativa académica, actas...)”, “Permite detectar las necesidades, los déficits, las insuficiencias, los solapamientos que se producen en el Plan de estudios”, “Que conozcan mejor la estructura y organización de la universidad”, “Que conozcan mejor los planes de estudios universitarios”, “Mejor conocimiento de la universidad”. “Un incremento de la colaboración entre profesorado, así como con otros servicios de la institución”, “Una mejora del clima social de la institución”. “Actualizarse en requisitos para la incorporación laboral”.</p>

El segundo de ellos, núcleo central, hace referencia a la mejora de la práctica profesional, concretada en cuatro grandes horizontes (Tabla 40):

- El mejor conocimiento del alumnado, haciéndose posible gracias a la profundidad que la tutoría aporta a la relación educativa que se establece;
- La revisión de los planteamientos a partir de la comprensión de su trabajo, gracias a las fuentes de información y mejora de la propia práctica que proporcionan los parámetros de la tutoría integral;
- El nuevo estilo docente que la tutoría propone, insistiendo en la importancia de los métodos de enseñanza evidencia de la total incardinación entre docencia y tutoría en un sentido amplio;
- Finalmente, el impacto en la supervisión (tutela) de investigación, valorando el alto impacto en el desarrollo profesional del profesor universitario a partir de los elementos de supervisión y tutela investigadora.

Tabla 40: Impacto de la tutoría universitaria en el profesor: mejora de la práctica profesional.

Impacto de la tutoría universitaria en el profesor: desarrollo profesional	
EJE 2: Mejora de la práctica profesional	
<i>Síntesis del discurso. Unidades/segmentos de significado</i>	
Conocimiento del alumnado: Relación educativa	“Mejor conexión con el alumnado”, “Comprensión de las creencias, estilos de aprendizaje y estilos de vida del alumnado”, “Es una actividad que permite entender mejor al estudiante universitario”, “Conocer sus necesidades e intereses, sus problemáticas, sus logros”. “El profesor puede descubrir personalmente los logros del estudiante”, “Mejor conocimiento del alumnado y de su diversidad”, “Mejorar el conocimiento del grupo de alumnos”, “Conocer a los alumnos a nivel personal”, “Conoce mejor a los alumnos”, “Una mayor empatía con los estudiantes”, “Identificar las carencias que presenta el estudiante en su desarrollo personal y profesional”, “Mejor conocimiento de la vida universitaria del estudiante”, “Los procesos de seguimiento y orientación llevan a asumir de forma sincera y a comprender las situaciones del alumnado”, “La tutoría implica un cambio de relación profesor-estudiante”, “Se conoce mejor al estudiante como persona”.
Revisión de planteamientos a partir de la comprensión del trabajo docente	“En la medida que se logra una relación más personalizada con el estudiante, se es más consciente de sus necesidades y dificultades, lo que propicia una revisión de la práctica docente”, “Sí, porque el profesor-tutor, consciente de las necesidades de los estudiantes, se convierte en un profesor más reflexivo sobre su propia práctica, que intenta adaptarse a las características, inquietudes y motivaciones de sus estudiantes mediante una diversidad de estrategias metodológicas”, “La tutoría permite “observar” la práctica docente como algo mucho más complejo y completo que la transmisión de conocimientos”, “La perspectiva docente, del aula, cambia cuando, a través de la tutoría sabemos de qué pie cojea cada uno; cuando sabemos lo que le podemos pedir y lo que no, lo que nos van a demandar y por tanto en qué debemos de estar alerta; en lo que nos podemos adelantar para evitar disfunciones”, “Con la tutoría podemos trabajar atendiendo a los principios de la orientación de prevención, desarrollo e intervención social, tal necesarios si queremos hablar de calidad del sistema”, “Le va a proporcionar la acción tutorial información para mejorar su práctica docente”, “Le va a permitir cuestionar aspectos como: la dinámica de clase, la metodología, los productos de evaluación”, “La tutoría contribuye a la mejora en la organización y práctica docente, desde una mayor comprensión de diversas situaciones, perspectivas y experiencias; incrementando las posibilidades de transferencia de conocimiento”, “Mejorar la calidad de su docencia”, “El profesorado puede reconsiderar sus rutinas y sus prejuicios”, “Utilizarán y perfeccionarán el uso de nuevas metodologías docentes”, “Una mejor utilización de los recursos universitarios”, “La tutoría proporciona al profesor información para mejorar su práctica docente”, “Va a permitir cuestionar aspectos como: la dinámica de clase, la metodología, los productos de evaluación”, “un mayor ajuste del proceso de enseñanza-aprendizaje a las características y necesidades del alumnado”, “Aprendizaje a partir de la experiencia del estudiante”, “La tutoría permite el desarrollo procesos de mejora de las competencias docentes universitarias del profesorado tanto principiante como más experimentado”, “Se supone que si se trabaja más cerca del estudiante y este profundiza en problemas profesionales, el profesor que le orienta puede encontrar nuevos alicientes para su trabajo y motivos de desarrollo profesional”.
La tutoría propone un nuevo estilo docente	“Si la tutoría incrementa su protagonismo, quiere decir que en clase “no está todo dicho” y que, por tanto, el profesor no puede cerrar el discurso”, “La información está en la web y en los libros”, “hay que reducir las clases magistrales al mínimo y reconvertir la tutoría de orientación para el aprendizaje como el modelo más habitual de aprendizaje y de desarrollo personal”, “La tutoría lleva a realizar metodologías más activas y en las que se invita al estudiante a revisar su desarrollo integral, no solo en su faceta académica”, “La tutoría incide en la docencia trasladando parte de su esfuerzo en enseñanza tradicional (básicamente, exposiciones en clase) a un esfuerzo de trabajo con pequeños grupos y de orientación académica individual”, “La tutoría en la práctica docente hace posible orientar a los alumnos en cuestiones académicas y también personales y profesionales”, “La acción tutorial puede transformar la práctica docente en los términos que se han descrito con anterioridad (Ej., adquisición de competencias, uso de metodología activas, aprendizaje autónomo, etc.)”, “Las tutorías bien realizadas suponen un cambio de estilo de la docencia y de la vida de los centros”, “La tutoría ayudará a que el profesor se convierta más en una guía docente para ellos que en una mera fuente de información”, “Obliga a un cambio de actitud frente a la docencia y a un cambio metodológico”, “La tutoría universitaria hace que la relación entre el profesor y los alumnos sea más próxima, lo que puede mejorar la comunicación y desarrollo de las clases”, “La evaluación de la enseñanza también se verá afectada desde el momento en el que el acercamiento a los estudiantes posibilita un mayor conocimiento de los mismos y que el profesor acabará por reflejar en su calificación de un modo u otro”. “Las técnicas de recogida de información serán más variadas (observación, debates, lecturas.), y no todo quedará a expensas del examen final”. “La evaluación continua y de proceso será la protagonista con todo lo que ello conlleva”, “Facilidad para motivar al estudiante al estudio en profundidad, porque puede añadirle información sobre el sentido de las asignaturas que cursa”, “Mejorar sus habilidades de comunicación”, “Para un buen desarrollo profesional del profesorado ha de poseer una correcta formación que incluya aspectos de cómo llevar a cabo el desarrollo personal, académico y profesional de sus alumnos”.
Supervisión de investigación	“La faceta de la tutoría académica más extrema, como supervisor de investigación, supone un cuestionamiento de la propia formación del profesor e implica por parte de éste afrontar nuevos retos y compromisos, lo que redundará siempre en su mejora profesional”, “La tutoría universitaria que desarrolla el profesorado como supervisor de investigación (Ej., TFG, TFM y/o Tesis Doctorales) contribuye considerablemente al desarrollo profesional del profesorado universitario, en su actualización y especialización profesional, productividad que se exige para la promoción o consecución de complementos, etc.)”, “El supervisor de investigación, tal y como está planteado, supervisa el trabajo de investigación de alumnos los cuales se supone que ya han debido de adquirir en su formación anterior las habilidades y competencias necesarias. Pese a esto, si el fin del estudiante investigador es la docencia universitaria, su profesor/supervisor podría tutorizarle con ese fin”, “El profesor tutor no puede circunscribirse a supervisor de investigación”, “El desarrollo profesional del profesor tiene que ir por otros cauces más allá del investigador”, “El tutor de investigación acompaña al investigador a lo largo del proceso de investigación mediante tutorías personalizadas, algunas en pequeño grupo si tiene varios doctorandos o investigadores”. “Las competencias científicas son necesarias en cualquier profesor universitario, forman parte de su desarrollo profesional”. “El desarrollo de profesores universitarios, en este sentido, debe considerar el desarrollo docente, el investigador, así como la formación en gestión”.

En tercer lugar, el panel de expertos ha consolidado el eje *satisfacción y realización personal y profesional* como tercer pilar en el desarrollo profesional (Tabla 41), destacando declaraciones en las que se evidencia que la tutoría incrementa la satisfacción por el sentido docente, un mayor



nivel de satisfacción personal, supone el contacto personal y mayor realización, permite descubrir a los estudiantes en su esencia, es un aliciente para seguir adelante, se trata de una experiencia gratificante, entre otros.

Tabla 41: Impacto de la tutoría universitaria en el profesor: satisfacción y realización personal y profesional.

<b>Impacto de la tutoría universitaria en el profesor: desarrollo profesional</b>
<b>EJE 3: Satisfacción y realización personal y profesional</b>
<p>“Incrementar la satisfacción por el sentido de su cometido docente y razón de ser de la universidad”, “Un mayor nivel de satisfacción personal del profesorado”, “Participación personal en el desarrollo del estudiante, acompañando en el desarrollo integral de la persona”, “Es una actividad que supone contacto personal y, por tanto, mayor realización”, “La satisfacción de ver como lo que hace repercute directamente en la gente que forma”, “Cuando contactamos con los estudiantes a través de la tutoría, tanto individual como grupal, el acercamiento es tal que cambiamos completamente nuestra perspectiva acerca de lo que somos, lo que hacemos y cómo son nuestros estudiantes”. “Los pre-juicios acerca de ellos se caen por tierra y los descubrimos en su esencia y ello es, un aliciente para seguir adelante porque la función docente cobra un mayor sentido que si simplemente uno se dedica a transmitir contenidos”, “Se trata de una experiencia gratificante para el profesor”, “Hace sentirse útil desde un punto de vista diferente al de su asignatura concreta”, “La cercanía entre profesores y alumnos”, “Se aprende lo que se enseña. El profesor que se dedica a la tutoría de desarrollo personal está en una situación óptima para potenciar su propio desarrollo personal”, “A veces se piensa que el conocimiento y la especialización académica son sinónimos de desarrollo personal, pero no es así”, “La tutoría está por encima de la orientación específicamente científica o profesional, por los beneficios de crecimiento personal para ambos”, “El desarrollo profesional y personal del profesor universitario está en proporción directa al desarrollo de la tutoría con sus estudiantes”, “La implicación del docente en el proceso de tutorías, trae consigo un crecimiento personal y profesional derivado de las exigencias que la propia condición de tutor tiene”. “El contacto cercano y permanente con los estudiantes, es indudable que nos mantiene activos, satisfechos y formándonos, actualizándonos, etc.”,</p>

No obstante, el panel de expertos manifiesta en sus respuestas algunas dificultades a la hora de desarrollar estos elementos, como evidencias del impacto de la tutoría. Prueba de ello son declaraciones como:

- “Para que la tutoría universitaria transforme la práctica docente se debería comulgar con el estilo anglosajón de la tutoría”.
- “Para que transforme la práctica docente habría que tener estructuras muy fuertes, emanadas de la administración (en sentido lato: nacional o estatal) o de la legislación”.
- “La tutoría permite transformar la práctica docente si se logra incorporar esta función en un régimen de valoración de la misma y su evaluación”.
- “Para transpolar los hallazgos tutoriales al bagaje docente es muy difícil sin la participación de asesores expertos y admitidos por el profesorado”.
- “La ratio-profesor alumnado no permite que la tutoría transforme la práctica docente”.
- “Depende del entusiasmo y de la creencia del docente en las tutorías como una herramienta de transformación en los procesos de enseñanza-aprendizaje”.
- “No soy muy optimista al respecto, pues creo que en este momento no se reúnen las condiciones idóneas y necesarias para apostar por la tutoría universitaria”.

En relación al impacto de la tutoría universitaria en los estudiantes, se destacan cuatro grandes líneas de desarrollo: el conocimiento de la universidad y la institución, el impacto en el

aprendizaje (resultados y rendimiento académico), la satisfacción de los estudiantes y el grado de compromiso con su propia formación (Tabla 42).

Tabla 42: Impacto de la tutoría universitaria en el estudiante.

<i>Categorías de significado</i>	<i>Síntesis del discurso. Unidades/segmentos de significado</i>
<b>Conocimiento e información</b>	“Facilitar un mayor conocimiento a los alumnos de la Universidad, la Facultad y su funcionamiento”, “Apoyo interno desde la Facultad dirigida hacia el alumnado”, “La información directa, continua y actual al alumnado de cursos de formación, jornadas”.
<b>Aprendizaje y resultados académicos</b>	“El aprendizaje de los estudiantes es mayor y mejor porque tiene un apoyo constante en la figura del tutor”, “Mejorar los aprendizajes de los estudiantes”, “Un incremento del nivel de adquisición de las competencias generales y específicas de la materia y, por tanto, de la titulación”, “La atención a los aprendizajes de los estudiantes (incluyendo la orientación académica) puede sugerir un trabajo más individualizado y en pequeño grupo, el uso de tutorías o prácticas grupales para resolver dudas, seminarios para profundizar temas concretos, proyectos para poner en práctica el desarrollo de ciertas competencias...”, “Garantizar un progreso y éxito adecuado del estudiante, objeto último de su trabajo”, “un mayor rendimiento académico inmediato del alumnado (Ej., calificación media por crédito matriculado, tasa de rendimiento y tasa de éxito) y, por ende, una menor tasa de abandono”, “Un mayor rendimiento académico diferido o inserción socio-laboral del alumnado (Ej., tasa de empleo)”, “Implica una mejor gestión del tiempo y facilita la motivación del estudiante para aprender”, “Una buena supervisión o acompañamiento en cada uno de estos procesos de iniciación a la investigación es clave para su éxito”.
<b>Satisfacción</b>	“Un mayor nivel de satisfacción personal y académico del alumnado”, “Poder responder a cuestiones de interés para los alumnos”.
<b>Compromiso</b>	“Un aumento del nivel de compromiso académico y social del alumnado”, “El contacto directo y el seguimiento del alumnado”, “La tutoría hace que el alumno se convierta en un ser más activo y responsable de su aprendizaje lo cual puede verse reflejado en las aulas”.

Así, allí donde el desarrollo profesional del profesor se estimula con la tutoría universitaria y el impacto de esta en los estudiantes, permite establecer la línea de mejora continua de los procesos tutoriales, como eje e indicador de calidad de la enseñanza universitaria. Aspecto ampliamente reconocido en la literatura especializada, como así se ha indicado y evidenciado en las declaraciones del panel de expertos:

- “La tutoría universitaria se convierte en un factor de calidad de la formación universitaria”, “La tutoría se debe y se considera un indicador de calidad”.
- “La tutoría puede contribuir a la mejora de la productividad de la enseñanza universitaria, otro indicador de la calidad de la misma”, “Se entiende que se trata de un indicador de calidad respecto al programa o plan formativo”.
- “La tutoría está enmarcada en la idea de la búsqueda de la excelencia académica”.

Todos estos elementos se concretan en el siguiente mapa (Figura 11).

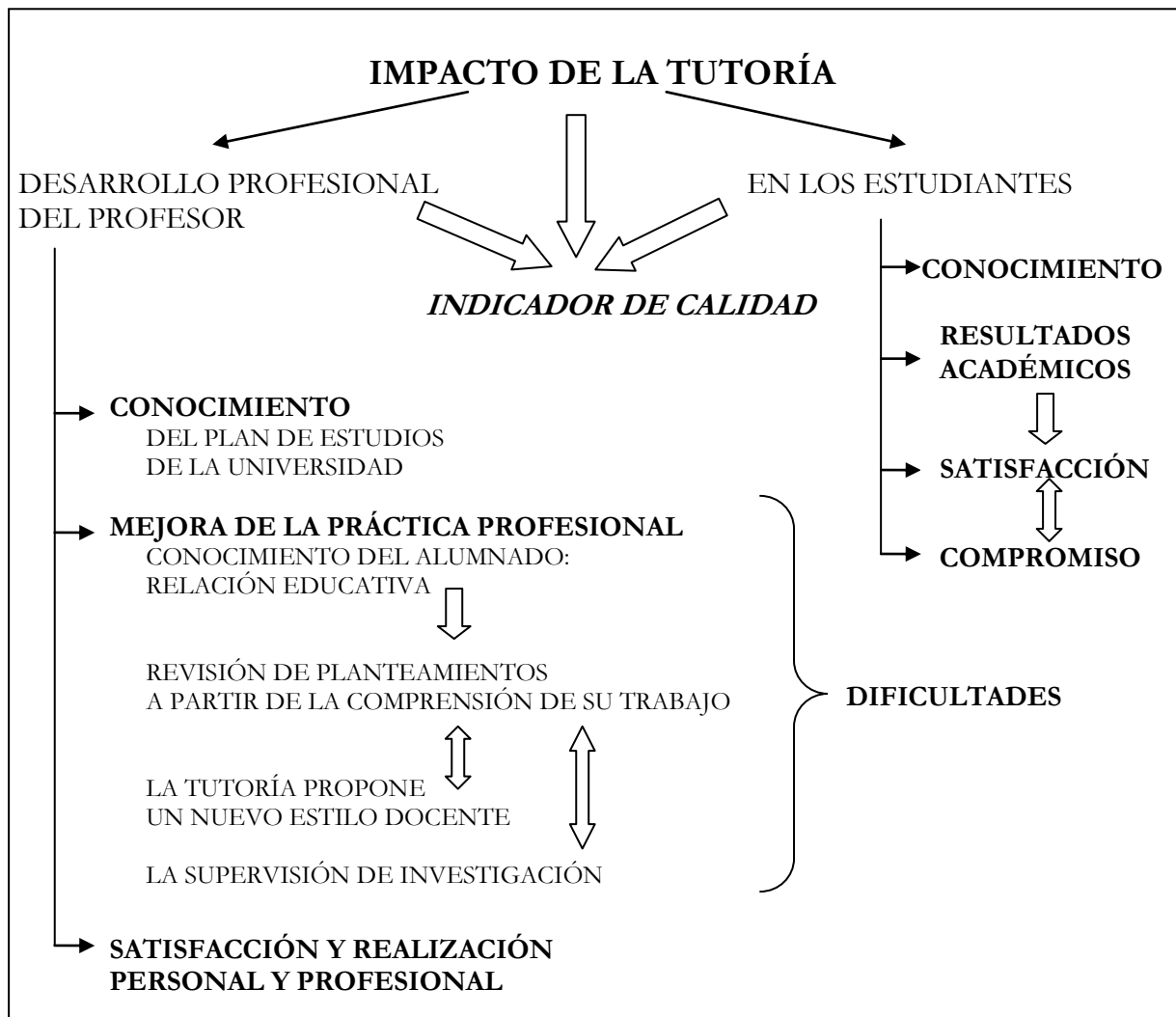


Figura 11: Impacto de la tutoría universitaria.

### 5.2.8 Conocimientos, destrezas y actitudes del profesor para la tutoría universitaria

Como se aprecia los conocimientos necesarios que emergen de las respuestas del panel de expertos se sitúan sobre tres ejes. El primero de ellos hace referencia al *Conocimiento del Sistema Universitario, de la Institución y del Título*, como así se refleja en las declaraciones de la Tabla 43.

Tabla 43: Conocimiento del Sistema Universitario, de la Institución y del Título.

<i>Categorías de significado</i>	<i>Síntesis del discurso. Unidades/segmentos de significado</i>
<b>Del sistema universitario</b>	“Conocer lo que se hace a nivel internacional, sus pros y sus contras”, “Conocimiento sobre la estructura de las enseñanzas universitarias”, “Sistema educativo universitario”, “Conocer lo que se hace en Europa”, “Entender los retos de la sociedad del siglo XXI”, “Sobre los derechos y deberes del estudiante y del profesorado universitario”
<b>De la institución en que se trabaja</b>	“Conocimiento sobre la estructura y funcionamiento de la universidad”, “Conocimientos sobre la institución”, “Acerca de la Universidad, de su funcionamiento, servicios, estudios, posibilidades que ofrece, limitaciones, etc.”, “Conocimiento de las normas y claves de la vida de la institución universitaria”, “Conocimiento de los recursos de ayuda a los que puede acudir el estudiante universitario”, “Servicios especializados de la institución universitaria a los que puede acudir el alumnado (Ej., asesoramiento personal, profesional, actividades extraacadémicas, etc.)”, “Conocer los recursos para facilitar la integración del estudiante a la universidad”, “Conocer los servicios que estimulan la participación en actividades del centro y del campus”, “Conocimiento sobre la normativa de exámenes”
<b>Del Título donde se actúa</b>	“La realidad de los títulos en los que imparte docencia”, “Conocer el Grado donde actúa”, “Conocer los principales problemas que se plantean en el título”, “Conocimientos sobre el plan de estudios de la titulación en la que imparte clase”, “Información sobre la realidad de la carrera”, “Conocimiento del plan de estudios”
<b>Elementos profesionales del Título</b>	“Estar informado de las principales salidas profesionales al finalizar la titulación”, “Conocimiento sobre el mercado laboral”, “Los ámbitos profesionales para los que se prepara el alumnado”, “Conocer las salidas profesionales”
<b>Itinerarios</b>	“Conocimiento de las diferentes alternativas curriculares del plan de estudios”, “Los itinerarios curriculares”, “Conocimiento de los itinerarios curriculares”, “Ofertas de formación continua, permanente y ocupacional o laboral (Ej., cursos, máster, programas europeos, intercambios, prácticas, etc.)”, “Conocimiento de las posibilidades de especialización posterior”, opciones académicas a las que pueden acceder sus alumnos al finalizar sus estudios,

En segundo lugar se descubre una dimensión referida al *Conocimiento del área psico-educativa, pedagógica y didáctica*, evidenciada en la Tabla 44.

Tabla 44: Conocimiento psico-educativo, pedagógico y didáctico.

<b>Conocimiento psico-educativo, pedagógico y didáctico</b>	
<i>Categorías de significado</i>	<i>Síntesis del discurso. Unidades/segmentos de significado</i>
<b>Elementos de Psicología</b>	“Conocer aspectos básicos de psicología de la personalidad y del aprendizaje”, “Conocimiento sobre las principales teorías psicológicas del aprendizaje”, “Conocimiento sobre el desarrollo evolutivo”, “Psicología del alumno”.
<b>Claves pedagógicas y didácticas</b>	“Conocer estrategias para la construcción de las competencias específicas y transversales.”, “Dominar el perfil académico propio de la materia impartida”, “Conocimientos técnico-profesionales relacionados con su ámbito profesional y con el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ej., adquisición de competencias, aprendizaje autónomo, metodología docente, sistemas e instrumentos de evaluación, recursos y materiales, organización, TICs, etc.)”, “Sobre cuestiones didácticas: metodología, trabajo en grupo, evaluación de competencias”, “Conocimiento y estimulación de los procesos de aprendizaje”, “Conocimiento de los diferentes ámbitos de aprendizaje”, “Todos los niveles cognitivos (Bloom)”, “Pedagógicos (técnicas de estudio, planificación académica, preparación de exámenes)”, “Saber ayudar a sintetizar los conocimientos y los resultados”.

En tercer lugar, se requiere de un conocimiento específico, que engloba: necesidades del alumnado, modelos de orientación, concepto de tutoría y su incidencia en el desarrollo personal, tipología, modalidades y organización de la tutoría, planificación y organización así como evaluación de la misma (Tabla 45).

Tabla 45: Conocimientos específicos para el desarrollo de la función tutorial.

<i>Categorías de significado</i>	<i>Síntesis del discurso. Unidades/segmentos de significado</i>
<b><i>Necesidades del alumnado</i></b>	“Las necesidades académicas, socio-personales y vocacionales-profesionales del alumnado”, “Las variables que determinan el ajuste académicas, socio-personales y vocacionales-profesionales del alumnado a la vida universitaria”.
<b><i>Modelos de orientación</i></b>	“Teoría del counseling, de la mentoría y de la orientación personalizada”, “Modelos de orientación y asesoramiento”, “Conocimiento sobre diferentes modelos de orientación y tutoría”.
<b><i>Concepto de tutoría</i></b>	“Naturaleza y sentido de la tutoría”, “Conceptualización actual de la tutoría”.
<b><i>Desarrollo Personal</i></b>	“Temáticas básicas de desarrollo personal (competencias sociales y emocionales)”, “Conocer los niveles afectivos y espirituales”, “Impulsar y facilitar el desarrollo integral del alumnado (intelectual, afectivo, social, personal)”.
<b><i>Tipos, modalidades y organización de la tutoría</i></b>	“Conocer la estructura de la tutoría universitaria por lo que respecta a intervención (individual, pequeño grupo, grupo clase, gran grupo)”, “Tipos de tutoría”, “Conocer la organización y modalidades”, “Áreas de intervención (tutoría académica, profesional, personal)”, “Momentos diferenciales de la tutoría universitaria (al inicio, durante, al final)”.
<b><i>Planificación y organización</i></b>	“Diseño, planificación, aplicación acciones tutoriales”, “Desarrollo y planificación de la acción tutorial”, “Capacidad de planificación y organización”, “Desarrollo de plantillas para el control y seguimiento de los estudiantes”, “Destacar la capacidad de planificación y organización”, “Planificación estratégica”, “Capacidad de organización”, “Gestión del tiempo”.
<b><i>Evaluación</i></b>	“Conocer las bases de la evaluación”, “Conocer aspectos de sociología grupal”, “Sistemas e instrumentos de evaluación”, “Evaluación de acciones tutoriales”, “Evaluación del perfil y tareas como tutor”, “Aplicación de habilidades, competencias y destrezas y su evaluación”.

Además, las destrezas más valoradas como necesarias para el ejercicio tutorial agrupan cinco bloques temáticos profundamente interrelacionados: metodología, técnicas (entrevista, fundamentalmente), relación y comunicación, resolución de problemas y trabajo en equipo (Tabla 46).

Tabla 46: Destrezas del profesor para la tutoría universitaria.

<i>Categorías de significado</i>	<i>Síntesis del discurso. Unidades/segmentos de significado</i>
<b>Metodología de la tutoría</b>	“Metodológicos, estrategias e instrumentos para el ejercicio tutorial”, “Plan de acción tutorial”, “Dominio de técnicas e instrumentos de recogida de información o evaluación y estrategias de intervención”, “Manejo de aplicaciones y TIC”, “Competencias metodológicas (activas, participativas y colaborativas) para saber aplicar los conocimientos a situaciones de intervención concretas, utilizando procedimientos adecuados para tal efecto”.
<b>Técnicas de entrevistas</b>	“Sobre técnicas de entrevista”, “Conocimiento de la Entrevista”, “Desarrollar estrategias y técnicas propias de coaching aplicadas a la entrevista y al desarrollo personal”, “Dominio de las técnicas de entrevista”, “Entrevistas personales”, “Técnica de la entrevista”, “Organización y desarrollo de entrevistas personales”, “Organización y desarrollo de entrevistas en grupo”.
<b>Relación y comunicación</b>	“Habilidad para la comunicación con los estudiantes y con otros agentes educativos”, “Facilidad para las relaciones interpersonales”, “Habilidades sociales y de relación interpersonal”, “Destrezas para la comunicación oral y escrita”, “Búsqueda de información”, “Relaciones interpersonales”, “Búsqueda de información”, “Saber comunicar”, “Habilidades de comunicación”, “Habilidades interpersonales”, “Capacidad de comunicación”, “Informar”, “Dirigir”, “Disponer de competencias emocionales”.
<b>Resolución de problemas</b>	“Capacidad para afrontar el conflicto personal y de grupo de forma reflexiva y cooperativa”, “Resolución de problemas”, “Resolución de problemas y toma de decisiones”, “Generar nuevas ideas”, “Adaptarse a nuevas situaciones”, “Canalizar y dinamizar relaciones del alumnado con diversos segmentos de atención al alumnado (administrativo, docente, organizativo,...)”
<b>Trabajo en equipo</b>	“Capacidad de trabajo en equipo”, “Saber coordinar grupos”, “Saber trabajar en equipo”, “Un poco de dinámica de grupo, etc.”, “Dominio de técnicas de dinámica grupal y dirección de grupos”, “Habilidad para trabajar en equipo con otros profesores”, “Apoyo a otros”, “Monitoreo del trabajo”, “Trabajo en equipo y red (networking)”, “Saber trabajar en grupo”, “Manejo de grupo”.

Todos estos elementos aparecen profundamente relacionados dependiendo entre sí para el óptimo desarrollo de la tutoría. Así se evidencia en la Figura 12.

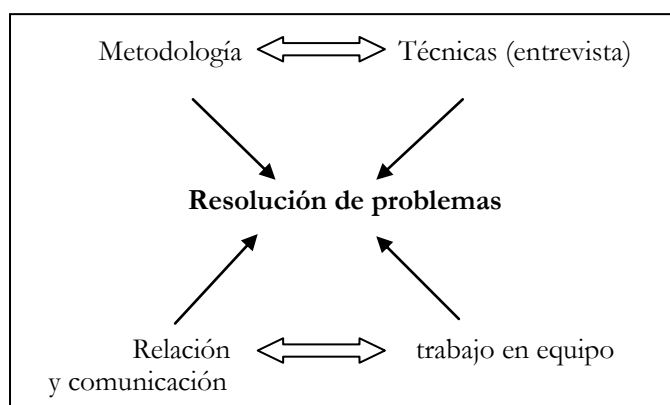


Figura 12: Destrezas para la tutoría universitaria.

Las actitudes presentan formas de ser, mostrarse y relacionarse con los estudiantes en el horizonte tutorial. En el discurso del panel de expertos se evidencian once rasgos fundamentales que, al igual que las destrezas ya indicadas, aparecen profundamente interrelacionadas. Estos son: valores personales, apertura y flexibilidad, disposición e iniciativa, compromiso, escucha activa, empatía, tolerancia y respeto, resolución de problemas, crítica e innovación, motivación de logro y ética profesional (Tabla 47).

Tabla 47: Actitudes del profesor para la tutoría universitaria.

<i>Categorías de significado</i>	<i>Síntesis del discurso. Unidades/segmentos de significado</i>
<b>Valores personales</b>	“Paciencia”, “Reciedumbre”, “Prudencia”, “Humanismo”, “Humildad para ponerse a la altura del alumnado (nuevas culturas, alumnado emigrante, alumnado mayor de 40, 50- 55 años, etc.; nuevas maneras de ver la vida)”, “Aceptación de que el profesor no ha de estar en un nivel más alto”. “Sentido de responsabilidad personal”.
<b>Apertura y flexibilidad</b>	“Aperturismo”, “Apertura y accesibilidad con el estudiante”, “Apertura”, “Actitud abierta a los planteamientos de los estudiantes”, “Apertura y accesibilidad con el alumnado”, “Flexibilidad”.
<b>Disposición e iniciativa</b>	“Disposición positiva”, “Positivo”, “Asertividad”, “Predisposición favorable al desarrollo integral de la persona, mucho más allá de limitarse estrictamente a la materia académica”, “Aquel docente universitario convencido de que su función aquí es transmitir unos contenidos y que el estudiante los aprenda sí o sí (que los hay), difícilmente podrá ejercer efectivamente la tutoría universitaria”, “Actitudes positivas hacia la docencia”, “Disponibilidad”, “Iniciativa”, “Iniciativa”, “Predisposición”, “Activo”, “Abierto a la colaboración”.
<b>Compromiso</b>	“Compromiso con la universidad y con los estudiantes”, “Compromiso”, “Interés por el progreso de los estudiantes”, “Compromiso con la institución, los compañeros y el alumnado”, “Comportamiento y compromiso crítico y reflexivo”, “Tener ganas de ayudar”, “Compromiso”.
<b>Escucha activa</b>	“Capacidad de escuchar”, “Escuchar activamente”, “La escucha activa, desde el respeto y honestidad”, “Disposición de ciertas habilidades de comunicación”, “Acogedor”, “Dialogante”, “Sentido común”, “Sentido del humor”, “Humor”.
<b>Empatía</b>	“Disposición de ciertas habilidades sociales”, “Empatía”, “La empatía”, “Empatía”, “Empatía”, “Empatía”.
<b>Tolerancia y respeto</b>	“Tolerancia”, “Respeto”, “Respeto a la libertad del estudiante”, “No condicionar”, “Respeto a la diversidad (social, cultural, etc.)”, “Respeto a la diversidad y a la interculturalidad”, “Respeto a la diversidad”, “Respeto por los demás”, “Valoración del otro”.
<b>Resolución de problemas</b>	“Capacidad de resolución de problemas”, “Anticipación”, “Actitud para abordar los problemas de forma positiva”, “Resistencia a la frustración”.
<b>Crítica e innovación</b>	“Aptitud crítica y autocrítica”, “Espíritu crítico y autocrítico”, “Innovación”, “Predisposición a la innovación y el aprendizaje”, “Crítico y creativo”.
<b>Motivación de logro</b>	“Motivación de logro”, “Creerse la tutoría”, “Creencia en las virtudes y beneficios de dicha acción”, “Creencia ciega en lo que hace (o lo que antes llamábamos vocación)”, “Creencia en las diferencias de inteligencia y de género entre el alumnado”.
<b>Ética profesional</b>	“Ética profesional”, “Ética profesional”, “Profesionalidad”, “La confidencialidad”, “Confidencialidad”, “Fiabilidad”, “Integridad”, “Liderazgo”, “Liderazgo”, “Búsqueda de la calidad”.

Se presenta a continuación un diagrama que ilustra la interrelación entre todas ellas situando en el centro al compromiso profesional y la capacidad de resolución de problemas (Figura 13).

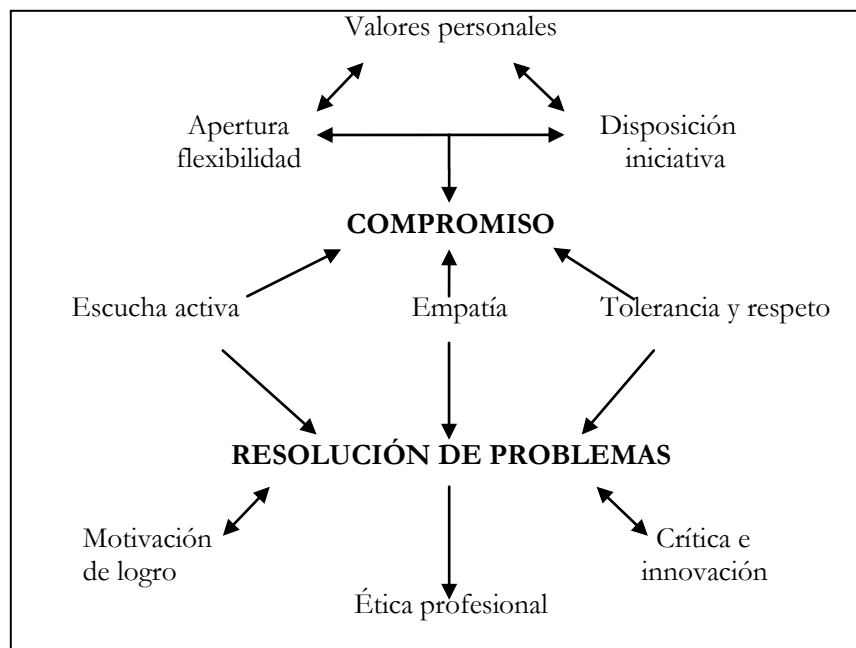


Figura 13: Actitudes para la tutoría universitaria.

### 5.2.9 Claves formativas para la tutoría universitaria

Preguntado el panel de expertos acerca de la formación que el profesorado universitario requiere para el desarrollo de la tutoría nos encontramos con una controversia que queda reflejada con claridad en el discurso experto *“No está claro el tema de capacitación docente, sería más adecuado, a mi parecer, de qué competencias, habilidades y conocimientos debería tener el profesor para ser nombrado tutor”*. Esta reflexión parece reflejar que la tutoría o ha de ser desarrollada por el profesorado en su conjunto sino únicamente por una parte del mismo. Es también notoria alguna otra declaración del panel de experto que se sintetizan en el siguiente párrafo: *“Para ser profesor, en general, y profesor universitario, en particular, hay que formarse en una serie de competencias que nadie nos ha exigido a la hora de ocupar el puesto y ahí radica el problema. Una vez en el puesto de trabajo es difícil concienciarnos de que hay que realizar una función de la cual no teníamos conocimiento y, para la cual no tenemos formación. Si a lo dicho unimos un sistema universitario en el que la tutoría no es una prioridad sino una obligación para el profesorado, donde los incentivos a quien va más allá de atender a los estudiantes en las 6hs. estipuladas (en el mejor de los casos), no encuentra ninguna recompensa, al final la motivación es nula”*.

Por otro lado, se destaca una necesidad de formación y, como el propio panel experto manifiesta *“ha de ser una formación global, coherente, flexible, interdisciplinar e interprofesional que desarrolle el perfil de formación que capacite para el desempeño profesional del tutor”*. Queda claro entonces que *“los planes de formación han de estar en consonancia con la realidad de los escenarios de la tutoría”*, que *“integran las necesidades de los tutores junto con las*



necesidades de la institución”. Se requiere de una formación integral que “desarrolle competencias que permitan atender a los distintos niveles de tutoría” que van desde:

- los elementos académicos o de asignatura: Procesos y dificultades de aprendizaje; metodología de trabajo de las asignaturas; elaboración de unos adecuados productos de evaluación; trabajos de investigación; resolución de problemas; dimensión profesional y afectivo-emocional de las asignaturas; tutoría integrada en el currículum; coordinación docente y tutorial; comunicación efectiva, comportamiento y compromiso crítico y reflexivo, etc.
- pasando por los elementos de la tutoría de carrera: perfil del estudiante; acogida del estudiante; integración académico-social del estudiante; información y orientación curricular; seguimiento de la trayectoria académica, proceso de toma de decisiones vocacional; proceso de inserción laboral, proyecto profesional, etc.
- hasta la tutoría de asesoramiento personal: toma de decisiones personal; resolución de conflictos; habilidades sociales, habilidades de vida y bienestar; problemáticas personales, etc.

Esta formación ha de ofrecerse “desde una dimensión teórica que se complementa y práctica con una formación metodológica, personal, participativa, que insiste en el compromiso social y en el comportamiento ético”. Finalmente se ha de adoptar un “compromiso firme con la evaluación para comprobar que se han adquirido las competencias clave del plan de formación”.

Los principales ejes definidos por el panel de expertos se indican a continuación (Tabla 48), y se centran en: conocimiento del alumnado, de la institución, del título y de la tutoría en perspectiva nacional e internacional; herramientas (plataformas, TIC e idiomas), elementos de pedagogía y didáctica; comunicación y relación; dinámica de grupos; concepto de tutoría; sobre elementos de coaching y mentoring; programas de acción tutorial; técnicas (entrevista) insistiendo en el trabajo de estudio de casos.

Tabla 48: Claves formativas para la tutoría universitaria.

<i>Categorías de significado</i>	<i>Síntesis del discurso. Unidades/segmentos de significado</i>
<b><i>Conocimiento del alumnado, de la institución, del Título y de la tutoría en perspectiva nacional e internacional</i></b>	“Conocimiento del alumnado”, “Conocimiento del grupo”, “Conocer las necesidades de los estudiantes”, “Conocimiento sobre el resto de variables que determinan el ajuste académico, socio-personal y vocacional-profesional del alumnado a la institución universitaria”, “Conocer la realidad universitaria (organización, funcionamiento...)”, “Vida, servicios y normativa universitaria”, “Actitud positiva frente al modelo EEES”, “Conocer las salidas profesionales del título”, “Conocer la dinámica del mundo laboral”, “Conocer a fondo el plan de estudios”, “Conocer las leyes y las recomendaciones nacionales y europeas”, “Saber algo de pedagogía comparada para hacer comparaciones entre las maneras diferentes de tutorizar en países de diversas culturas”, “Dar facilidades al profesorado tutor para viajar tres meses a otras universidades europeas con el objeto de analizar los sistemas tutoriales y evaluarlos”, “Diferentes experiencias llevadas a cabo en diversas universidades (nacionales y extranjeras)”.
<b><i>Herramientas</i></b>	“Conocer a fondo el manejo de plataformas para la tutoría a distancia y las tecnologías informáticas al uso”, “Habilidades en el uso de las TIC”, “Conocer idiomas”.
<b><i>Pedagogía y didáctica</i></b>	“Conocer cómo conectar el rendimiento académico y la evaluación; y las aptitudes y actitudes del alumnado con los resultados académicos”, “Bases muy amplias de metodologías (didácticas generales y especiales)”, “Metodología de enseñanza-aprendizaje”, “Las metodologías docentes activas”, “El aprendizaje autorregulado o autónomo del alumnado”, “Conocer lo que es el desarrollo de las competencias transversales y técnicas”, “Sobre cómo aprenden los estudiantes”
<b><i>Comunicación y relación</i></b>	“Técnicas de relación y comunicación interpersonal”, “Escucha activa”, “Perfeccionamiento de habilidades de comunicación”, “Comunicación”, “Procesos de comunicación y asertividad”, “Empatía”, “Ser capaz de establecer relaciones personales con empatía, madurez, responsabilidad, sociabilidad, etc.”, “Capacidad para detectar y solucionar problemas”
<b><i>Dinámica de grupos</i></b>	“Hacer simulaciones o prácticas de dinámica de grupo”, “Técnicas de tutoría en grupos (en pequeño grupo, en grupo clase, en gran grupo)”, “Habilidades de motivación de grupos”, “Dinámica de grupos”, “Conducción de grupos”, “Actitud democrática”, “Gestión eficaz de conflictos”, “Liderazgo emocional”, “Ser capaz de colaborar y trabajar en grupo”.
<b><i>Concepto de tutoría</i></b>	“Conceptualización de la tutoría universitaria”, “Sobre las bases de la tutoría”, “Entender mínimamente en qué consiste la tutoría”.
<b><i>Coaching y mentoring</i></b>	“Técnicas del coaching”, “Coaching grupal”, “Hace falta capacitación en técnicas de Mentoring y coaching, adaptados al nivel universitario”, “Explicar al profesorado cómo se puede sacar partido del alumnado universitario que se destaca para que aprenda a ser mentor entre pares. Así se racionalizaría la docencia y la tutoría”.
<b><i>Programas de acción tutorial</i></b>	“Modalidades de acción tutorial”, “Momentos de la tutoría”, “Se trabajarían los diferentes modelos de tutoría”, “Dimensiones, funciones, competencias de un profesor-tutor”, “Concepto, funciones, modalidades, beneficios, dificultades, recursos, evaluación, metodologías”, “Instrumentos para evaluar la tutoría”, “El Plan de Acción Tutorial”.
<b><i>Técnicas: la entrevista</i></b>	“Técnicas propias de la entrevista eficiente”, “Entrevista”, “Conocimiento de técnicas”, “Capacidad para aplicar las técnicas y recursos propios de la tutoría”.
<b><i>Estudios de caso</i></b>	“Estudio de casos”, “Diseño e implementación de un proyecto destinado a la tutoría universitaria”, “Constituir un grupo de trabajo y se recoja información sobre los puntos fuertes, puntos débiles y propuestas de mejora de experiencias y estudiantes”, “El diseño, planificación, aplicación y evaluación programas de acción tutorial: análisis de necesidades, conclusión diagnóstica, formulación de objetivos, diseño y planificación del programa (elaboración del modelo de impacto, selección de población diana y diseño metodológico, plan de intervención, plan de seguimiento y plan de evaluación de resultados), aplicación del programa (selección de la muestra e implementación del plan de intervención, plan de seguimiento y plan de evaluación de resultados) y evaluación del programa (proceso e impacto)”, “Se abordarían aquellos modelos validados empíricamente, en los mismos términos que en el plan de intervención, donde se abordarían las actividades que han demostrado empíricamente su eficacia, eficiencia y utilidad”.

### 5.3 Resultados Cuestionario (2)

El segundo cuestionario se elabora en base a los resultados del primero, anteriormente mostrados y en integración con la propuesta teórica desarrollada a lo largo del capítulo tercero. El enfoque asumido se orienta desde una perspectiva cuantitativa y la estructura de la consulta a expertos en este cuestionario, en forma de preguntas y respuestas, pretende avanzar en los siguientes parámetros del modelo:

- Consolidar el *concepto de tutoría universitaria integral* (Grado de acuerdo y argumentos explicativos)
- *Dimensiones y ejes del modelo* (Grado de acuerdo y Claridad en la formulación-redacción).
- *Indicadores de las dimensiones* (Pertinente a la dimensión, Claridad en la formulación-redacción y Eje/s en los que se desarrolla).

El grado de acuerdo se valora a través de una escala con seis valores: *totalmente de acuerdo*, *bastante de acuerdo*, *de acuerdo*, *poco de acuerdo*, *en desacuerdo* y *muy en desacuerdo*. La claridad en la formulación-redacción se estima a través de los indicadores: reformulable, suficiente y óptima. Finalmente los ejes de desarrollo de los indicadores pueden ser: 1° de Grado; 2° y 3° de Grado; 1°, 2° y 3° de Grado; 4° de Grado; En Grado; Máster y Doctorado; En todos los ejes.

Destacar igualmente que de los 18 expertos iniciales que contestaron la primera ronda culminan el proceso un total de 15, un porcentaje aceptable y adecuado para el desarrollo del Delphi, en la línea de la fundamentación metodológica ya explicitada.

#### 5.3.1 Concepto de tutoría universitaria integral

El concepto de tutoría universitaria integral propuesto al panel emerge del análisis y síntesis de la revisión teórica y de las respuestas del panel de expertos en la primera ronda. Así, se propone como sigue: *“Es un proceso formativo llevado a cabo por el profesorado que implica diversas acciones que toman en cuenta la especificidad de la formación universitaria así como las necesidades del estudiante y se desarrolla a través de un sistema orientador de acompañamiento personal integral, con el objetivo de informar, apoyar, asesorar y guiar sobre las dimensiones académica, personal-social y profesional de los estudiantes”*.

La opinión del panel de expertos (n=15) ofrece un alto consenso y acuerdo en la conceptualización y formulación de la misma. Así, cinco expertos han indicado estar *totalmente de acuerdo* (33,33%), siete *bastante de acuerdo* (46,66%) y los tres restantes el valor *de acuerdo* (20%). Lo más significativo son los comentarios que a modo de factores explicativos incluyen los nueve de ellos. Se sintetizan a continuación de manera textual:

- (E1) La definición engloba los principales componente: agentes, dimensiones y contextos.

- (E2) No soy muy partidaria de las definiciones demasiado largas ni de estar definiendo siempre lo mismo, aunque con otras palabras. Lo digo porque no deja de ser la tutoría universitaria de toda la vida (en cuanto a concepto), otra cosa es como se lleve a cabo.
- (E3) Cuando dice "personal integral" es redundante respecto a lo que dice al final: dimensiones académica, personal-social y profesional de los estudiantes. Pero en este último caso es incompleto. En mi opinión se podría redactar así: Es un proceso formativo llevado a cabo por el profesorado que implica diversas acciones que toman en cuenta la especificidad de la formación universitaria así como las necesidades del estudiante y se desarrolla a través de un sistema orientador de acompañamiento personal integral (académico, personal, profesional, social, emocional, moral, etc.). Dicho así, esto puede ser redundante para una definición: , con el objetivo de informar, apoyar, asesorar y guiar sobre las dimensiones académica, personal-social y profesional de los estudiantes (Es una opinión y sé lo difícil que es llegar a un consenso sobre una definición de estas características).
- (E4) Considero que es un proceso educativo que comprende la formación además de otros aspectos.
- (E5) Algunos elementos clave: -proceso formativo -especificidad formación univesitaria - necesidades estudiante -acompañamiento personal integral -dimensiones.
- (E6) La dimensión académica no matiza los momentos diferenciados de la integración en el contexto universitario ni la formación complementaria, igualmente importante. Por otra parte, el planteamiento de la primera parte de la pregunta es poco claro.
- (E7) Parece que se diferencia de la mentoría, que sería llevado a cabo por iguales, aunque en algunas Universidades, la tutela ejercida por un igual también se denomina "tutoría".
- (E8) Tal vez indicaría "proceso de ayuda" y no solo proceso formativo.
- (E9) Es un proceso formativo llevado por el profesorado y también por el estudiantado, ya que yo integraría el papel de los pares en la tutoría. Cuando se indica la especificidad de la formación universitaria, parece que hagamos referencia únicamente a la formación académica y precisamente el valor de la tutoría radica en el desarrollo global del estudiante universitario. Sistema orientador de acompañamiento: Yo lo sustituiría por un sistema de asesoramiento, ya que tiene una implicación menos directiva.

### 5.3.2 Dimensiones y ejes del MOTUI

Se presenta la síntesis de las respuestas del panel a las preguntas de la segunda ronda, referidas a las dimensiones y ejes del modelo, que concretan y desarrollan el concepto anteriormente indicado. Se calcula la media muestral ( $\bar{X}$ ), la desviación típica (Sx), la moda (Mo) y el rango (R) para las 15 respuestas válidas del panel de expertos en torno al grado de acuerdo (Tabla 49), para la escala *totalmente de acuerdo* (6), *bastante de acuerdo* (5), *de acuerdo* (4), *poco de acuerdo* (3), *en desacuerdo* (2), *muy en desacuerdo* (1).

Tabla 49: Grado de acuerdo del panel experto respecto a los parámetros generales del MOTUI.

Grado de acuerdo del panel respecto a los parámetros generales del MOTUI		Grado de acuerdo*			
		$\bar{X}$	Sx	Mo	R
1	Las dimensiones del MOTUI hacen referencia a los aspectos, facetas y finalidades del desarrollo universitario.	4,93	0,88	5	6 (n=4) 3 (n=1)
2	El MOTUI que proponemos pretende atender las siguientes dimensiones: personal-social, académica y profesional.	5,4	0,74	6	6 (n=8) 4 (n=2)
3	La dimensión personal-social de la tutoría universitaria refiere a los aspectos orientadores, interrelacionados entre sí, que permiten el avance formativo del estudiante universitario en torno a los elementos básicos que forman el desarrollo personal, en armonía con la proyección social y comunitaria del universitario. La dimensión personal-social hace referencia a aspectos formativos más amplios que lo estrictamente académico y profesional, haciendo posible que cada estudiante en formación diseñe, planifique y desarrolle su proyecto genuino y personal de sentirse, implicarse y vivir en la comunidad universitaria.	4,6	0,83	4	6 (n=2) 3 (n=1)
4	La dimensión académica incide en el acompañamiento, ayuda, orientación y asesoramiento necesario que permite lograr a cada estudiante los objetivos académicos-instructivos que les plantea su Plan de Estudios y los componentes que lo forman. Para tal efecto, se asume una tutoría universitaria como método de aprendizaje integrado y transformador de los procesos docentes, permitiendo individualizar, supervisar y evaluar los resultados de aprendizaje de los estudiantes en el marco temporal del ECTS y en el nuevo contexto del EEES.	5,27	0,70	5	6 (n=6) 4 (n=2)
5	La dimensión profesional de la tutoría universitaria hace referencia a los procesos orientadores en torno a la incidencia formativa del Plan de Estudios, y todos sus elementos, en el inicio, desarrollo y consolidación del sentido profesional del estudiante universitario en formación. En esta línea, las actuaciones orientadoras son diversas, tratando todas ellas de vincular el conocimiento académico y personal con el profesional, construir el sentido de la profesión, explorar e identificar los elementos más valiosos de cada sector profesional en el que el estudiante se encuentre y establecer un proyecto profesional integrado en el personal, que sienta las bases y se proyecte desde la formación universitaria.	5	1,00	6	6 (n=6) 3 (n=1)
6	Los ejes del MOTUI hacen referencia a las etapas y a los límites temporales que permiten distinguir elementos comunes y propios en torno a la acción orientadora y tutorial en el amplio marco de la formación universitaria.	4,07	1,28	4	6 (n=3) 1 (n=1)
7	Los ejes del MOTUI son 4: Iniciación-transición (1º de Grado), Desarrollo (2º y 3º de Grado), Transición académica-profesional (4º de Grado), Desarrollo profesional e iniciación a la investigación (Máster y Posgrado).	4,87	0,92	6	6 (n=4) 3 (n=1)

\* Para la escala *totalmente de acuerdo* (6), *bastante de acuerdo* (5), *de acuerdo* (4), *poco de acuerdo* (3), *en desacuerdo* (2), *muy en desacuerdo* (1).

Como se observa, los valores de media son superiores a 4 (*de acuerdo*) para las siete cuestiones, si bien destacan las preguntas segunda, cuarta y quinta con un valor promedio superior a 5 y con

una desviación típica que evidencia valores estables de consenso muy significativos (Tabla 49). Por el contrario, el ítem sexto presenta el menor valor promedio que, pese a ser superior a 4, muestra un menor grado de acuerdo en comparación con el resto. Además, para este ítem el rango es amplio pero no significativo dado que únicamente un experto de los quince que conforman el panel ha escogido el valor 1: *muy en desacuerdo*. Es por ello que se observa una buena valoración de acuerdo en los parámetros generales que definen el MOTUI, evidenciado por la alta media, la consistencia en la desviación típica, el escaso rango, es decir, la prácticamente total ausencia de valores extremos.

Si analizamos la valoración de las preguntas respecto al grado de acuerdo distribuidas en el panel de expertos (n=15) encontramos algunos datos relevantes (Tabla 50):

Tabla 50: Distribución de las valoraciones del panel de expertos para el grado de acuerdo.

Panel de expertos (En=15)	Valoración* de las preguntas respecto al grado de acuerdo							$\bar{X}$	Sx	Mo	R
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7				
E1	4	6	4	6	6	4	6	5,14	1,07	6	6 (n=4) 4 (n=3)
E2	6	6	5	6	6	6	5	5,71	0,49	6	6 (n=5) 5 (n=2)
E3	4	5	5	5	5	6	6	5,14	0,69	5	6 (n=2) 4 (n=1)
E4	5	5	5	5	5	4	5	4,86	0,38	5	5 (n=6) 4 (n=1)
E5	6	6	4	6	5	4	6	5,29	0,95	6	6 (n=4) 4 (n=2)
E6	5	4	4	5	4	3	5	4,29	0,76	4	5 (n=3) 3 (n=1)
E7	5	6	5	6	6	4	4	5,14	0,90	6	6 (n=3) 4 (n=2)
E8	5	6	3	5	4	4	3	4,29	1,11	5,4,3	6 (n=1) 3 (n=2)
E9	5	5	5	5	6	4	4	4,86	0,69	5	6 (n=1) 4 (n=2)
E10	5	5	5	4	3	4	5	4,43	0,79	5	5 (n=4) 3 (n=1)
E11	6	6	6	6	6	6	6	6	0,00	6	6
E12	5	6	4	5	5	4	5	4,86	0,69	4	6 (n=1) 4 (n=2)
E13	4	4	4	4	4	4	4	4	0,00	4	4
E14	3	5	4	5	4	3	5	4,14	0,90	5	5 (n=3) 3 (n=2)
E15	6	6	6	6	6	1	4	5	1,91	6	5 (n=5) 1 (n=1)
$\bar{X}$	4,93	5,4	4,6	5,3	5	4,07	4,87	4,88			

El alto consenso queda reflejado de diversas formas (Tabla 50). Así, siete expertos se sitúan en un valor promedio (5-6), tres de ellos (4.50-5) y en ningún caso el promedio de las respuestas de los expertos individualmente es inferior a 4. Igualmente, solo aparece una posición extrema en la

escala (1-6) realizada por el Experto 6 (E6) en la pregunta quinta, con valor de 1, y aparecen únicamente (6) frecuencias referidas al valor 3 (*poco de acuerdo*). Son (30) las frecuencias para el valor 4 (*de acuerdo*), (35) frecuencias del valor 5 (*bastante de acuerdo*) y (33) para el valor 6 (*totalmente de acuerdo*).

Teniendo en cuenta el segundo aspecto relevante: la *claridad en la redacción formulación* se calcula la media muestral, desviación típica, moda y rango para las 15 respuestas válidas del panel de expertos (Tabla 51), para la escala *óptima* (3), *suficiente* (2) y *reformulable* (1).

Tabla 51: Claridad en la redacción-formulación de los parámetros generales del MOTUI.

Claridad en la redacción-formulación de los parámetros generales del MOTUI		Grado de acuerdo*			
		$\bar{X}$	Sx	Mo	R
1	Las dimensiones del MOTUI hacen referencia a los aspectos, facetas y finalidades del desarrollo universitario.	1,8	0,68	2	2 (n=8) 1 (n=5)
2	El MOTUI que proponemos pretende atender las siguientes dimensiones: personal-social, académica y profesional.	2,4	0,74	3	2 (n=5) 1 (n=2)
3	La dimensión personal-social de la tutoría universitaria refiere a los aspectos orientadores, interrelacionados entre sí, que permiten el avance formativo del estudiante universitario en torno a los elementos básicos que forman el desarrollo personal, en armonía con la proyección social y comunitaria del universitario. La dimensión personal-social hace referencia a aspectos formativos más amplios que lo estrictamente académico y profesional, haciendo posible que cada estudiante en formación diseñe, planifique y desarrolle su proyecto genuino y personal de sentirse, implicarse y vivir en la comunidad universitaria.	1,93	0,70	2	2 (n=8) 1 (n=4)
4	La dimensión académica incide en el acompañamiento, ayuda, orientación y asesoramiento necesario que permite lograr a cada estudiante los objetivos académicos-instructivos que les plantea su Plan de Estudios y los componentes que lo forman. Para tal efecto, se asume una tutoría universitaria como método de aprendizaje integrado y transformador de los procesos docentes, permitiendo individualizar, supervisar y evaluar los resultados de aprendizaje de los estudiantes en el marco temporal del ECTS y en el nuevo contexto del EEES.	2,33	0,62	2	2 (n=8) 1 (n=1)
5	La dimensión profesional de la tutoría universitaria hace referencia a los procesos orientadores en torno a la incidencia formativa del Plan de Estudios, y todos sus elementos, en el inicio, desarrollo y consolidación del sentido profesional del estudiante universitario en formación. En esta línea, las actuaciones orientadoras son diversas, tratando todas ellas de vincular el conocimiento académico y personal con el profesional, construir el sentido de la profesión, explorar e identificar los elementos más valiosos de cada sector profesional en el que el estudiante se encuentre y establecer un proyecto profesional integrado en el personal, que sienta las bases y se proyecte desde la formación universitaria.	1,8	0,68	2	2 (n=8) 1 (n=5)
6	Los ejes del MOTUI hacen referencia a las etapas y a los límites temporales que permiten distinguir elementos comunes y propios en torno a la acción orientadora y tutorial en el amplio marco de la formación universitaria.	1,87	0,74	2	2 (n=7) 1 (n=5)
7	Los ejes del MOTUI son 4: Iniciación-transición (1º de Grado), Desarrollo (2º y 3º de Grado), Transición académica-profesional (4º de Grado), Desarrollo profesional e iniciación a la investigación (Máster y Posgrado).	2,4	0,74	3	2 (n=5) 1 (n=2)

\* Para la escala *óptima* (3), *suficiente* (2) y *reformulable* (1)

Los valores promedio permiten apreciar las preguntas que el panel de expertos considera más claras en su redacción-formulación. Estas son, a la luz de los resultados (Tabla 51), las preguntas segunda, cuarta y séptima. Por otro lado, las preguntas que aparecen como menos valoradas (entre 1,8-2) son la primera, tercera, quinta y sexta y, como se aprecia en la valoración cualitativa,

los expertos sugieren ligeros matices para optimizar y mejorar la claridad de las mismas, cuestión que ha orientado la toma de decisiones. En comparación con el “grado de acuerdo” (Tabla 51), “la claridad” de los elementos del modelo para el panel de expertos es más discutible. Así lo muestra el rango (3-1) para todas las preguntas, así como la significatividad en la presencia de valores (1), es decir, *reformulable*. Pese a la presencia razonable de este indicador, si analizamos el perfil de respuestas realizadas por el panel de expertos descubrimos algunos datos relevantes (Tabla 52).

Tabla 52: Distribución de las valoraciones del panel de expertos para la claridad.

Panel de expertos (En=15)	Valoración* de las preguntas respecto a la claridad en la formulación-redacción							$\bar{X}$	Sx	Mo	R
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7				
E1	2	3	2	3	2	2	3	2,42	0,53	2	3 (n=3) 2 (n=4)
E2	3	3	3	3	2	2	3	2,71	0,49	3	3 (n=5) 2 (n=2)
E3	2	3	2	3	2	3	3	2,57	0,53	3	3 (n=4) 2 (n=3)
E4	2	2	2	2	2	2	2	2	0,00	2	2
E5	2	3	1	3	2	2	3	2,28	0,76	2	3 (n=3) 1 (n=1)
E6	1	1	1	2	1	1	3	1,42	0,79	1	3 (n=1) 1 (n=5)
E7	2	3	2	2	2	3	3	2,42	0,53	2	3 (n=3) 2 (n=4)
E8	2	2	2	2	1	1	2	1,71	0,49	2	2 (n=5) 1 (n=1)
E9	1	2	2	2	2	2	2	1,86	0,38	2	2 (n=6) 1 (n=1)
E10	1	2	2	2	1	2	3	1,86	0,69	2	3 (n=1) 1 (n=2)
E11	2	3	3	3	3	3	3	2,86	0,38	3	3 (n=1) 2 (n=6)
E12	2	3	2	2	2	2	2	2,14	0,38	2	3 (n=1) 2 (n=5)
E13	1	1	1	1	1	1	1	1	0,00	1	1
E14	1	2	1	2	1	1	2	1,43	0,53	1	2 (n=3) 1 (n=4)
E15	3	3	3	3	3	1	1	2,43	0,98	3	5 (n=5) 1 (n=1)
<b>Media</b>	1,8	2,4	1,93	2,33	1,8	1,87	2,4	<b>2,08</b>			

De los quince expertos, ocho de ellos aglutinan todos los valores extremos (1), con un total de 28 frecuencias. Ahora bien, nos encontramos que de estos ocho expertos, cinco valoran como reformulables una o dos de las preguntas. Los otros tres expertos restantes (E6, E13, E14) aglutinan 16 frecuencias para el valor 1, *reformulable*, especialmente llamativo es el perfil del E13, quien considera que todos los ítems son reformulables.



No obstante, a modo de integración metodológica, son muy valiosas las descripciones cualitativas del panel de expertos que se discuten a continuación, valorándose altamente para la toma de decisiones investigadora.

La valoración cualitativa de las observaciones permite entrever una alta aceptación en expresiones como “en general estoy de acuerdo” y “me parece pertinente”, con elementos a tener en cuenta los parámetros del modelo y la mejora de las preguntas presentadas: “en algún caso al ser oraciones tan largas, se pierde un poco el hilo y la fuerza del discurso”, “algunas preguntas son complejas en su formulación ya que incluyen varias categorías simultáneamente”. Se sugiere, respecto a la primera cuestión, cambiar el término “facetas”, se reflexiona sobre “la utilización del artículo determinado (el) induce a pensar que se habla de un Modelo concreto, perfectamente definido, del que carecemos de información. Si fuera así habría que aportar al experto por lo menos el diagrama del modelo (qué elementos lo constituyen, cómo se relacionan entre ellos...)”. En la segunda cuestión se indica como confusa la expresión: pretende atender, proponiendo dicho experto una posible forma de replantear dicha cuestión en los siguientes términos: “Un MOTUI debe tener, además de la dimensión académica que nadie discute, una dimensión profesional y una dimensión personal-social”.

Por otro lado, otro de los miembros del panel hace una referencia al orden de las preguntas indicando: “en primer término creo que deberían estar indicadas las dimensiones del MOTUI”.

Otro experto sugiere especificar mejor las dimensiones del modelo “dado que si no se especifica mejor puede ser reduccionista contemplar: personal-social, académica y profesional. ¿Por qué no: emocional, moral, ética, valores, salud...etc.?”. Este mismo experto propone que “la expresión sería desarrollo integral (académico, profesional, social, emocional, moral, ético, etc.) con clara indicación de que se está abierto a nuevos aspectos que se puedan incorporar”.

Respecto a la dimensión personal-social, un experto indica que “apenas se contempla el carácter social, crítico y transformador del aprendizaje universitario donde la tutoría tiene tanto que decir”. Otro experto indica que la “la última frase de la dimensión personal-social, parece circunscribirla a la comunidad universitaria. Pienso que los aprendizajes realizados han de permitir traspasarla”. Para esta misma dimensión se sugiere contemplar también “aspectos personales implicados en el aprendizaje (metas, motivación, expectativas, estrategias de aprendizaje, estilos de pensamiento, nivel de conocimientos previos, etc.) así como implicadas en la interacción social (habilidades sociales y capacidad para trabajar en equipo, por ejemplo)”.

En relación a la dimensión académica es interesante la reflexión escéptica de un experto cuando sugiere que dicha dimensión debe “poder ir más allá del concepto *transformador de los procesos docentes*. Aunque estoy de acuerdo con ese término, dudo mucho de su consecución”. En

este mismo sentido, otro experto deja clara su valoración cuando indica que “entiendo que la tutoría apoya, pero no determina procesos docentes”.

Respecto a la dimensión profesional, “no se contempla la colaboración educativa y formadora de agentes y entornos externos donde se experimenta realmente la transferencia del aprendizaje adquirido”.

En esta misma línea, otro experto manifiesta que “no aparecen claros las interacciones entre lo personal, lo social y lo académico”. Esa necesidad de la integración de dimensiones la manifiesta otro experto en los siguientes términos: “me parece fundamental la elaboración del proyecto de futuro, profesional y personal”.

Respecto a los ejes del modelo, se indica que estos “no contemplan desde el principio la dirección en la que se debe formar el futuro egresado para que el estudiante reformule nuevas autodeterminaciones relacionadas con su elección de carrera”. Otro experto indica que “el último de los ejes (desarrollo profesional e iniciación a la investigación - máster y postgrado) debería contemplar un seguimiento de los egresados y de sus acciones en relación al mundo laboral”. Finalmente, otro componente del panel sugiere sustituir la palabra eje por momentos.

### 5.3.3 Indicadores de las dimensiones del MOTUI

Se ofrece la valoración del panel de expertos a los indicadores agrupados por dimensiones del MOTUI. A modo de síntesis presentamos una tabla que evidencia los datos agrupados atendiendo a la pertinencia del indicador a la dimensión y a la claridad en la formulación-redacción (Tabla 53).

Tabla 53: Media, desviación típica y moda de las dimensiones del modelo respecto a la pertinencia a la dimensión y la claridad en la formulación redacción.

Indicadores de las dimensiones que conforman el modelo	Pertinente* a la dimensión			Claridad** en la formulación-redacción		
	$\bar{X}$	Sx	Mo	$\bar{X}$	Sx	Mo
Indicadores de la dimensión personal-social	5,29	0,92	6	2,46	0,65	3
Indicadores de la dimensión académica	5,22	1,11	6	2,55	0,59	3
Indicadores de la dimensión profesional	5,31	1,15	6	2,47	0,65	3

\* Para la escala *totalmente de acuerdo* (6), *bastante de acuerdo* (5), *de acuerdo* (4), *poco de acuerdo* (3), *en desacuerdo* (2), *muy en desacuerdo* (1).  
 \*\* Para la escala *óptima* (3), *suficiente* (2) y *reformulable* (1).

Además, resulta interesante la distribución de los indicadores en los ejes que se desarrollan, según los expertos (Tabla 54).

Tabla 54: Ejes en los que se desarrollan los indicadores de las dimensiones del modelo.

Indicadores de las dimensiones que conforman el modelo	Ejes en los que se desarrollan* (n) respuestas							
	1	2	3	4	5	6	7	
Indicadores de la dimensión personal-social	34	7	9	10	23	3	139	
Indicadores de la dimensión académica	49	6	8	16	36	7	163	
Indicadores de la dimensión profesional	6	8	1	64	34	18	154	
	$\Sigma$	89	21	18	90	93	28	456

\* Para la escala: *1º de Grado* (1), *2º y 3º de Grado* (2), *1º, 2º y 3º de Grado* (3), *4º de Grado* (4), *En Grado* (5), *Máster y Doctorado* (6), *En todos los ejes* (7).

Así, se observa que los ejes más representativos son *1º de Grado*, donde destacan especialmente las dimensiones personal-social y académica, *4º de Grado* donde se insiste ampliamente en la dimensión profesional. También es muy representativa la visión integradora que ha tenido una amplia aceptación de los ejes *En Grado* así como la opción *En todos los ejes*, lo que pone de manifiesto que aunque haya elementos diferenciales es el conjunto del grado y de la etapa como universitario los más representados, optándose por un modelo holístico (Tabla 54).

A continuación se concreta este análisis por indicadores de dimensiones en relación a la pertinencia en la dimensión y a la claridad, cuestiones que orientan las decisiones investigadoras del proceso.

### 5.3.3.1 Indicadores dimensión personal-social

Tabla 55: Pertinencia a la dimensión y claridad de los indicadores de la dimensión personal-social.

Indicadores de la DIMENSIÓN PERSONAL-SOCIAL	Pertinente* a la dimensión				Claridad** en la formulación-redacción			
	$\bar{X}$	Sx	Mo	R	$\bar{X}$	Sx	Mo	R
1 Apoyo personal en el proceso de acogida y adaptación del estudiante de nuevo ingreso que facilite su transición a los estudios universitarios.	5,33	0,82	6	6 (n=8) 4 (n=3)	2,47	0,52	2	3 (n=7) 2 (n=8)
2 Asesoramiento personal para la transición al mundo profesional y/o a estudios de posgrado.	5	0,93	5	6 (n=6) 3 (n=1)	2,53	0,52	3	3 (n=8) 2 (n=7)
3 Información al estudiante universitario sobre distintas actividades culturales, deportivas y de ocio.	5,07	1,03	6	6 (n=7) 3 (n=1)	2,40	0,63	3	3 (n=7) 1 (n=1)
4 Asesoramiento sobre las diversas alternativas que estimulen la participación y el compromiso del estudiante universitario en la vida universitaria.	5,4	0,83	6	6 (n=9) 4 (n=3)	2,47	0,64	3	3 (n=8) 1 (n=1)
5 Información sobre distintas iniciativas de carácter personal y social que enriquecen la formación universitaria (aprendizaje servicio, campus compact, etc.).	5,27	0,80	6	6 (n=7) 4 (n=3)	2,53	0,64	3	3 (n=9) 1 (n=1)
6 Apoyo y estímulo para la interacción humana y formativa entre docentes y discentes y entre los propios estudiantes universitarios.	5,27	0,88	6	6 (n=8) 4 (n=4)	2,47	0,74	3	3 (n=9) 1 (n=2)
7 Información sobre la organización y los servicios de la Universidad y Facultad que apoyan la iniciativa de los estudiantes.	5,27	1,03	6	6 (n=9) 3 (n=1)	2,53	0,64	3	3 (n=9) 1 (n=1)
8 Apoyo y asesoramiento para un mejor conocimiento de sí mismos (autoestima, confianza, compromiso).	5,47	0,83	6	6 (n=10) 3 (n=4)	2,67	0,49	3	3 (n=10) 2 (n=5)
9 Apoyo y orientación para el conocimiento de los demás y para una interacción adecuada con los compañeros y miembros de la comunidad universitaria.	5,2	1,15	6	6 (n=9) 3 (n=2)	2,53	0,52	3	3 (n=8) 2 (n=7)
10 Estímulo y formación para el desarrollo de competencias transversales como el trabajo en equipo, estrategias de resolución de problemas, autonomía y toma de decisiones, comunicación, etc.	5,67	0,62	6	6 (n=11) 4 (n=1)	2,73	0,46	3	3 (n=11) 2 (n=4)
11 Atención y asesoramiento sobre las expectativas, necesidades y demandas de los estudiantes universitarios en aspectos vinculados a su desarrollo personal y social.	5,53	0,74	6	6 (n=10) 4 (n=2)	2,27	0,70	2	3 (n=6) 1 (n=2)
12 Orientación al estudiante para el desarrollo de un proyecto vital personal y genuino.	5,53	0,92	6	6 (n=11) 3 (n=1)	2,73	0,46	3	3 (n=11) 2 (n=4)
13 Asesoramiento para el desarrollo de los aspectos intelectuales, culturales, sociales y personales de los estudiantes universitarios	5,07	1,03	6	6 (n=7) 3 (n=1)	2,13	0,83	3	3 (n=6) 1 (n=4)
14 Asesoramiento que apoye la implicación del estudiante en la búsqueda de los elementos del desarrollo personal como universitario, consiguiendo un avance formativo que no se limita a alcanzar objetivos mínimos.	4,8	1,15	6	6 (n=5) 3 (n=3)	1,80	0,86	1	3 (n=4) 1 (n=7)
15 Orientación que favorezca la integración personal y social plena de los estudiantes en la universidad.	5,47	0,83	6	6 (n=10) 4 (n=3)	2,60	0,51	3	3 (n=9) 2 (n=6)

\* Para la escala *totalmente de acuerdo* (6), *bastante de acuerdo* (5), *de acuerdo* (4), *poco de acuerdo* (3), *en desacuerdo* (2), *muy en desacuerdo* (1).

\*\* Para la escala *óptima* (3), *suficiente* (2) y *reformulable* (1).

Para la dimensión personal-social (Tabla 55), se destaca un alto grado de consenso en cuanto a la pertinencia a la dimensión de los indicadores en su conjunto, situándose la gran mayoría de ellos en valores superiores a 5. Únicamente encontramos un ítem (14) con valor de 4,8 y un segundo ítem (2) con un valor de 5 y los ítems 3 y 13 con valores de 5,07 para la escala ya

indicada. En cuanto a la claridad en la formulación-redacción de los indicadores cabe destacar que el ítem menos valorado coincide con la anterior valoración (14) en este caso con un valor promedio de 1,80/3, al igual que el ítem 13 con un valor de 2,13/3, tal y como se observa en la Tabla 55.

En las valoraciones cualitativas el panel de expertos es preguntado sobre si reformularía, eliminaría o añadiría algún indicador, así como cualquier otro tipo de observación al respecto. Es un espacio en el que los expertos sugieren la optimización de la dimensión personal social, cuestión que apoya y consolida la toma de decisiones en el proceso delphi.

Se manifiesta un alto grado de acuerdo en afirmaciones como “me parece que todos los indicadores son muy pertinentes”, “se cubren las principales dimensiones de la tutoría en el EEES”. Si bien es cierto que se proponen algunas sugerencias que han de tenerse en cuenta: “algunos indicadores recogen demasiados aspectos, por lo que sería oportuno desdoblarlos en varios”, “insisto en que hay demasiadas palabras que restringen innecesariamente el concepto de MOTUI”, “se nota un excesivo intento de restringir injustificado y que podría suprimirse de cara a una perspectiva más amplia de la tutoría universitaria”, “algunos aspectos podrían solaparse con la dimensión académica o profesional”.

Un análisis pormenorizado por ítems se ofrece a continuación. Así, respecto al ítem 2, uno de los menos valorados, dos expertos sugieren “desdoblar el ítem 2”, “reformular el ítem 2 por separado”, “El ítem 2 debería formularse por separado. Por un lado la formación profesional y por otra la formación de postgrado”, teniendo en cuenta, como se aprecia, la transición al mundo profesional y el acceso a estudios de posgrado, permitiendo medir así “dos momentos diferenciales y múltiples” que se incluyen en el ítem 2.

Para el indicador 3, un experto se pregunta si “es una función más propia de ¿un tutor o de un mentor?”. Respecto al ítem 4, un experto sugiere sustituir la palabra alternativas por aspectos dado que “alternativa significa o lo uno o lo otro –alternativa significa disyuntiva– y aspectos puede ser lo uno y lo otro (el asesoramiento puede ser acumulativo, no necesariamente disyuntivas)”.

Respecto al ítem 5, un experto sugiere concretar la expresión “personal y social” preguntándose: “¿No pueden ser culturales, artísticas, morales, espirituales, etc.?). No hemos de restringir innecesariamente”. Respecto al ítem 6, el panel de experto propone eliminar la palabra “humana” y “formativa” en los siguientes términos “¿Por qué hay que poner humana? ¿Es posible una interacción entre personas que no lo sea? Me parece redundante humana aquí. Respecto a "formativa", si es en sentido restringido (formativo = a cursos) me parece que no corresponde; si es en sentido amplio, toda interacción debe entenderse como formativa y por lo

tanto podría ser redundante”. Este mismo experto propone para su redacción: “Apoyo y estímulo para la interacción entre docentes y discentes y entre los propios estudiantes universitarios”.

En relación al ítem 9, un experto indica un posible solape con otro indicador, así se lee: “la nueve se solapa en parte con la seis”. Para el ítem 11, un experto propone incluir “a su desarrollo integral (académico, personal, social, emocional, moral, etc.” y no solamente personal y social.

Se sugiere, en el ítem 13, incluir la dimensión emocional, o bien, incluir algún ítem en esa línea: “Se puede hacer referencia a aspectos relacionados con el desarrollo emocional, moral, la inteligencia emocional, las competencias emocionales, el bienestar emocional, etc. y formativa entre docentes y discentes y entre los propios estudiantes universitarios”. Hay otro experto que sugiere que este ítem 13 se “doble en dos” o “se procure evitar solape con el ítem 3” dado que “el ítem 13 recoge demasiados aspectos, puede ser en aspectos intelectuales, pero igual no en culturales, y a la inversa”. De hecho, un experto sugiere que “eliminaría el 13 porque es reiterativo” .

Respecto al ítem 14, un experto considera que “es escaso hablar de 'desarrollo personal como universitario', debería poder ampliarse el concepto a persona adulta y madura constructora de su futuro”, en esa línea otro experto “suprimiría el 14 porque es confuso y lo que plantea ya se ha expresado anteriormente” y otro experto sugiere “asesoramiento para el planteamiento de objetivos personales realistas y autoexigentes”.

Dos expertos sugieren sustituir información en los diversos indicadores por otros términos (apoyo, asesoramiento, guía), de lo que es expresión esta narrativa: “los términos de ayuda, apoyo, asesoramiento, guía deben estar siempre presentes porque conllevan intencionalidad educativa. No así el de información”.

Otro experto sugiere incluir un ítem de la dimensión comunitaria de la educación universitaria dado que “se echa en falta esa dimensión comunitaria de la educación universitaria, que difícilmente se obtendrá en las materias instrumentales y que si debe observarse desde la orientación universitaria, concretándose en la tutoría” y “se observa poca intensidad en el apoyo y guía para la formación como agentes sociales y líderes para el cambio y transformación social en beneficio de un desarrollo equilibrado de la humanidad”.

Estas valoraciones se tendrán en cuenta para la toma de decisiones y mejora del modelo, como así se ha concretado en la Tabla 62.

### 5.3.3.2 Indicadores dimensión académica

Tabla 56: Pertinencia a la dimensión y claridad de los indicadores de la dimensión académica.

Indicadores de la DIMENSIÓN ACADÉMICA	Pertinente* a la dimensión				Claridad** en la formulación-redacción			
	$\bar{x}$	Sx	Mo	R	$\bar{x}$	Sx	Mo	R
1 Apoyo a iniciativas académicas que faciliten la transición entre las etapas previas y la Universidad	5,60	0,74	6	6 (n=11) 4 (n=2)	2,53	0,52	3	3 (n=8) 2 (n=7)
2 Información sobre la normativa académica de convalidaciones, reclamaciones, etc.	5,20	1,32	6	6 (n=10) 3 (n=1) 2 (n=1)	2,67	0,49	3	3 (n=10) 2 (n=5)
3 Orientación sobre los elementos del Plan de Estudios que permitan planificar el itinerario curricular-formativo de cada estudiante.	5,53	0,74	6	6 (n=10) 4 (n=2)	2,73	0,46	3	3 (n=11) 1 (n=2)
4 Colaboración en los procesos de aprendizaje de cada estudiante de forma individualizada.	5,00	1,25	6	6 (n=7) 3 (n=1) 2 (n=1)	2,67	0,62	3	3 (n=11) 1 (n=1)
5 Ayuda y orientación sobre estrategias de aprendizaje y planificación que le permitan desarrollar las competencias pretendidas en su formación.	5,47	1,06	6	6 (n=11) 3 (n=2)	2,60	0,63	3	3 (n=10) 1 (n=1)
6 Hacer posible y optimizar el aprovechamiento académico del alumnado.	5,00	1,13	6	6 (n=7) 3 (n=2)	2,20	0,86	3	3 (n=7) 1 (n=4)
7 Apoyar a los estudiantes con una bibliografía de ampliación y un plan de lectura que ayude a optimizar el rendimiento académico y a ampliar sus horizontes culturales, humanos y profesionales.	4,47	1,36	4	6 (n=4) 3 (n=1) 1 (n=1)	2,27	0,70	2	3 (n=6) 1 (n=2)
8 Refuerzo de valores como la constancia, el compromiso, el esfuerzo, etc. en el ámbito académico.	5,27	1,10	6	6 (n=9) 3 (n=2)	2,53	0,64	3	3 (n=9) 1 (n=1)
9 Información y estímulo para que el estudiante participe en actividades formativas que le permitan mejorar el desarrollo académico.	5,40	0,91	6	6 (n=9) 3 (n=1)	2,60	0,51	3	3 (n=9) 2 (n=6)
10 Asesoramiento y atención personalizada al estudiante universitario en aspectos vinculados a su desarrollo académico.	5,27	1,10	6	6 (n=9) 3 (n=2)	2,47	0,52	2	3 (n=7) 2 (n=8)
11 Invitar y animar al estudiante universitario para que reflexione sobre el sentido curricular y formativo de las asignaturas cursadas.	4,73	1,44	6	6 (n=6) 3 (n=1) 2 (n=2)	2,27	0,80	3	3 (n=7) 1 (n=3)
12 Informar y orientar acerca de las opciones posibles de formación complementaria (cursos de verano, seminarios, talleres, etc.).	5,27	1,16	6	6 (n=9) 2 (n=1)	2,73	0,46	3	3 (n=11) 2 (n=4)
13 Información y asesoramiento al estudiante sobre los nuevos principios de la educación superior asumidos con el EEES.	4,67	1,23	6	6 (n=6) 3 (n=3)	2,53	0,52	3	3 (n=8) 2 (n=7)
14 Información y orientación en relación a los programas de intercambio y movilidad en el EEES.	5,40	0,83	6	6 (n=9) 4 (n=3)	2,67	0,49	3	3 (n=10) 2 (n=5)
15 Desarrollo del autoaprendizaje y la autoformación del estudiante universitario.	5,33	1,23	6	6 (n=10) 3 (n=1) 2 (n=1)	2,53	0,64	3	3 (n=9) 1 (n=1)
16 Estimular y favorecer la satisfacción del estudiante universitario en el acto de aprender.	5,13	1,36	6	6 (n=8) 1 (n=1)	2,60	0,63	3	3 (n=10) 1 (n=1)
17 Asesoramiento y apoyo en la búsqueda, acceso, manejo y aprovechamiento de la información para un mejor desarrollo académico.	5,33	1,05	6	6 (n=10) 3 (n=1)	2,60	0,51	3	3 (n=9) 2 (n=6)
18 Información y orientación sobre las opciones académicas de posgrado.	5,53	0,74	6	6 (n=10) 4 (n=2)	2,60	0,63	3	3 (n=10) 1 (n=1)
19 Orientación, estímulo y motivación para llevar a cabo una iniciación a la investigación rigurosa.	5,60	0,63	6	6 (n=10) 4 (n=1)	2,67	0,49	3	3 (n=10) 2 (n=5)

\* Para la escala *totalmente de acuerdo* (6), *bastante de acuerdo* (5), *de acuerdo* (4), *poco de acuerdo* (3), *en desacuerdo* (2), *muy en desacuerdo* (1).

\*\* Para la escala *óptima* (3), *suficiente* (2) y *reformulable* (1).

Como se observa en la Tabla 56, los indicadores de la dimensión académica menos valorados son el 7, el 13 y el 11, con valores entre 4,5-5 y posteriormente el 4 y el 6, ambos con valores de 5 puntos para la escala ya referida. Los 14 ítems restantes presentan valores promedio superiores a 5,13 en todos los casos destacando los ítems 1, 19, 3 y 18. Respecto a la claridad en la formulación-redacción los ítems menos valorados coinciden en buena medida con los menos representativos para el grado de acuerdo. Estos son el 6, 7 y el 11, con valores entre 2,20-2,27 en la escala de 3. El resto de ítems se sitúan a partir del 2,47 para la citada escala.

En relación a las respuestas del panel sobre si reformularía, eliminaría o añadiría algún indicador, se destacan como comentarios generales: “No eliminaría ninguno”, “en todo caso añadiría alguno más que estuviera relacionado con la motivación e interés por la asignatura, la elaboración de productos de evaluación, la resolución de problemas en las diferentes asignaturas, la comunicación efectiva entre profesorado y alumnado, comportamiento y compromiso crítico y reflexivo”, “es posible que algunos indicadores se solapen”.

Para el ítem 1 se destaca que “se debería establecer un puente con las etapas previas a la universidad”. Respecto al ítem 2 se indica que “debe ser compartido con los servicios de gestión de alumnos”, “mejor orientación que información”.

Se propone que “tal vez el ítem 4 y 5 se podrían juntar de cara a simplificar. En todo caso de podría incluir: Atención grupal e individual”. Otro experto indica que “el ítem 4 y 10 se solapan”.

En relación al ítem 6 se sugiere “quitar lo de hacer posible”, otro experto pregunta: “¿a qué se refiere el término 'hacer posible'?”. Otro de los expertos indica que “eliminaría "Hacer posible", ya que la tutoría apoya, pero no determina con tanta fuerza”.

Para el ítem 7, un experto señala que “creo que no es ítem que sea indicador de lo académico a nivel universitario”, “además se mezclan dos cosas lo estrictamente instructivo con el desarrollo personal”, “desde mi punto de vista podría integrarse con el anterior” (ítem 6).

Para el ítem 11, se sugiere suprimir la expresión invitar y animar dado que “queda un poco light”. Este experto sugiere poner “estimular la reflexión”. En esta línea, otro experto indica que “el indicador 11 no tiene sentido en la universidad desde una posición responsable del estudiante que accede a los estudios universitarios tras un proceso de selección”.

Otro componente del panel sugiere “eliminar o reformular el 13 porque los tutores no son "abanderados de Bolonia". Apoyar sí, pero esa responsabilidad corresponde a los equipos directivos”.

Respecto al ítem 16, un experto indica que “los objetivos del ítem 16 no creo que sean necesarios a nivel universitario”.



Sobre el ítem 17, se insiste en que “deben ocuparse los profesionales de la documentación (bibliotecarios)”.

Para el ítem 18 se sugiere reformular indicando “otras opciones académicas o formativas y no reducirlo a las de posgrado”. Finalmente, un experto indica que para el óptimo desarrollo del ítem 19 es fundamental que “coincidan los tutores de apoyo y de dirección de TFG, TFM, Doctorado, etc.”.

Como indicábamos para la dimensión personal-social, estas sugerencias se ponderan y se tienen ampliamente en cuenta en la toma de decisiones que se presenta en la Tabla 62.

### **5.3.3.3 Indicadores dimensión profesional**

La dimensión profesional ha sido valorada en la segunda ronda del Delphi siguiendo el modelo anteriormente explicitado (Tabla 57). Se destaca que todos los indicadores han obtenido un valor promedio entre 5-6 respecto a la pertinencia a la dimensión para la escala: *totalmente de acuerdo* (6), *bastante de acuerdo* (5), *de acuerdo* (4), *poco de acuerdo* (3), *en desacuerdo* (2), *muy en desacuerdo* (1). El valor inferior corresponde al ítem 19, con un valor promedio de 5. Los siguientes valores se identifican en los ítems 6, 7, 9, 12 y 14, todos ellos con un valor promedio de 5,20. Igualmente la moda para todos los ítems es de 6.

Respecto a la valoración del panel de expertos sobre la claridad en la formulación-redacción de los indicadores aparecen los ítems 3,4,5, 13,16 y 19 con valores entre 2,27-2,33 en la escala de 3 puntos: *óptima* (3), *suficiente* (2) y *reformulable* (1). Destacamos que para todos los ítems la moda es 3 a excepción del ítem 19, cuya moda es 2.

Ambas cuestiones –*grado de acuerdo* y *claridad*– se aprecian a continuación con claridad (Tabla 57).

Tabla 57: Pertinencia a la dimensión y claridad de los indicadores de la dimensión profesional.

Indicadores de la DIMENSIÓN PROFESIONAL	Pertinente* a la dimensión				Claridad** en la formulación-redacción			
	$\bar{X}$	Sx	Mo	R	$\bar{X}$	Sx	Mo	R
1 Información y asesoramiento al estudiante universitario sobre ayudas y becas, acerca de los modos de colaborar con los Departamentos universitarios o la forma de acceso a prácticas profesionales.	5,47	0,92	6	6 (n=10) 3 (n=1)	2,60	0,51	3	3 (n=9) 2 (n=6)
2 Planificación y orientación para el desarrollo del itinerario profesional del estudiante universitario.	5,53	0,83	6	6 (n=11) 4 (n=2)	2,47	0,64	3	3 (n=9) 1 (n=1)
3 Asesoramiento al estudiante universitario acerca de los elementos básicos de su desarrollo profesional.	5,27	1,49	6	6 (n=11) 3 (n=1) 1 (n=1)	2,27	0,80	3	3 (n=7) 1 (n=5)
4 Estímulo del desarrollo profesional de los estudiantes desde las prácticas académicas del Plan de Estudios.	5,27	1,03	6	6 (n=9) 3 (n=1)	2,33	0,72	3	3 (n=7) 1 (n=2)
5 Asesoramiento y apoyo a los estudiantes para establecer un nexo entre los aspectos académicos y profesionales, ya que las decisiones académicas tienen consecuencias en el desarrollo profesional.	5,47	0,92	6	6 (n=11) 4 (n=4)	2,27	0,80	3	3 (n=7) 1 (n=3)
6 Atención a los estudiantes en periodo de prácticas en empresas o instituciones.	5,20	1,47	6	6 (n=10) 3 (n=1) 1 (n=1)	2,53	0,64	3	3 (n=9) 1 (n=1)
7 Apoyo al alumnado en su función profesionalizadora, a través de las prácticas guiadas y del desarrollo del Trabajo Fin de Grado.	5,20	1,32	6	6 (n=10) 3 (n=1) 1 (n=1)	2,53	0,64	3	3 (n=9) 1 (n=1)
8 Apoyo y orientación al alumnado para la planificación, realización, presentación y defensa del Proyecto Fin de Máster.	5,33	0,98	6	6 (n=9) 3 (n=1)	2,73	0,46	3	3 (n=11) 2 (n=4)
9 Orientación para el desarrollo profesional del estudiante universitario en formación a partir de las primeras experiencias profesionales.	5,20	1,42	6	6 (n=10) 1 (n=1)	2,47	0,74	3	3 (n=9) 1 (n=2)
10 Información al estudiante universitario acerca de las exigencias y características del mercado laboral.	5,53	0,92	6	6 (n=11) 3 (n=1)	2,60	0,63	3	3 (n=10) 1 (n=1)
11 Asesoramiento al estudiante universitario sobre estrategias de inserción laboral que les permitan un óptimo desarrollo de la empleabilidad.	5,40	1,12	6	6 (n=10) 2 (n=1)	2,60	0,51	3	3 (n=9) 2 (n=6)
12 Orientación al estudiante universitario para que canalice sus inquietudes profesionales, ofreciendo ayuda para que analice sus posibilidades y oportunidades.	5,20	1,26	6	6 (n=9) 3 (n=1) 2 (n=1)	2,40	0,63	3	3 (n=7) 1 (n=1)
13 Asesoramiento y apoyo para el logro y desempeño de competencias profesionales, incidiendo en aquellas más valiosas y con más incidencia en el mercado de trabajo.	5,27	1,16	6	6 (n=9) 2 (n=1)	2,33	0,82	3	3 (n=8) 1 (n=3)
14 Orientación para que el estudiante universitario explore el mundo laboral cercano a su profesión deseada.	5,20	1,26	6	6 (n=10) 2 (n=1)	2,47	0,74	3	3 (n=9) 1 (n=2)
15 Apoyo e información sobre técnicas de exploración ocupacional que favorezcan la inserción profesional de los estudiantes universitarios.	5,27	1,22	6	6 (n=10) 2 (n=1)	2,53	0,64	3	3 (n=9) 1 (n=1)
16 Orientar para una adecuada transición profesional entre la dedicación como estudiante universitario y las perspectivas del mundo laboral.	5,33	1,23	6	6 (n=11) 3 (n=3)	2,33	0,72	3	3 (n=7) 1 (n=2)
17 Información y asesoramiento acerca de la relación de los estudios universitarios con el mercado laboral.	5,47	0,83	6	6 (n=10) 4 (n=3)	2,53	0,52	3	3 (n=8) 2 (n=7)
18 Información y orientación sobre los diferentes itinerarios profesionales en función de las expectativas y necesidades de los estudiantes.	5,33	1,23	6	6 (n=10) 3 (n=1) 2 (n=1)	2,67	0,49	3	3 (n=10) 2 (n=5)
19 Asesoramiento para la mejora y avance en el desarrollo profesional del estudiante universitario.	5,00	1,41	6	6 (n=8) 1 (n=1)	2,33	0,62	2	3 (n=6) 1 (n=1)

\* Para la escala *totalmente de acuerdo* (6), *bastante de acuerdo* (5), *de acuerdo* (4), *poco de acuerdo* (3), *en desacuerdo* (2), *muy en desacuerdo* (1). \*\* Para la escala *óptima* (3), *suficiente* (2) y *reformulable* (1).

Las valoraciones cualitativas elaboradas por el panel de expertos para la dimensión profesional evidencian distintas opiniones en los expertos que sintetizamos a continuación. Así, como

comentarios generales un experto indica que “no eliminaría ningún indicador, tal vez añadiría alguno específico relacionado con: el proceso de la toma de decisiones vocacional y con el proyecto profesional”, otro experto sugiere un “posible solapamiento de algunos indicadores”.

Un experto indica para el ítem 1 que: “no creo que sea labor propia del tutor”, otro experto sugiere e insiste en “eliminar la palabra información”. La expresión del ítem 3, “elementos básicos, es muy ambigua”.

Un experto sugiere que “el ítem 5 se podría reformular eliminando la última parte después de la coma”. Para los ítems 4, 6 y 7 un experto indica: “creo que no es labor del tutor sino del profesor que dirige el Prácticum o prácticas”. En este mismo sentido, un experto matiza para el ítem 6 lo siguiente: “Entiendo que la acción tutorial que se indica se debe realizar por el profesor responsable de la asignatura del Prácticum. La acción tutorial de cualquier otro profesor sería mucho más reducida o inexistente. Es decir, la docencia del Prácticum es eminentemente tutorial”. Así, para los ítems 6, 7 y 8 otro experto valora el interés de “que coincida el tutor de prácticas, TFG y TFM con le personalizado. En ese caso tiene más sentido los ítems”.

Respecto al ítem 9 un experto tiene el interrogante de “si las primeras experiencias profesionales se refieren a las adquiridas en el Prácticum”, otro experto indica que este ítem resulta “una tarea excesiva para el tutor”.

Sobre el ítem 10, se indica que “el término 'información' me parece escaso en el conocimiento del mundo laboral”.

Un experto indica que los indicadores 10, 11, 12, 13, 14, 15 y 18 “asumen tareas que es mejor dejar para los servicios externos de cada universidad y orientadores ad hoc”. En este sentido, otro experto señala la importancia de que los ítem 11 y 15 se desarrolle “en colaboración con otros servicios universitarios”.

En el ítem 13, “se repite dos veces el verbo incidir” cuestión que consolida otro experto al indicar que “en la trece hay una redundancia incidir-incidencia”. El ítem 14, “no queda muy clara la redacción con lo de "mundo laboral cercano" y "profesión deseada". Tampoco queda demasiado claro si se refiere a profesión o a ocupación”

Finalmente, respecto al ítem 19, un experto indica que “no creo que esta fuera una función del tutor, sino de orientadores de cada universidad. El profesor tutor no ha de realizar las tareas de los orientadores”.

De igual forma que para los indicadores de las dimensiones anteriores, se asumirán estos comentarios en la toma de decisiones (Tabla 62).

### 5.3.4 Ejes/Momentos de desarrollo de los indicadores de las dimensiones del MOTUI

Se muestran las respuestas del panel de expertos a los ejes de desarrollo de los distintos indicadores (Tabla 58).

Tabla 58: Ejes de desarrollo de la dimensión personal-social.

Indicadores de la DIMENSIÓN PERSONAL-SOCIAL	Ejes en los que se desarrollan*							
	1	2	3	4	5	6	7	
1 Apoyo personal en el proceso de acogida y adaptación del estudiante de nuevo ingreso que facilite su transición a los estudios universitarios.	14						1	
2 Asesoramiento personal para la transición al mundo profesional y/o a estudios de posgrado.		1		8	1		5	
3 Información al estudiante universitario sobre distintas actividades culturales, deportivas y de ocio.	2				1		12	
4 Asesoramiento sobre las diversas alternativas que estimulen la participación y el compromiso del estudiante universitario en la vida universitaria.	2		1		1		11	
5 Información sobre distintas iniciativas de carácter personal y social que enriquecen la formación universitaria (aprendizaje servicio, campus compact, etc.).	1		1		1	1	11	
6 Apoyo y estímulo para la interacción humana y formativa entre docentes y discentes y entre los propios estudiantes universitarios.	1					1	13	
7 Información sobre la organización y los servicios de la Universidad y Facultad que apoyan la iniciativa de los estudiantes.	5				2		8	
8 Apoyo y asesoramiento para un mejor conocimiento de sí mismos (autoestima, confianza, compromiso).		1	1		3		10	
9 Apoyo y orientación para el conocimiento de los demás y para una interacción adecuada con los compañeros y miembros de la comunidad universitaria.	2		2		2		9	
10 Estímulo y formación para el desarrollo de competencias transversales como el trabajo en equipo, estrategias de resolución de problemas, autonomía y toma de decisiones, comunicación, etc.		1	1		3		10	
11 Atención y asesoramiento sobre las expectativas, necesidades y demandas de los estudiantes universitarios en aspectos vinculados a su desarrollo personal y social.	1	1	2		1		10	
12 Orientación al estudiante para el desarrollo de un proyecto vital personal y genuino.	1	1		1	2		10	
13 Asesoramiento para el desarrollo de los aspectos intelectuales, culturales, sociales y personales de los estudiantes universitarios.		2			3		10	
14 Asesoramiento que apoye la implicación del estudiante en la búsqueda de los elementos del desarrollo personal como universitario, consiguiendo un avance formativo que no se limita a alcanzar objetivos mínimos.	1			1	3		10	
15 Orientación que favorezca la integración personal y social plena de los estudiantes en la universidad.	4		1			1	9	
	<b>Σ</b>	<b>34</b>	<b>7</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>23</b>	<b>3</b>	<b>139</b>

\* Para la escala: 1º de Grado (1), 2º y 3º de Grado (2), 1º, 2º y 3º de Grado (3), 4º de Grado (4), En Grado (5), Máster y Doctorado (6), En todos los ejes (7).

En relación a los ejes de desarrollo (Tabla 58) se aprecia una mayor correspondencia en la dimensión personal-social para el (1º de Grado), (En Grado) y (En todos los ejes), siendo este último

eje el más representativo, al igual que en las dimensiones académica (Tabla 59) y profesional (Tabla 60).

Como ya se indicaba, una sugerencia de mejora es el cambio de la palabra “eje” por “momentos”. La argumentación del experto es la siguiente: “La palabra "eje" se refiere al espacio. Mientras que dentro de los "ejes" en realidad se trata del t "tiempo" Creo que puede haber una posible confusión semántica. Propondría utilizar "ejes" para contenidos (tal como se utilizó en "ejes transversales") y en la dimensión temporal utilizar: "momentos", o algún término claramente temporal (no espacial)”.

A la hora de delimitar los ejes temporales, un experto sugiere que “siempre hay que tener presente que el proceso no es en el curso anterior donde se produce la transición. Es un proceso más amplio que debe abarcar cursos anteriores. También dependerá del tipo de Grado, ya que en algunos hay itinerarios casi desde el inicio”. Igualmente otro experto manifiesta el interés de diversificar en ejes la propuesta pero hace notar “la complejidad de parcelar por cursos en el grado”.

Otros comentarios son: “En el indicador 1 de la dimensión personal-social pondría en más de un eje: Imprescindible en 1º Grado y en Màster y doctorado. Aunque no exclusivo de esos momentos”. Otro experto indica que “en el indicador 6, mi respuesta más específica sería en 4º de Grado, máster y doctorado” y finalmente, otro experto indica, respecto a la dimensión personal-social que “aunque en muchos elementos he indicado en todos los ejes, la intensidad de la orientación sería diferente en función del curso o etapa universitaria en la que se encuentre el alumnado”.

A continuación se muestran los indicadores para la dimensión académica, así como sus ejes de desarrollo (Tabla 59).

Tabla 59: Ejes de desarrollo de la dimensión académica.

Indicadores de la DIMENSIÓN ACADÉMICA		Ejes en los que se desarrollan*						
		1	2	3	4	5	6	7
1	Apoyo a iniciativas académicas que faciliten la transición entre las etapas previas y la Universidad	14						1
2	Información sobre la normativa académica de convalidaciones, reclamaciones, etc.	4	1	1		1		8
3	Orientación sobre los elementos del Plan de Estudios que permitan planificar el itinerario curricular-formativo de cada estudiante.	3	1	1		2		8
4	Colaboración en los procesos de aprendizaje de cada estudiante de forma individualizada.	2				3		10
5	Ayuda y orientación sobre estrategias de aprendizaje y planificación que le permitan desarrollar las competencias pretendidas en su formación.	2		1		2		10
6	Hacer posible y optimizar el aprovechamiento académico del alumnado.	1				3		11
7	Apoyar a los estudiantes con una bibliografía de ampliación y un plan de lectura que ayude a optimizar el rendimiento académico y a ampliar sus horizontes culturales, humanos y profesionales.	2				2		11
8	Refuerzo de valores como la constancia, el compromiso, el esfuerzo, etc. en el ámbito académico.	2		1		2		10
9	Información y estímulo para que el estudiante participe en actividades formativas que le permitan mejorar el desarrollo académico.	1				2		12
10	Asesoramiento y atención personalizada al estudiante universitario en aspectos vinculados a su desarrollo académico.	1				3		11
11	Invitar y animar al estudiante universitario para que reflexione sobre el sentido curricular y formativo de las asignaturas cursadas.	2				3		10
12	Informar y orientar acerca de las opciones posibles de formación complementaria (cursos de verano, seminarios, talleres, etc.).	1		1		1		12
13	Información y asesoramiento al estudiante sobre los nuevos principios de la educación superior asumidos con el EEES.	6	1	1		2		5
14	Información y orientación en relación a los programas de intercambio y movilidad en el EEES.	1	3	2	1	1		7
15	Desarrollo del autoaprendizaje y la autoformación del estudiante universitario.	1				3		11
16	Estimular y favorecer la satisfacción del estudiante universitario en el acto de aprender.	3				2		10
17	Asesoramiento y apoyo en la búsqueda, acceso, manejo y aprovechamiento de la información para un mejor desarrollo académico.	3				1		11
18	Información y orientación sobre las opciones académicas de posgrado.				12	1	1	1
19	Orientación, estímulo y motivación para llevar a cabo una iniciación a la investigación rigurosa.				3	2	6	4
<b>Σ</b>		<b>49</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>16</b>	<b>36</b>	<b>7</b>	<b>163</b>

\* Para la escala:  
*1º de Grado (1), 2º y 3º de Grado (2), 1º, 2º y 3º de Grado (3), 4º de Grado (4), En Grado (5), Máster y Doctorado (6), En todos los ejes (7).*

De igual forma que para la dimensión personal-social, aparece (*1º de Grado*), (*En Grado*) y (*En todos los ejes*) como opciones más representativas, si bien, las otras opciones son más numerosas para la dimensión académica en comparación con el resto de dimensiones (Tabla 58 y Tabla 60). Algunos comentarios de los expertos son: “En los ejes de desarrollo quizá cabría introducir la etapa previa a la entrada en la universidad puesto que hablamos de integración a la misma (indicador 1, por ejemplo). En esta misma línea, otro experto indica: “En los ejes, incluiría uno que fuera el comienzo de cada etapa (primero de grado, al comienzo del máster y al inicio del doctorado)”. Respecto a los indicadores concretos, para el 18 un experto indica “Yo pondría 3º y

4° de grado, pero la pestaña no lo permite” y para el 7, “añadiría la opción en ningún eje (la 7 no la veo en ningún eje concreto, quizá en todos”.

Tabla 60: Ejes de desarrollo de la dimensión profesional.

Indicadores de la DIMENSIÓN PROFESIONAL	Ejes en los que se desarrollan*							
	1	2	3	4	5	6	7	
1 Información y asesoramiento al estudiante universitario sobre ayudas y becas, acerca de los modos de colaborar con los Departamentos universitarios o la forma de acceso a prácticas profesionales.	3	1		1	1	1	8	
2 Planificación y orientación para el desarrollo del itinerario profesional del estudiante universitario.	1			2	3		9	
3 Asesoramiento al estudiante universitario acerca de los elementos básicos de su desarrollo profesional.				3	2		10	
4 Estímulo del desarrollo profesional de los estudiantes desde las prácticas académicas del Plan de Estudios.		1		2	3		9	
5 Asesoramiento y apoyo a los estudiantes para establecer un nexo entre los aspectos académicos y profesionales, ya que las decisiones académicas tienen consecuencias en el desarrollo profesional.			1		3		11	
6 Atención a los estudiantes en periodo de prácticas en empresas o instituciones.				3	3		9	
7 Apoyo al alumnado en su función profesionalizadora, a través de las prácticas guiadas y del desarrollo del Trabajo Fin de Grado.				9	4		2	
8 Apoyo y orientación al alumnado para la planificación, realización, presentación y defensa del Proyecto Fin de Máster.				2		13		
9 Orientación para el desarrollo profesional del estudiante universitario en formación a partir de las primeras experiencias profesionales.				6	1	1	7	
10 Información al estudiante universitario acerca de las exigencias y características del mercado laboral.		1		2	1		11	
11 Asesoramiento al estudiante universitario sobre estrategias de inserción laboral que les permitan un óptimo desarrollo de la empleabilidad.				6		1	8	
12 Orientación al estudiante universitario para que canalice sus inquietudes profesionales, ofreciendo ayuda para que analice sus posibilidades y oportunidades.		1		2	2		10	
13 Asesoramiento y apoyo para el logro y desempeño de competencias profesionales, incidiendo en aquellas más valiosas y con más incidencia en el mercado de trabajo.		1		2	2		10	
14 Orientación para que el estudiante universitario explore el mundo laboral cercano a su profesión deseada.		1		3	2		9	
15 Apoyo e información sobre técnicas de exploración ocupacional que favorezcan la inserción profesional de los estudiantes universitarios.		1		6	1	1	6	
16 Orientar para una adecuada transición profesional entre la dedicación como estudiante universitario y las perspectivas del mundo laboral.		1		8	1	1	4	
17 Información y asesoramiento acerca de la relación de los estudios universitarios con el mercado laboral.	1			3	2		9	
18 Información y orientación sobre los diferentes itinerarios profesionales en función de las expectativas y necesidades de los estudiantes.	1			3	2		9	
19 Asesoramiento para la mejora y avance en el desarrollo profesional del estudiante universitario.				1	1		13	
	$\Sigma$	6	8	1	64	34	18	154

\* Para la escala:  
1° de Grado (1), 2° y 3° de Grado (2), 1°, 2° y 3° de Grado (3), 4° de Grado (4), En Grado (5), Máster y Doctorado (6), En todos los ejes (7).

Los ejes de desarrollo de la dimensión profesional se orientan con claridad hacia (4° de Grado) y (En todos los ejes) especialmente, si bien es muy significativa la opción (En Grado), lo que pareciera

llevarnos a pensar que la dimensión profesional de la tutoría universitaria se desarrolla especialmente en los últimos cursos.

Los comentarios de los expertos sin duda enriquecen este análisis. Así, se puede leer: “Hay algunos indicadores que pueden ser importantes en más de uno de los ejes, pero no en todos, que es la opción que he escogido siempre. Por ejemplo, la 4, y otras, puede ser interesante en 4º de Grado y en el Máster. Hay cuestiones que se pueden intensificar tanto al final del Grado como en el Máster: 10, 11, 14 y 17”. Respecto a indicadores concretos “Para el 6, pongo todos los ejes, porque el practicum puede darse en 2, 3º o 4º en el Grado y también en el Máster, igual para 7, 8 y 9”.

Finalmente, para el experto 11, “en las posibilidades de respuesta, incluiría una más: 4º, Máster y Doctorado. En las respuestas donde digo 4º, casi siempre podríamos incluir Máster y Doctorado”.

#### **5.4 Síntesis global del proceso Delphi**

A modo de síntesis, completan el proceso Delphi dos tablas que reflejan los hallazgos más destacados de las dos rondas desarrolladas y, en definitiva, de los dos cuestionarios aplicados. Así, se observan en primer lugar los resultados del cuestionario inicial, de naturaleza fundamentalmente cualitativa en la que se establecen las distintas categorías de significados, a modo de núcleos conceptuales y las subcategorías que concretan y explican dichos elementos (Tabla 61). Así, en ella se aprecian:

- El *concepto* de tutoría universitaria
- Las *finalidades* de la tutoría universitaria integral.
- Sus *similitudes y diferencias* con la tutoría en secundaria.
- Los *ejes temporales* y momentos.
- La *interrelación* entre EEES, competencias, metodologías activas y tutoría.
- *Dificultades y problemáticas: retos y propuestas.*
- *Impacto* de la tutoría universitaria integral.
- *Conocimientos, destrezas y actitudes* del profesor para la tutoría universitaria.
- *Claves formativas* para la tutoría universitaria.



Tabla 61: Síntesis global del Cuestionario 1, ronda inicial.

<i>Categorías de significados</i>	<i>Subcategorías de significado</i>		
<b>Concepto de tutoría universitaria (Tabla 19)</b>	Dificultad para delimitar		
	La tutoría como proceso, sistema, conjunto, acción, modalidad, relación, recurso, estrategia.		
<b>Finalidades de la tutoría universitaria integral (Tabla 20 y 24; Figura 5 y 6)</b>	Procesos implicados		
	Formación integral		
	Dimensiones	Personal-social (Tabla 21)	<i>Acogida y transición; desarrollo personal; competencias transversales; vida universitaria y desarrollo social</i>
		Académica (Tabla 22)	<i>Transición académica; elementos curriculares: proceso enseñanza-aprendizaje; aprendizaje autónomo, toma de decisiones y resolución de problemas; beneficios en resultados y rendimiento; desarrollo académico.</i>
Profesional (Tabla 23)		<i>Elaboración del proyecto profesional; desarrollo de competencias profesionales; transición e inserción laboral</i>	
<b>Similitudes y diferencias entre la tutoría en la universidad y en secundaria</b>	Similitudes	<i>Áreas de intervención características y dimensiones</i>	
	Diferencias	<i>Respecto a las finalidades (Tabla 25), respecto a las dimensiones (Tabla 26), respecto a los destinatarios y agentes (Tabla 27) y respecto al marco normativo, organizativo, curricular y al apoyo a la tutoría (Tabla 28)</i>	
<b>Eje temporal propuesto en la investigación</b>	Pertinencia (Tabla 30)	<i>Punto de partida: necesidades de los estudiantes</i> <i>Fortaleza: ejes según necesidades</i> <i>Limitaciones del eje propuesto</i>	
	Propuesta eje temporal del panel de expertos (Tabla 31)	<i>Iniciación (Secundaria y 1º de Grado); Desarrollo (2º y 3º de Grado); Transición (4º de Grado); Posgrado; Más allá de posgrado</i> <i>Otras propuestas: niveles de intervención y tipologías de estudiantes.</i>	
	EEES y competencias; EEES y metodologías activas; EEES y tutoría (Tabla 32)	<i>Pertinencia de la relación</i>	
<b>Interrelación entre EEES, competencias, metodologías activas y tutoría (Figura 7)</b>	Competencias y tutoría en el marco EEES (Tabla 33)	<i>La tutoría diagnóstica y comprende la adquisición de competencias</i>	
		<i>La tutoría favorece la adquisición de competencias</i>	
		<i>Tutoría y competencias integrales</i>	
	Metodologías activas y tutoría en el EEES (Tabla 34)	<i>Competencias, tutoría y autonomía del aprendiz</i>	
<b>Dificultades y problemáticas. Retos y Propuestas (Figura 8)</b>	Metodologías activas, competencias y tutoría	<i>Nuevo lugar del estudiante respecto al aprendizaje</i>	
		<i>El estudiante como protagonista</i>	
		<i>El estudiante como aprendiz autónomo</i>	
		<i>El profesor apoya, acompaña y gestiona el proceso de aprendizaje del estudiante</i>	
		<i>Formación del profesorado (Tabla 36)</i>	
		<i>Reconocimiento de la función tutorial (Tabla 37)</i>	
<b>Impacto de la tutoría universitaria integral (Figura 9)</b>	En el profesor	<i>Recurso para la práctica y la investigación sobre tutoría universitaria (Tabla 38)</i>	
		<i>Compromiso de la comunidad universitaria (Tabla 39)</i>	
		<i>Práctica de la tutoría: marco normativo y organizativo (Tabla 40)</i>	
		<i>Conocimiento del plan de estudios y de la universidad (Tabla 41)</i>	
En el estudiante (Tabla 44)	Mejora de la práctica profesional (Tabla 42)	<i>Conocimiento del alumnado: relación educativa</i> <i>Revisión de planteamientos a partir de la comprensión del trabajo docente</i> <i>La tutoría propone un nuevo estilo docente</i> <i>Supervisión de la investigación</i>	
	Satisfacción y realización personal y profesional (Tabla 43)	<i>Conocimiento e información, Aprendizaje y resultados académicos, Satisfacción, Compromiso.</i>	
<b>Conocimientos, destrezas y actitudes del profesor para la tutoría universitaria</b>	Conocimientos	Del sistema universitario, de la institución y del título (Tabla 45)	<i>Del sistema universitario, De la institución en la que se trabaja, Del título donde se actúa, Elementos profesionales del título, Itinerarios</i>
		Psico-educativo, pedagógico y didáctico (Tabla 46)	<i>Elementos de psicología</i> <i>Claves pedagógicas y didácticas</i>
	Destrezas (Tabla 48 y Figura 20)	Específico para el desarrollo de la función tutorial (Tabla 47)	<i>Necesidades del alumnado, Modelos de orientación, Concepto de tutoría, Desarrollo personal, Tipos, modalidades y organización de la tutoría, Planificación y organización, Evaluación</i>
		Metodología de la tutoría; técnicas de entrevistas; relación y comunicación; resolución de problemas; trabajo en equipo	
Actitudes (Tabla 49 y Figura 11)	Valores personales; apertura y flexibilidad; disposición e iniciativa; compromiso; escucha activa; empatía; tolerancia y respeto; resolución de problemas; crítica e innovación; motivación de logro; ética profesional		
<b>Claves formativas para la tutoría universitaria (Tabla 50)</b>	Conocimiento del alumnado, de la institución, del título y de la tutoría en perspectiva nacional e internacional		
	Herramientas	<i>Coaching y mentoring</i>	
	Pedagogía y didáctica	<i>Programas de acción tutorial</i>	
	Comunicación y relación	<i>Técnicas: La entrevista</i>	
	Dinámica de grupos	<i>Estudio de casos</i>	
	Concepto de tutoría		

Finalmente, como síntesis del cuestionario segundo, se presentan a continuación los rasgos claves tras el desarrollo del proceso por su potencialidad para la toma de decisiones llevada a cabo en este punto de la investigación (Tabla 62).

Tabla 62: Síntesis global del Cuestionario 2, ronda final.

<i>Elementos del modelo</i>	<i>Resultados alcanzados</i>	
<b>Concepto de tutoría universitaria</b>	33,33% Totalmente de acuerdo 46,66% Bastante de acuerdo 20% De acuerdo	
	Argumentos explicativos en pp. 203-204.	
<b>Dimensiones y ejes del MOTUI (Tablas 49-52)</b>	Grado de Acuerdo respecto a los parámetros generales del MOTUI (Tabla 49 y 50)	Valores de las 7 preguntas (4,07 - 4,6 - 4,87 - 4,93 - 5 - 5,27 - 5,4) en una escala 1-6.
	Claridad en la redacción-formulación de los parámetros generales del MOTUI (Tabla 51 y 52)	Valores de las 7 preguntas (1,8 - 1,8 - 1,87 - 1,93 - 2,33 - 2,4 - 2,4) en una escala 1-3.
	<b>Dimensión personal-social (Tablas 55 y 58)</b>	<b>Pertinencia</b> Media Global: 5,29/6 Tabla 55 Rango de los indicadores: 4,8 - 5,67 (Escala 1-6) <b>Claridad</b> Media Global: 2,46/3 Tabla 55 Rango de los indicadores: 1,80 - 2,73 (Escala 1-3) <b>Ejes-Momentos</b> 1° de Grado, En Grado y En todos los ejes. Tabla 58 Ver Tabla 58, concreción indicadores-ejes de desarrollo
<b>Indicadores de las dimensiones del MOTUI</b>	<b>Dimensión Académica (Tablas 56 y 59)</b>	<b>Pertinencia</b> Media Global: 5,22/6 Tabla 56 Rango de los indicadores: 4,47 - 5,60 (Escala 1-6) <b>Claridad</b> Media Global: 2,55/3 Tabla 56 Rango de los indicadores: 2,20 - 2,73 (Escala 1-3) <b>Ejes-Momentos</b> 1° de Grado, En Grado y En todos los ejes. Tabla 59 Ver Tabla 59, concreción indicadores-ejes de desarrollo
	<b>Dimensión Profesional (Tablas 57 y 60)</b>	<b>Pertinencia</b> Media Global: 5,31/6 Tabla 57 Rango de los indicadores: 5 - 5,53 (Escala 1-6) <b>Claridad</b> Media Global: 2,47/3 Tabla 57 Rango de los indicadores: 2,27 - 2,73 (Escala 1-3) <b>Ejes-Momentos</b> 4° de Grado, En Grado y En todos los ejes. Tabla 60 Ver Tabla 60, concreción indicadores-ejes de desarrollo

Como se ha puesto de manifiesto en el análisis desarrollado a lo largo del capítulo, los parámetros del modelo propuesto han sido valorados altamente por el panel de experto. Dato que también se manifiesta en las valoraciones globales (véase énfasis amarillo, Tabla 62). No obstante, dado que los expertos indicaron algunas sugerencias para la mejora de algunos indicadores, se han tomado algunas decisiones. Así, para la **dimensión personal-social** se ha tomado la decisión, tras estudiar las orientaciones de los expertos más arriba concretadas, de dividir el ítem 2 “Asesoramiento personal para la transición al mundo profesional y/o estudios de posgrado” en (1) “Orientación personal para el acceso a estudios de posgrado” y (2) “Asesoramiento personal para la transición al mundo profesional”. Igual ocurre con el ítem 13: “Asesoramiento para el

*desarrollo de los aspectos intelectuales, culturales, sociales y personales de los estudiantes universitarios*”, para el que los expertos sugieren que se desdoble en dos, algunos también indican que se incluyan aspectos emocionales y que en parte se solapa con el 3. Integrando estas sugerencias, finalmente se decidió que quedase como sigue: “Asesoramiento sobre aspectos intelectuales, emocionales, sociales, etc. para el desarrollo integral del estudiante universitario”. También, tras las sugerencias del panel, el ítem 14: “Asesoramiento que apoye la implicación del estudiante en la búsqueda de los elementos del desarrollo personal como universitario, consiguiendo un avance formativo que no se limita a alcanzar objetivos mínimos”, se plantea finalmente como “Asesoramiento que apoye la implicación del estudiante en la búsqueda de los elementos de su desarrollo integral como personal adulta y constructora de su futuro”. Además, se optó por incorporar un ítem, tras las orientaciones del panel, que incorporara el impacto social del universitario: “Orientación para la formación como agentes para la transformación social en beneficio de un desarrollo equilibrado de la humanidad”. Para el ítem 6: “Apoyo y estímulo para la interacción humana y formativa entre docentes y discentes y entre los propios estudiantes universitarios”, tras las orientaciones del panel, se decidió suprimir “humana” por ser redundante y únicamente incluir docentes no estudiantes entre sí dado que el ítem 9 ya lo incluye, quedando finalmente: “Apoyo y estímulo para la interacción formativa entre docentes y estudiantes”. Otras decisiones asumidas fueron: sustituir en los ítem 3, 5 y 7 “información” por “orientación”, cambiar para el ítem 4 “alternativas” por “aspectos”, eliminar para el ítem 9 “miembros de la comunidad universitaria” dado que se solapa según el panel de expertos con el ítem 6 y, finalmente, para el ítem 7 eliminar “atención”.

Por otra parte, para los indicadores de **la dimensión académica** se asumieron las siguientes decisiones, una vez valoradas las sugerencias del panel de expertos:

- El ítem 9 “Información y estímulo para que el estudiante participe en actividades formativas que le permitan mejorar el desarrollo académico” y el ítem 12 “Informar y orientar acerca de las opciones posibles de formación complementaria (cursos de verano, seminarios, talleres, etc.)” se sintetizaron en “Orientación y apoyo sobre las posibles opciones de formación complementaria (cursos de verano, seminarios, talleres, etc.) que le permitan mejorar el desarrollo académico”.
- El ítem 7 “Apoyar a los estudiantes con una bibliografía de ampliación y un plan de lectura que ayude a optimizar el rendimiento académico y a ampliar sus horizontes culturales, humanos y profesionales” se ha integrado en el ítem 6: “Hacer posible y optimizar el aprovechamiento académico del alumnado”, dado que el panel de expertos sugería que se solapaba lo instructivo con lo personal. Así, finalmente ha quedado expresado: “Apoyo y optimización del aprovechamiento académico del alumnado (bibliografía, plan de lectura, etc.)”.

- El ítem 19, que expresaba “*Orientación, estímulo y motivación para llevar a cabo una iniciación a la investigación rigurosa*” se ha adaptado a: “Orientación, estímulo y motivación al estudiante universitario para iniciarse en la investigación de su área de conocimiento”.
- Otras decisiones tomadas han sido: en el ítem 2 cambiar “*información*” “orientación”, en el ítem 6 sustituir “*hacer posible*” por “apoyar”, para el ítem 9 se cambió “*información*” por “apoyar”, en el ítem 11 se suprimió “*invitar y animar*” incorporando “estimular la reflexión”, los ítem 12, 13 y 14 se eliminó la palabra “*información*” incluyendo “orientación”, “apoyo” y “guía”.

Finalmente, respecto a los indicadores de la **dimensión profesional**, teniendo en cuenta las orientaciones del panel se tomaron las siguientes decisiones:

- El ítem 2: “*Planificación y orientación para el desarrollo del itinerario profesional del estudiante universitario*” y el ítem 18 “*Información y orientación sobre los diferentes itinerarios profesionales en función de las expectativas y necesidades de los estudiantes*” se sintetizaron en “*Planificación y orientación para el desarrollo del itinerario profesional del estudiante universitario en función de sus expectativas y necesidades*”.
- El ítem 3: “*Asesoramiento al estudiante universitario acerca de los elementos básicos de su desarrollo profesional*”, el ítem 19 “*Asesoramiento para la mejora y avance en el desarrollo profesional del estudiante universitario*” y el ítem 9 “*Orientación para el desarrollo profesional del estudiante universitario en formación a partir de las primeras experiencias profesionales*” se sintetizaron ya que, según el panel, habría algunos elementos de solapamiento y confusión, sugiriendo también que se incorporara el proceso de toma de decisiones vocacional y una mayor orientación al proyecto profesional. Así, finalmente quedan: “Asesoramiento al estudiante universitario en su proceso de toma de decisiones vocacional” y “Orientación al estudiante universitario para el desarrollo de su proyecto profesional”.
- El ítem 14: “*Orientación para que el estudiante universitario explore el mundo laboral cercano a su profesión deseada*” se ha reformulado indicando “Orientación al estudiante universitario para explorar el contexto laboral de sus opciones profesionales”.
- Otras decisiones asumidas han sido: eliminar para el ítem 1 la palabra “*información*”, suprimir para el ítem 5 la expresión “*ya que las decisiones académicas tienen consecuencias en el desarrollo profesional*”, cambiar en el ítem 6 “*atención*” por “apoyo”, también en el ítem 10 se ha sustituido “*información*” por “orientación” y, finalmente, para el ítem 13 se ha suprimido “*incidiendo en aquellas más valiosas y con más incidencia en el mercado de trabajo*”.

# VALORACIÓN DEL MOTUI POR PROFESORADO Y ESTUDIANTES DE LAS UNIVERSIDADES DE LA COMUNIDAD DE MADRID

---

### 1. Introducción

Como se planteaba en los objetivos de esta investigación, la secuencia llevada a cabo armoniza tres procesos complementarios, precedidos por un análisis del *contexto de la tarea tutorial* (la universidad) y del *agente clave para su desarrollo* (el profesorado) acometidos en el primero de los capítulos. Los tres procesos son: la *propuesta* del modelo, ampliamente desarrollada en el segundo capítulo, la *validación* llevada a cabo en el capítulo tercero y la *valoración* por parte de los implicados, estudiantes y profesorado, que es la que a continuación se presenta.

Así, una vez justificado y validado el modelo, como así se ha concretado en los dos capítulos anteriores, se desarrolla a continuación un elemento fundamental del trabajo doctoral, a saber: la valoración del *Modelo de Tutoría Universitaria Integral* (MOTUI).

El objetivo que ha orientado esta fase de la investigación ha sido: “*Precisar la valoración de estudiantes y profesores respecto al modelo presentado en torno a la importancia atribuida y a la presencia real de los indicadores de la tutoría universitaria*”. Este objetivo se concreta en los siguientes específicos, que integran ambas escalas (*importancia* y *presencia real*) y que afecta a los agentes implicados (*profesorado* y *estudiantes*), desglosados en diversos objetivos operativos (Tabla 63).

- OE (1) Conocer la valoración de los agentes de la tutoría (estudiantes y profesorado) sobre la importancia atribuida a los indicadores del modelo de tutoría universitaria integral.
- OE (2) Analizar la distancia existente entre la importancia que otorgan profesorado y estudiantes a los indicadores del modelo.
- OE (3) Conocer la valoración de los agentes de la tutoría (estudiantes y profesorado) sobre la presencia real atribuida a los indicadores del modelo de tutoría universitaria integral.
- OE (4) Analizar la distancia existente entre la presencia real que otorgan profesorado y estudiantes a los indicadores del modelo.
- OE (5) Explorar la valoración y diferencias entre grupos de profesorado y estudiantes en función de distintas variables de clasificación (titularidad de la universidad, experiencia docente, curso, sexo, área de conocimiento, etc.).

- OE (6) Describir los argumentos que profesorado y estudiantes indican para justificar la pertinencia e importancia de la tutoría en la universidad.

Tabla 63: Concreción de los objetivos para el proceso de valoración del MOTUI por estudiantes y profesorado.

<b>Objetivo:</b> <i>Precisar la valoración de estudiantes y profesores respecto al modelo presentado en torno a la importancia atribuida y a la presencia real de los indicadores de la tutoría universitaria</i>	
<b>Objetivo Específicos</b>	<b>Objetivos operativos</b>
(1) Conocer la valoración de los agentes de la tutoría (estudiantes y profesorado) sobre la <b>importancia</b> atribuida a los indicadores del modelo de tutoría universitaria integral	Conocer la valoración del <b>profesorado sobre la importancia</b> de los indicadores del modelo. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Descubrir los indicadores del modelo más/menos importantes para el profesorado.</li> </ul>
	Conocer la valoración de los <b>estudiantes sobre la importancia</b> de los indicadores del modelo <ul style="list-style-type: none"> <li>• Descubrir los indicadores del modelo más/menos importantes para los estudiantes.</li> </ul>
(2) Analizar la distancia existente entre la importancia que otorgan profesorado y estudiantes a los indicadores del modelo	Comparar los indicadores atendiendo <b>al nivel de importancia que tienen para el profesorado y estudiantes.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparar los indicadores más/menos importantes para el profesorado y estudiantes.</li> </ul>
(3) Conocer la valoración de los agentes de la tutoría (estudiantes y profesorado) sobre la <b>presencia real</b> atribuida a los indicadores del modelo de tutoría universitaria integral	Conocer la valoración del <b>profesorado sobre la presencia real</b> de los indicadores del modelo <ul style="list-style-type: none"> <li>• Descubrir los indicadores del modelo con mayor/menor presencia desde el punto de vista del profesorado.</li> </ul>
	Conocer la valoración de los <b>estudiantes sobre la presencia real</b> de los indicadores del modelo <ul style="list-style-type: none"> <li>• Descubrir los indicadores del modelo con mayor/menor presencia desde el punto de vista del estudiantado.</li> </ul>
(4) Analizar la distancia existente entre la presencia real que otorgan profesorado y estudiantes a los indicadores del modelo	Comparar los indicadores atendiendo <b>a la presencia real otorgada por el profesorado y estudiantes.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparar los indicadores más/menos presentes para el profesorado y estudiantes.</li> </ul>
(5) Explorar la valoración y diferencias entre grupos de profesorado y estudiantes en función de distintas variables de clasificación (titularidad de la universidad, experiencia docente, curso, sexo, área de conocimiento, etc.).	
(6) Describir los argumentos que profesorado y estudiantes indican para justificar la pertinencia e importancia de la tutoría en la universidad.	

## 2. Parámetros generales del proceso de valoración

La valoración del modelo requiere situar la metodología de investigación llevada a cabo para la valoración del MOTUI en un lugar destacado. Para ello, se ha revisado una especializada panorámica de contribuciones sobre metodología de investigación para justificar los parámetros más adecuados al objeto de esta investigación (Medina y Castillo; 2003; Bisquerra, 2009; Corbetta, 2003; Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2006; Imbernón, 2002; Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992; Del Rincón *et al.*, 1995; Colás y Buendía, 1992; Colás, 2001).

El punto de partida es comprender, identificar y delimitar el problema que tomamos como referencia en la investigación, en el proceso de valoración. Como señalan Medina y Domínguez (2003, 18-19), *“las personas que realizan investigaciones deben situarlas con las preguntas más esenciales: ¿para qué y por qué realizar la investigación?, ¿cómo y con qué medios tiene sentido desarrollar el problema?, ¿cuál es el contexto de la investigación?, ¿cómo participar de modo integrado y holístico en el desempeño?”*. Estas preguntas, previas a cualquier tipo de planteamiento y acción, han de orientar el quehacer investigador. En definitiva, situar el problema implica descubrir y focalizar las finalidades pretendidas y reflexionar sobre la metodología más pertinente para poder realizar un aporte y logro investigador acorde con lo pretendido. Sin una clara delimitación del problema y sin tratar de lograr unos objetivos concretos es muy difícil poder encontrar una solución, ni tan siquiera una propuesta aproximativa.

El problema de investigación que venimos afrontando tiene que ver con la tutoría universitaria. Es por tanto de naturaleza educativa y el contexto donde sucede es la universidad. Así, la tutoría universitaria, como problema y objeto de investigación, ha sido abordada recientemente desde diversos puntos de análisis y de investigación, algunos de ellos ya apuntados en este trabajo doctoral. Sirva como ejemplo para apoyar la actualidad del tema la variedad de tesis doctorales sobre tutoría universitaria que, en los últimos 10 años, albergan las bases de datos *Teseo* y *Tesis Doctorales en Red* (TDR). Si bien, el enfoque que aquí se ha asumido no ha sido tratado como tal en la diversidad de trabajos doctorales revisados. Para este estudio valorativo del modelo nos situaremos, para una mayor operatividad y concreción, en los agentes de la tutoría universitaria (*profesorado y estudiantes*) de las universidades de la Comunidad de Madrid.

Para ello, nos aproximaremos a la valoración del modelo desde un enfoque fundamentalmente *cuantitativo*, complementado por una visión *cualitativa* desde respuestas abiertas que expresan y sintetizan el discurso del profesorado y estudiantes participantes. Este enfoque metodológico se denomina empirista-realista debido a que su base epistémica o filosófica se refiere a la premisa de *“la realidad es como es”* e implica, por tanto, un predominio del realismo sobre el idealismo para el paradigma empírico positivista (Corbetta, 2003). En este trabajo nos referiremos al término

cuantitativo para centrarnos en dicho enfoque metodológico (Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2006, 2). Las aportaciones de Imbernón (2002), Arnal, del Rincón y Latorre (1992, 43), Colás y Buendía (1992, 54-55) y Del Rincón, Latorre, Sans y Arnal (1995, 41), entre otros, han situado las características fundamentales de este enfoque que hemos tomado como referencia para el desarrollo del proceso de valoración.

Así, el proceso de valoración del modelo se ha desarrollado mediante un estudio de campo, ya que acudimos a los agentes de la tutoría universitaria, estudiantes y profesorado, con la finalidad de recabar datos sobre el modelo de tutoría universitaria propuesto y validado. Este proceso de valoración se apoya en el diseño y aplicación de un cuestionario con dos escalas, importancia y realidad, que contiene los parámetros e indicadores del modelo validado.

Es asimismo un estudio descriptivo, basado en la recogida de datos desde un enfoque cuantitativo y cualitativo, buscando obtener e interpretar la información acerca del objeto de estudio sin que el investigador intervenga sobre las variables *—no experimental—*. Además de la dimensión descriptiva, podemos caracterizar al estudio como correlacional o *ex post facto*, por incluir procedimientos, estrategias y técnicas de análisis estadísticos destinados a establecer relaciones entre variables y grupos (Bisquerra, 2009). Se trata, en definitiva, de conocer la percepción que profesorado y estudiantes tienen acerca de la *importancia otorgada* y la *realidad evidente* de la tutoría universitaria desde un estudio con cuestionario compuesto por diversos ítems-indicadores referidos a variables de clasificación y a las dimensiones del modelo con dos escalas fundamentadas (importancia-realidad) y una sección final donde los participantes justifican, a modo de respuestas abiertas, los indicadores más importantes para la tutoría universitaria. Para el análisis de las preguntas abiertas se ha optado por desarrollar una estrategia cualitativa que evidencie el contenido de las narrativas de estudiantes y profesorado para así descubrir sus argumentos para justificar los elementos más importantes de la tutoría universitaria.

Estos parámetros generales serán desarrollados ampliamente en las páginas de este capítulo, abordando los siguientes elementos: proceso de construcción del cuestionario; obtención y análisis de datos; aspectos éticos del proceso de valoración; participantes, población y muestra; decisiones metodológicas asumidas en el proceso de valoración y, finalmente, resultados alcanzados (fiabilidad, validez de constructo, análisis descriptivo y comparativo así como análisis cualitativo de la preguntas abiertas).



### 3. Instrumento: construcción del cuestionario

Como ya hemos señalado, el objetivo en este momento de la investigación es “Conocer la valoración de estudiantes y profesorado respecto al modelo presentado en torno a la importancia atribuida y a la presencia real de los indicadores de la tutoría universitaria”. Para ello se ha elaborado un cuestionario para estudiantes y profesorado con dos escalas (importancia y presencia real). Se asume con Cid y Abellás (2006, 397) que “las encuestas de opinión constituyen una herramienta importante para el conocimiento de las *percepciones* y cada día son más utilizadas en los estudios sobre la universidad”. A continuación se detalla el proceso de construcción del cuestionario, especialmente el tránsito del Delphi a la prueba piloto así como las decisiones tomadas tras esta.

#### 3.1 Del Delphi a la prueba piloto: cuestionario inicial

El cuestionario inicial<sup>123</sup> de profesorado (Anexo 4) y estudiantes (Anexo 5) tiene dos partes, una singular a cada colectivo y otra común. La parte diferenciada tiene que ver con preguntas acerca de los datos generales o variables de clasificación, siendo diferentes en ambos casos (Tablas 64 y 65).

Tabla 64: Datos de identificación solicitados a estudiantes en el cuestionario de valoración del MOTUI. Diseño de la Prueba Piloto.

Datos de identificación solicitados a estudiantes en el cuestionario de valoración del MOTUI. Diseño de la Prueba Piloto.
<b>Universidad</b>
<b>Facultad</b> /Escuela Universitaria/Centro adscrito
<b>Curso</b> actual (1º,2º,3º,4º de Grado/Máster y Doctorado)
<b>Sexo</b> (Hombre/Mujer)
<b>Edad</b> (Menor de 20/Entre 20 y 22/ Entre 22 y 25/ Entre 25 y 30/ Más de 30).

Tabla 65: Datos de identificación solicitados al profesorado en el cuestionario de valoración del MOTUI. Diseño de la Prueba Piloto.

Datos de identificación solicitados al profesorado en el cuestionario de valoración del MOTUI. Diseño de la Prueba Piloto.
<b>Universidad</b>
<b>Facultad</b> /Escuela Universitaria/Centro adscrito
<b>Ejerce su labor en</b> ( <i>puede señalar más de una</i> ) (Grado/Máster y Doctorado)
<b>Sexo</b> (Hombre/Mujer)
<b>Experiencia como profesor universitario</b> (Menos de 3 años/ Entre 3 y 6 años/ Entre 6 y 10 años/ Entre 10 y 15 años/ Entre 15 y 20 años/Entre 20 y 25 años/Más de 25 años)
<b>Situación en la universidad</b> (Permanente: TU, CU, etc. / Contratado: CD, AYD, AS, etc.)
<b>¿Ha recibido formación para la tutoría universitaria</b> ) ( <i>puede señalar más de una</i> ) (Sí, como formación inicial/Sí, como formación permanente/ Sí, especialmente con el EEES/ Sí, en los últimos años/ No).

<sup>123</sup> Cabe destacar que este cuestionario inicial ha ido desarrollándose, adaptándose y mejorándose tras los resultados de la prueba piloto, especialmente.

La segunda parte es común a profesorado y estudiantes, resultado la sustantiva del proceso de valoración, que se hace operativo en las dimensiones *personal-social*, *académica* y *profesional*. Así el cuestionario incorpora como ítems los indicadores propuestos ya validados en el capítulo tercero mediante el proceso Delphi. Esta segunda parte del cuestionario está compuesta, además, por dos escalas tipo likert. La primera escala se refiere a la *importancia* (deber ser) atribuida a cada uno de los indicadores y la segunda se identifica con la *presencia real* (ser) de los mismos. Estas escalas se concretan en seis valores asumiendo estas etiquetas, con valores de 1 a 6 respectivamente (Tabla 66).

Tabla 66: Datos de identificación solicitados al Profesorado en el cuestionario de valoración del MOTUI. Diseño de la Prueba Piloto.

Escalas, valores y etiquetas para la valoración del MOTUI. Diseño para la Prueba Piloto	
Escalas	Valores
<b><i>Importancia: deber ser</i></b>	1_Nada importante
	2_Poco importante
	3_Moderadamente importante
	4_Importante
	5_Bastante importante
	6_Imprescindible
<b><i>Presencia real: ser</i></b>	1_Nunca
	2_Ocasionalmente
	3_Poco frecuente
	4_Frecuente
	5_Bastante frecuente
	6_Muy frecuente

Para fijar los parámetros de la escala importancia y presencia real, especialmente el número de cuantificadores y sus etiquetas lingüísticas, se revisó la literatura con el objetivo de que dichos cuantificadores y sus etiquetas fueran consistentes y válidos. El empleo de escalas es muy común en investigaciones de cualquier área y permiten escalar a través de una verbalización de categorías referidas en su mayoría a frecuencia, cantidad, importancia, etc. (Cañadas y Sánchez, 1998). Así, la primera decisión fue ponderar ambas escalas con valores comprendidos entre 1 y 6, es decir, asumiendo la escala likert 6 puntos. Esta decisión se ha tomado para evitar el factor de tendencia central (3) que podría aplicarse en una escala de opciones impares, 1-5 por ejemplo. La segunda decisión (Tabla 66) tiene que ver con las etiquetas lingüísticas que van de “1\_Nada importante” a “6\_Imprescindible” para la escala *importancia* y de “1\_Nunca” a “6\_Muy frecuente” para la escala *presencia real*.

Por último, se presenta una pregunta en la que los estudiantes deben seleccionar de entre los indicadores-items presentados: los 5 más importantes, los 5 menos importantes, los 5 más frecuentes, los 5 menos frecuentes; así como justificar su elección a modo de “Comentarios”. Es un espacio abierto que se ofrece para reflejar la narrativa de profesorado y estudiantes respecto a

aquellos argumentos que quieran hacer constar sobre el proceso de valoración presentado y cuyas respuestas permiten complementar las escalas y cuantificaciones anteriores.

Con todo lo indicado se organiza y prepara para su aplicación de la prueba piloto para el cuestionario inicial de profesorado (Anexo 4) y estudiantes (Anexo 5).

### 3.2 Aplicación de la prueba piloto: toma de decisiones y mejora del cuestionario inicial

Se aplicó el cuestionario inicial a estudiantes y profesorado (n=37), a modo de prueba piloto. La muestra fue seleccionada por conveniencia y disponibilidad de la población muestral, distribuyéndose por correo electrónico y otorgando un plazo de 15 días para su cumplimentación. El objetivo de la misma ha sido realizar una simulación de aplicación y depurar elementos del cuestionario para su óptima aplicación posterior, profundizando en el análisis y ponderación del contenido, claridad, cercanía, coherencia, ajuste, etc. de cada pregunta y de su globalidad. Así, se presentan en la Tabla 67 los resultados de la *Ficha de la Prueba Piloto* (Anexo 6) que fue entregada junto al Cuestionario Inicial a un total de 10 profesores y 27 estudiantes.

Tabla 67: Resultados de la Prueba Piloto desarrollada con Estudiantes y Profesorado.

PREGUNTAS	Profesorado (n = 10)		Estudiantes (n=27)		Total (n=37)	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO
Se indica la finalidad u objetivo general de la investigación.	90%	10%	93%	7%	92%	8%
Aparece una motivación para su cumplimentación.	100%	0%	74%	26%	81%	19%
Las orientaciones son claras, sencillas y completas.	80%	20%	93%	7%	89%	11%
Se ofrece información sobre la confidencialidad, anonimato y uso de los datos.	100%	0%	100%	0%	100%	0%
El tiempo estimado para completar el cuestionario (15 minutos) es el adecuado	40%	60%	56%	44%	51%	49%
Aparecen datos del investigador (universidad, correo electrónico).	90%	10%	77%	33%	72%	27%
Presenta los agradecimientos pertinentes.	90%	10%	93%	7%	92%	8%
Se han detectado erratas (ortografía, gramática, concordancia, etc.) <i>En tal caso, ¿cuál/es?:</i>	10%	90%	0%	100%	3%	97%
La redacción de las preguntas del cuestionario es clara <i>Puede indicar algún ítem o palabra que cree confusión:...</i>	50%	50%	81%	19%	73%	27%
Algunos de los ítems obligan a leer varias veces antes de responder. <i>En tal caso, ¿cuál/es son?:</i>	70%	30%	67%	33%	68%	32%
Hay palabras o preguntas que sean ambiguas <i>En tal caso, ¿cuál/es?:</i>	80%	20%	93%	7%	89%	11%
El orden de las preguntas es el adecuado	100%	0%	100%	0%	100%	0%
Las opciones de respuestas: importancia (deber ser) y presencia real (ser) son adecuadas	100%	0%	96%	4%	97%	3%

Los resultados ponen de manifiesto la alta aceptación del instrumento, especialmente respecto a sus aspectos generales (*indica la finalidad de la investigación, aparece la motivación para su cumplimentación, las orientaciones son claras y completas, se indica información sobre la confidencialidad y uso de los datos, aparece la identificación del investigador, presenta los agradecimientos pertinentes, ausencia de erratas mayoritariamente, orden de las preguntas adecuado así como pertinentes opciones de respuesta en cuanto a la importancia y presencia real*).

No obstante, se indica en la Tabla 67, a modo de sombreado, algunos aspectos que se destacaron en la prueba piloto y que asumimos con mayor profundidad, repensando las valoraciones cualitativas que en la Ficha de la Prueba Piloto tanto estudiantes como profesorado han indicado, subrayando su valor para la toma de decisiones en este momento investigador.

Tabla 68: Valoraciones del profesorado y estudiantes en la Prueba Piloto. Sugerencias cualitativas.

<b>Valoraciones del profesorado y estudiantes en la Prueba Piloto. Sugerencias cualitativas.</b>	
<b>Valoraciones del profesorado</b>	<p>“Me ha llevado más tiempo porque cada ítem me ha sugerido pensar en mi labor”, “Reduciría las preguntas del final, son reiterativas”, “Sería interesante preguntar al profesor por el curso en el que da clase”, “Es poco estético el cuestionario”, “Algún ítem es menos operativo”, “El ítem 24 hay que leerlo varias veces”, “El ítem 2, 15 y 51 hay que leerlos varias veces”, “sería interesante mejorar la redacción del ítem 51”, “He tardado más de 15 minutos”, “No aparecen datos del investigador más allá del correo, indicaría la universidad”, “Sería interesante incluir profesor y profesora”, “El ítem 15 no se entiende bien”, “Las preguntas son demasiado largas y con un alto componente conceptual”, “Aumentaría el tiempo para su realización”, “El ítem 51 lo mejoraría en su redacción”, “Lleva más de 15 minutos”, “Aunque se entiende campus compact y service learning, pensando en los estudiantes, sugeriría modificar estas palabras o bien traducirlas”, “Solo aparece el correo electrónico del investigador y no su universidad”.</p>
<b>Valoraciones de estudiantes</b>	<p>“La palabra EEES no sé lo que es”, “El correo resta anonimato, podría pasarse hoja individual”, “Las más complejas son de la dimensión académica”, “Los intervalos de la edad podrían ser más claros”, “Quizás se tarda un poco más”, “No se entiende bien EEES”, “Introducir la clasificación de doble grado”, “No entiendo EEES”, “Dices el correo pero no la universidad”, “Hay algunas algo repetitivas: 13 y 14, 25 y 26, 38 y 39, 46 y 47”, “Quitaría la frase de arriba: Le agradecemos su colaboración como estudiante/profesor de Universidades de la Comunidad de Madrid, especialmente en un tema en el que ambos tienen tanto que decir, como es la tutoría universitaria”, “Me ha llevado más tiempo de 15 minutos”, “Alguna frase hace que haya que leerla varias veces”, “No sé que es EEES”, “EEES crea confusión”, “El ítem 12 es complejo”, “Marcar de una manera más clara la significación de EEES”, “Se me ha hecho un poco largo”, “Algunas son un poco parecidas”, “Todas van a lo mismo”, “Quizás debería ser más corto o indicarse más tiempo”, “Dado que a lo largo se pide la importancia y presencia real cabría pensar si tiene sentido la selección final”.</p>

En ambas representaciones (Tablas 67 y 68) se ponen en evidencia algunos aspectos a mejorar que han sido, precisamente, aquellos que han orientado el proceso de toma de decisiones para mejorar el instrumento. En efecto, la principal finalidad de una prueba piloto es simular la aplicación real para probar y asegurar la adecuada aplicación y desarrollo del cuestionario propuesto, validado y que ahora se pretende valorar. Es por ello que el resultado de esta prueba piloto y de las decisiones que a continuación se fundamenta se ha obtenido el resultado final del instrumento a aplicar.

Así, las decisiones tomadas fueron las siguientes:

- En primer lugar se *amplió el tiempo estimado* a 20 minutos para su cumplimentación dado que varios estudiantes y profesores (51%, Tabla 67) indicaron que les había llevado más tiempo de 15 minutos, cuestión que también se comprobó en la propia aplicación.
- Se *incluyó en el texto inicial la universidad* en la que se desarrolla la investigación.
- En relación a la *redacción* de las preguntas, se ha manifestado que algunas palabras creaban confusión, especialmente, ha llamado la atención que los estudiantes no entendían “EEES”. Es por ello que se ha sustituido por Espacio Europeo de Educación Superior. En relación al ítem 4, 49 y 50 se ha eliminado de la redacción “al estudiante universitario” de la expresión “Orientar al estudiante universitario acerca...” por resultar redundante así como del ítem 12 se ha modificado la expresión “Orientación para la formación como agente para la transformación social...” por la expresión “Orientación al estudiante universitario como agente para el desarrollo social...”. Se han incluido también, en el ítem 23, una concreción de los programas de movilidad, incorporando Erasmus y Séneca y eliminando EEES.
- También parece razonable y así se ha consignado, que en varios momentos de la redacción únicamente se indicara profesor y se acompañe de profesora, o bien profesorado.
- Otro cambio que se ha asumido, en la etiqueta de la escala, ha sido el de sustituir “presencial real” por “realidad”.
- Así también, como sugerencia estética se han quitado algunas flechas y mejorado con sombreados y espaciados la presentación.
- Una sugerencia que se ha atendido por ser muy pertinente ha sido la de incluir, como variable de clasificación, el Área de Conocimiento de los Profesores. Para ello se ha considerado acudir a la clasificación normalizada en nuestro contexto universitario: Artes y Humanidades, Ciencias, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales e Ingeniería y Arquitectura.
- También es una sugerencia razonable matizar los *intervalos de edad solicitados en la experiencia como profesor universitario así como en la edad de los estudiantes*. Al profesor universitario se le solicitaba su experiencia como profesor en la escala (Menos de 3 años/ Entre 3 y 6 años/ Entre 6 y 10 años/ Entre 10 y 15 años/ Entre 15 y 20 años/Entre 20 y 25 años/Más de 25 años) y tras la prueba piloto se ofrece la siguiente: (Menos de 3 años/ Entre 4 y 9 años/ Entre 10 y 14 años/ Entre 15 y 19 años/ Entre 20 y 24 años/Más de 25 años). Como se observa, aparecen los puntos de límite temporal más claros así como los intervalos proporcionales en su mayoría. Respecto a los datos de edad solicitados a los estudiantes, en un primer momento se pensó en la escala (Menor de 20/Entre 20 y 22/ Entre 22 y 25/

Entre 25 y 30/ Más de 30) pero tras la prueba piloto se asumió la siguiente: (Menor de 20/Entre 21 y 22/ Entre 23 y 25/ Entre 26 y 29/ Más de 30), debido a la mejor identificación en los límites entre intervalos temporales.

- También, inicialmente, se solicitaba al profesorado que incluyera si ejercía su labor en Grado, Máster y/o Doctorado. Nos pareció interesante la sugerencia de incorporar el curso en el que se desarrollaba la labor, es decir, (1º, 2º, 3º o 4º de Grado).
- Una sugerencia que no se tuvo en cuenta es incluir expresamente la aclaración Doble-Grado, ya que nos interesaba saber el curso del estudiante y su titulación, espacio en el que se podría indicar esta cuestión, descartando que el hecho de ser un Doble Grado aportara un valor diferencial a los objetivos del estudio, especialmente por su escasa representatividad en el conjunto de universitarios.
- De igual forma, se ha tenido en cuenta la necesidad de reducir el tiempo de cumplimentación, especialmente si se desea tener éxito en la aplicación masiva. Es por ello que en la parte final se presentaba un espacio para que los participantes indicaran las más y menos importantes así como las más y menos presentes. Se entiende que es una información redundante que ya se puede obtener desde aproximaciones descriptivas, por lo que únicamente se optó por incluir los 3 ítems más importantes y la justificación de la elección, para poder enriquecer con la narrativa los ítems valorados como más importantes. tipo de análisis descriptivos

Por todo ello, los cambios indicados se incorporaron al instrumento final “Modelo de Tutoría Universitaria Integral. Cuestionario Profesorado” (Anexo 7) y “Modelo de Tutoría Universitaria Integral. Cuestionario Estudiantes” (Anexo 8). No obstante, además de encontrar en los anexos ya indicados los instrumentos, parece razonable indicar a continuación una síntesis de los datos de clasificación solicitados a estudiantes y profesores así como los parámetros finales de la escala, sombreando los cambios que en la prueba piloto se han asumido (Tablas 69, 70 y 71).

Tabla 69: Datos de identificación solicitados a Estudiantes en el cuestionario de valoración del MOTUI.

Datos de identificación solicitados a Estudiantes en el cuestionario de valoración del MOTUI.
<b>Universidad</b>
<b>Facultad</b> /Escuela Universitaria/Centro adscrito
<b>Curso</b> actual (1º,2º,3º,4º de Grado/Máster y Doctorado)
<b>Sexo</b> (Hombre/Mujer)
<b>Edad</b> (Menor de 20/Entre 21 y 22/ Entre 23 y 25/ Entre 26 y 29/ Más de 30)

Tabla 70: Datos de identificación solicitados al Profesorado en el cuestionario de valoración del MOTUI.

Datos de identificación solicitados al Profesorado en el cuestionario de valoración del MOTUI.	
<b>Universidad</b>	
Facultad/Escuela Universitaria/Centro adscrito	
Área de Conocimiento Artes y Humanidades, Ciencias, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales e Ingeniería y Arquitectura	
Ejerce su labor en (puede señalar más de una) (1ºGrado/ 2ºGrado/ 3ºGrado/ 4ºGrado /Máster/ Doctorado)	
Sexo (Hombre/Mujer)	
Experiencia como profesor universitario: (Menos de 3 años/ Entre 4 y 9 años/ Entre 10 y 14 años/ Entre 15 y 19 años/ Entre 20 y 24 años/Más de 25 años).	
Situación en la universidad (Permanente: TU, CU, etc. / Contratado: CD, AYD, AS, etc.)	
¿Ha recibido formación para la tutoría universitaria) (puede señalar más de una) (Sí, como formación inicial/Sí, como formación permanente/ Sí, especialmente con el EEES/ Sí, en los últimos años/ No).	

Tabla 71: Escalas, valores y etiquetas para la valoración del MOTUI.

Escalas, valores y etiquetas para la valoración del MOTUI.	
Escalas	Valores
<b>Importancia: deber ser</b>	1_Nada importante
	2_Poco importante
	3_Moderadamente importante
	4_Importante
	5_Bastante importante
	6_Imprescindible
<b>Realidad: ser</b>	1_Nunca
	2_Ocasionalmente
	3_Poco frecuente
	4_Frecuente
	5_Bastante frecuente
	6_Muy frecuente

#### 4. Obtención y análisis de datos

La obtención de datos es un aspecto clave en el proceso investigador. Exige intensificar la difusión del cuestionario y la búsqueda de parámetros de viabilidad para el logro de los objetivos de la investigación. Así, el proceso de obtención de datos requiere un procedimiento riguroso y planificado desde el que se trazan diversas estrategias de difusión combinando variados escenarios en función de un análisis previo de la realidad a estudiar. En este caso, las estrategias empleadas fueron variadas tomando como referencia la población objeto de investigación, a saber: profesorado y estudiantes universitarios en el contexto del EEES, como ya se ha indicado anteriormente.

Una primera estrategia para la difusión del instrumento entre profesorado y estudiantes se desarrolló a través de la plataforma *surveymonkey*. Se tomó esta decisión tras explorar las diversas opciones y encontrar que era la que más se ajustaba al formato de cuestionario, posibilidades y

combinaciones de respuesta múltiple para las dos escalas (importancia y realidad). Desde esta plataforma se difundió el instrumento a ambos agentes tras un proceso de preparación y ajuste del cuestionario a la plataforma online. Así, esta estrategia ha sido fundamental para la difusión del cuestionario, acompañada de algunas decisiones importantes para optimizar este proceso e introducirnos en los diversos contextos universitarios de la Comunidad de Madrid. Es por ello que se optó por elaborar una *Invitación-Carta Formal Institucional* (Anexo 9-A) conscientes de la necesidad de lograr apoyos institucionales para una mayor difusión del cuestionario. Esta carta se envió, en primer lugar, a agentes institucionales seleccionados por sus posibilidades para alcanzar una muestra relevante de profesores y estudiantes en la comunidad universitaria (vicerrectorado de estudiantes y de investigación, decanos y representantes estudiantiles, asociaciones de estudiantes, directores de departamento, especialmente). En un segundo momento, el instrumento online se difundió por correo electrónico de forma exhaustiva y masiva entre profesorado universitario adjuntando una *Invitación Formal a Participar* (Anexo 9-B). Este proceso se llevó a cabo, especialmente, para el profesorado de universidades públicas, encontrando una mayor dificultad para acceder al profesorado de universidades privadas, como así se aprecia en los resultados de la muestra obtenida.

No obstante, se destaca también que alguno de los profesores consultados se ofreció a enviar a otros profesores y también a estudiantes el cuestionario online, cuestión que facilitó consolidar una red de difusión.

Además de la estrategia online desarrollada se aplicó el cuestionario en formato impreso. Este formato ha funcionado mejor con estudiantes que con profesorado y se ha distribuido en función de la disponibilidad o conveniencia a través de redes de contactos que han apoyado esta investigación.

El cuestionario impreso tiene la ventaja de la supervisión de la aplicación y la recogida inmediata del mismo, mientras que el cuestionario online, pese a tener una mayor posibilidad de difusión no es sencillo que la población encuentre una motivación para su realización, más aún en los meses de su aplicación (mayo-junio-julio). Si bien es cierto que una vez culminado el proceso, los resultados muestran resultados altamente satisfactorios.

Por otro lado, el cuestionario online tiene la lógica incorporada de respuesta a todas las preguntas para poder enviarse, lo que ha implicado que el número de accesos al cuestionario (2400) haya sido mucho mayor que la muestra final lograda, eso sí, destacando de nuevo la ausencia de valores perdidos. Además, el cuestionario online ha ofrecido la posibilidad de importar las respuestas a una Base de Datos de Microsoft Excel. Por el contrario, el formato impreso, con mayor impacto en estudiantes implicó una dedicación intensa para transcribir los



resultados y los valores perdidos fueron mayores, al ser un proceso manual. Por su parte, el cuestionario online tenía la posibilidad de importar los datos a una Base de Datos en Microsoft Excel. El proceso temporal de obtención de datos se llevó a cabo entre el 2 de mayo y el 16 de julio de 2013.

Una vez recogidos los datos de las respuestas de los participantes se elaboró la Base de Datos en Excel para estudiantes y profesorado que, posteriormente, se importó al SPSS en su versión 19.

En este momento se tomaron decisiones respecto a la depuración de la base de datos identificando valores perdidos, caracterizados por ser datos faltantes, repetidos, erróneos o anómalos. Algunos ejemplos de este tipo de valores son: estudiantes que dejaban ítems sin responder, preguntas con varias respuestas, datos de identificación faltantes, estudiantes que indicaban cursar primer y segundo ciclo, optando por eliminar estos informantes de la base de datos. Cabe destacar como ya se ha dicho, la ausencia de valores perdidos en los cuestionarios online mientras que en los cuestionarios suministrados de forma impresa sí se ha dado el caso, optando, aún consciente de las otras posibilidades al respecto, por eliminar los sujetos con valores perdidos reduciendo la muestra con la que se contaba en 130 estudiantes y 12 profesores.

Al trabajar con la propia base de datos, se establecieron nuevas variables basadas en la información solicitada en el propio cuestionario para desde ellas hacer diversos análisis posteriores (por ejemplo para la muestra de profesores, se agruparon según titularidad de universidad, variables dicotómicas de experiencia docente, así como para estudiantes se agrupó según grado y posgrado, etc.).

Finalmente, destacar que se depuraron las erratas de las narrativas de estudiantes y profesores, siendo en muchos casos llamativas por su gravedad lingüística y ortográfica. Una vez depurada, esta base de datos con el contenido de las narrativas se desarrolló un análisis cualitativo clásico apoyado en el software Atlas-ti.

## **5. Aspectos éticos del proceso de valoración**

La ética en la investigación científica debe contemplar parámetros que han de ser atendidos sin excepción, sea cual sea el área de conocimiento y el problema de investigación. La premisa que se asume en este trabajo doctoral es que las personas no pueden ser tenidas en cuenta solo como objeto de estudio, ni tan solo como meros participantes, sino que han de reconocerse sus derechos para el adecuado desarrollo del proceso de investigación. Cuestiones como la confidencialidad, el uso académico de los resultados, la protección de la identidad de los

participantes y el uso y difusión de los resultados ha de ser respetuoso con la muestra participante. Es por ello que resulta adecuado concretar estos aspectos.

Así, aunque la técnica del cuestionario, como tal, no implica una manipulación o trabajo con personas de forma directa o experimental, se necesita que los implicados ofrezcan su consentimiento informado para lo que es necesario que los participantes tengan conocimiento del contexto investigador y decidan previamente y de forma voluntaria colaborar.

El consentimiento informado implica un conocimiento claro de los propósitos y procedimientos a llevar a cabo así como lo que se espera de cada participante e investigador. Por ello, es fundamental que los participantes, tanto expertos universitarios como estudiantes y profesores participen en la investigación de forma voluntaria con el conocimiento necesario y suficiente de la investigación. Así, consentimiento informado y voluntariedad son aspectos que han de garantizarse.

En coherencia, en esta investigación se cumplió con este parámetro, informando previamente a los participantes sobre los objetivos de la investigación, el contexto doctoral en el que se desarrollaría y la total disposición del investigador para contactar si tenían alguna duda sobre su lugar como participantes en la investigación. En este sentido, cabe destacar que han sido diversos los participantes, profesorado y estudiantes, que han establecido un horizonte de colaboración, interés e implicación con el investigador, que es justo reconocer y a la vez agradecer.

Por otro lado, no se consideró necesario ni viable desarrollar un procedimiento de consentimiento firmado por escrito al estimar que los parámetros de la investigación no lo requerían y ser todos los participantes mayores de edad.

Además del consentimiento es importante mantener en lo posible el anonimato y confidencialidad de los individuos involucrados para preservar su privacidad e intimidad. La confidencialidad tiene que ver con acuerdos acerca de lo que los investigadores pueden hacer con los datos. Compartir los datos con otros colegas u organismos que avalan la investigación es parte del proceso, por lo que ha de ser informado el participante de esta cuestión.

De igual forma, se respetó la decisión de los implicados, tanto expertos universitarios en el proceso de validación, como profesorado y estudiantes para la valoración del mismo, a participar en la investigación evitando en todo momento sesgos intencionados en la aplicación y difusión del instrumento. Así, se ha optado por incluir en el proceso de valoración a estudiantes y profesorado desde una perspectiva plural, de diversas universidades y áreas de conocimiento, así como con diferente experiencia docente, titulaciones, cursos, etc. Otro parámetro que se atendió fue tratar de evitar cualquier tipo de inducción coercitiva a la participación a la vez que se ha estimulado la misma, dando facilidades y ofreciendo posibilidades flexibles a los participantes.

El investigador ha velado por garantizar la precisión, honestidad y veracidad de la investigación, citando en el texto y referenciando al final todas las fuentes que fueron consultadas, reconociendo así el valor y el apoyo de investigaciones anteriores, en atención a los *Ethical Principles* y al *Code of Conduct* de la *American Psychological Association*, entre otros.

Finalmente, destacamos que uno de los beneficios fundamentales de participar en la propia investigación es el propio conocimiento del resultado de la misma. Es por ello que existe el compromiso de reportar, una vez concluido el proceso doctoral, a aquellos participantes que indicaron voluntariamente su correo electrónico un informe sintético y explicativo de los resultados del proyecto para dar a conocer la información nueva resultado de la investigación, valorando y agradeciendo de esta forma la generosa y desinteresada contribución de todos los participantes a esta investigación.

## 6. Participantes, población y muestra

La valoración del MOTUI se ha llevado a cabo en las universidades de la Comunidad de Madrid a través de un proceso de consulta a los agentes fundamentales de la tutoría universitaria, a saber: profesorado y estudiantes. En la Comunidad de Madrid existen en la actualidad 14 universidades, de las cuales seis son universidades públicas<sup>124</sup> (UCM, UAM, URJC, UC3M, UPM, UAH) y ocho son universidades privadas<sup>125</sup> (UFV, UDIMA, UAX, COM, UEM, UCJC, CEU, NEB). En consecuencia, la población de estudio viene representada por:

- El *profesorado universitario* de las universidades de la Comunidad de Madrid en el curso 2012-2013.
- Los *estudiantes universitarios* de Grado, Máster y Doctorado (EEES) matriculados en las universidades de la Comunidad de Madrid en el curso 2012-2013.

De ambos se indican a continuación los elementos claves que definen los parámetros muestrales del proceso de valoración, destacando que el tipo de muestreo ha sido intencional no probabilístico y el tipo de muestra por conveniencia o disponibilidad alcanzando valores adecuados y relevantes de representatividad y adecuación muestral.

---

<sup>124</sup> Las universidades públicas son Universidad Complutense de Madrid (UCM), Universidad Autónoma de Madrid (UAM), Universidad Rey Juan Carlos (URJC), Universidad Carlos III de Madrid (UC3M), Universidad Politécnica de Madrid (UPM) y Universidad de Alcalá de Henares (UAH)

<sup>125</sup> Las universidades privadas son: Universidad Francisco de Vitoria (UFV), Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA), Universidad Alfonso X el Sabio (UAX), Universidad Pontificia de Comillas (COM), Universidad Europea de Madrid (UEM), Universidad Camilo José Cela (UCJC), CEU San Pablo (CEU), Antonio de Nebrija (NEB).

## 6.1 Profesorado universitario de la Comunidad de Madrid

La población del profesorado universitario de la Comunidad de Madrid para el curso 2012/2013 viene explicitada en las *Estadísticas Universitarias* del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Así, el tamaño de la población de profesorado universitario es de 22725, concretamente 9102 profesoras (40,05%) y 13623 profesores (59,95), como así se aprecia en la Tabla 72.

Tabla 72: Profesorado universitario de las Universidades de Madrid para el curso 2012-2013. Fuente: Elaboración propia a partir de Estadística del MECED

<b>Mujeres</b>	(n=9102) 40,05%
<b>Hombres</b>	(n=13623) 59,95%

Si procedemos al cálculo del tamaño muestral desde las tablas prontuario o, para mayor exactitud, desde la fórmula pertinente obtenemos que un valor de la población de 22725, implicaría un tamaño muestral de 378 (para un nivel de confianza del 95%, generalmente el más empleado) así como un tamaño muestral de 461 para un nivel de confianza del 97% y 647 para un nivel de confianza del 99%.

Así las cosas, la muestra alcanzada para el profesorado es de 569, valor que pone de manifiesto la adecuación muestral al universo de la población representada. Más aún, en la Tabla 73 se observa la disposición de la población (Columna A) y la disposición muestral de la investigación (Columna B) en función del sexo.

Tabla 73: Contraste entre población y muestra de profesorado universitario en función del sexo.

	<b>COLUMNA A</b> Profesorado universitario de las Universidades de Madrid Curso 2012-2013. Distribución según sexo N=22725	<b>COLUMNA B</b> Profesorado Universitario de la Comunidad de Madrid participante en el estudio. Distribución según sexo N=569
<b>Mujeres</b>	(n=9102) 40,05%	(n=265) 46,57%
<b>Hombres</b>	(n=13623) 59,95%	(n=304) 53,43%

Se evidencia la adecuada disposición en función del sexo (+6,52% de profesoras, -6,52 de profesores) lo que permite afirmar también la existencia de un ajuste adecuado entre población y muestra, con una tendencia a mayor representación de profesoras en la muestra que en la población de referencia (+6,52%)

Por todo ello, si calculamos el error muestral para poblaciones finitas, teniendo en cuenta que el tamaño muestral realmente logrado es 569 y el tamaño de la población es 22725, el error

máximo para un nivel de confianza del 95% es de 4,06%, para un nivel de confianza del 97% sería 4,49 y para un nivel de confianza del 99% el error máximo sería de 5,34%.

Si seguimos profundizando en la cercanía entre la población total y la muestra alcanzada, encontramos una cierta correspondencia entre ambas según tipo de universidad (Tabla 74). Así, se observa la disposición de la población (Columna A) y la distribución de la muestra (Columna B) y se descubre la armonía y proporcionalidad para el profesorado de universidades públicas (+0,23%), universidades privadas (+1,88%) y de centros adscritos (-2,11%), logrando un escenario muestral altamente relevante y ajustado.

Tabla 74: Contraste entre población y muestra de profesorado universitario en función del tipo de universidad.

	<b>COLUMNA A</b> <b>Profesorado universitario de las Universidades de Madrid</b> <b>Curso 2012-2013. Distribución según tipo de universidad</b> <b>N=22725</b>	<b>COLUMNA B</b> <b>Profesorado Universitario de las Universidades de Madrid participante en el estudio. Distribución según tipo de universidad</b> <b>N=569</b>
<i>U. Públicas</i>	(n=16361) 72,9%	(n=411) 72,23%
<i>U. Privadas</i>	(n=5360) 23,6%	(n=145) 25,48%
<i>Centros Adscritos</i>	(n=1004) 4,4%	(n=13) 2,29%

De igual forma, teniendo en cuenta el valor muestral alcanzado en las Universidades Públicas (Columna B, Tabla 75) y contrastado con la población referencial (Columna A, Tabla 75) se presenta a continuación la correspondencia en relación a la situación del profesorado en las universidades públicas.

Tabla 75: Contraste entre población y muestra de profesorado de las universidades públicas de Madrid en función del tipo de dedicación.

	<b>COLUMNA A</b> <b>Profesorado universitario de las Universidades Públicas de Madrid</b> <b>N=16361</b>	<b>COLUMNA B</b> <b>Profesorado Universitario de las Universidades Públicas de Madrid participante en el estudio.</b> <b>N=411</b>
<i>Permanente</i>	(n=8652) 52,88%	(n=268) 65,20%
<i>Contratado</i>	(n=7583) 46,34%	(n=143) 34,79%
<i>Emérito</i>	(n=126) 0,77%	

Como se observa (Tabla 75) existe una correspondencia razonable entre población y muestra alcanzada para el profesorado permanente (+12,32%) y para el profesorado contratado (-11,55%), destacando que el valor marginal de emérito, que en la estadística oficial se categoriza de forma diferente al profesorado permanente aunque bien podría considerarse de este tipo. Lo

mismo ocurre si contrastamos la población y la muestra del estudio en función del sexo y del tipo de universidad (Tabla 76), desde donde podemos destacar también la proporcionalidad de la población representada y la muestra final obtenida.

Tabla 76: Contraste entre población y muestra de profesorado universitario en función del sexo y tipo de universidad.

	Profesorado universitario de las Universidades de Madrid Curso 2012-2013. Distribución según tipo de universidad y sexo N=22725			Profesorado Universitario de la Comunidad de Madrid participante en el estudio. Distribución según tipo de universidad y sexo N=569			
	U. Públicas (n=16361) 72%	U. Privadas (n=5360) 23,6%	Centros Adscritos (n=1004) 4,4%	U. Públicas (n=411) 72,23%	U. Privadas (n=145) 25,48%	Centros Adscritos (n=13) 2,28%	
<b>Mujeres</b> (n=9102) 40,05%	6261 38,26%	2343 43,71%	498 49,60%	<b>Mujeres</b> (n=265) 46,57%	177 43,06%	80 55,17%	8 61,53%
<b>Hombres</b> (n=13623) 59,95%	10100 61,73%	3017 56,28%	506 51,40%	<b>Hombres</b> (n=304) 53,42%	234 56,93%	65 44,82%	5 38,47%

Así, se aprecia (Tabla 76), que la variabilidad entre población y muestra para los profesoras (+4,80 / +11,46 / +11,93) y profesores (-4,80 / -11,46 / -11,94) de *universidades públicas, privadas y centros adscritos* respectivamente, lo que pone de manifiesto una mayor presencia de profesoras en universidades privadas y centros adscritos respecto a la población referencial.

De igual forma, es interesante profundizar en la cercanía entre población y muestra en función de la situación del profesorado en las universidades públicas (Tabla 77).

Tabla 77: Contraste entre población y muestra de profesorado universitario de las universidades públicas de Madrid en función de la situación en la universidad y sexo.

	Profesorado universitario de las Universidades Públicas de Madrid Distribución según situación y sexo N=16361			Profesorado Universitario de la Universidades Públicas de Madrid participante en el estudio. Distribución según situación y sexo N=411		
	Permanente (n=8652) 52,88%	Contratado (n=7583) 46,34%	Emérito (n=126) 0,77%	Permanente (n=268) 65,20%	Contratado (n=143) 34,79%	
<b>Mujeres</b> (n=6261) 38,26%	3092 35,73%	3136 41,35%	33 26,19%	<b>Mujeres</b> (n=177) 43,06%	110 41,04%	67 46,85
<b>Hombres</b> (n=10100) 61,73%	5560 64,26%	4447 58,64%	93 73,80%	<b>Hombres</b> (n=234) 56,93%	158 58,95	76 53,14%

Los resultados evidencian (Tabla 77) que la distancia para las profesoras en la muestra en los parámetros de situación permanente y contratada es (+5,31) y (+5,50) puntos respectivamente y

en el caso de los profesores, obviamente, (-5,31) y (-5,50) puntos, así aparece de nuevo una mayor representatividad de las profesoras en relación a la situación en la universidad.

Otra distribución interesante de la muestra se ofrece a continuación (Tabla 78). En ella se describe la representatividad de las diversas áreas de conocimiento en relación al tipo de universidad así como en su parte inferior se contrasta el total de profesorado de la muestra con la distribución por áreas de conocimiento de la población total, contemplada únicamente en la estadística oficial para las universidades públicas.

Tabla 78: Distribución de la muestra en función del Área de Conocimiento y la titularidad de la universidad.

Titularidad de Universidad	Áreas de Conocimiento					Profesores (n=569)
	Artes y Humanidades	Ciencias	Ciencias de la Salud	Ciencias Sociales	Ingeniería y Arquitectura	
<i>Universidades Públicas</i>	68 (16,55%)	54 (13,14%)	56 (13,66%)	149 (36,25%)	84 (20,44%)	411
<i>Universidades Privadas/ Centros adscritos</i>	17 (10,76%)	7 (4,43%)	46 <b>(29,11%)</b>	74 <b>(46,84%)</b>	14 (8,86%)	158
<i>Total</i>	85 (14,9%)	61 <b>(10,7%)</b>	102 (17,9 %)	223 <b>(39,2%)</b>	98 (17,2%)	569 (100%)
Distribución de Profesorado en Universidades Públicas de Madrid (n=16361)	1689 (19,3%)	3384 (20,3%)	2631 (16,1%)	4847 (29,6%)	3797 (23,2%)	
69 No consta rama						

Se emplea el sombreado para comentar algunos datos de interés. Así, se observa que el área de conocimiento más representada en la muestra es Ciencias Sociales (39,2%), si bien todas las áreas de conocimiento aparecen representadas en al menos un 10,7% del total (Ciencias), lo cual es un valor razonable.

Si comparamos entre el profesorado de universidades públicas participante en el estudio y la distribución en la población encontramos una amplia armonía en sus porcentajes. Así, la muestra alcanzada en universidades públicas representa en su contraste con la población de profesorado en universidades públicas los siguientes valores: Artes y Humanidades (-2,75), Ciencias (-7,16), Ciencias de la Salud (-2,44%), Ciencias Sociales (+6,65) e Ingeniería y Arquitectura (-2,76). También es destacable la amplia proporción predominante en cuanto a la representatividad de universidades privadas y centros adscritos en las áreas de Ciencias Sociales (n=74/46,84%) y Ciencias de la Salud (n=46/29,11%).

Profundizando en el Área de Conocimiento del profesorado participante se muestra a continuación su distribución por universidades de una forma más concreta (Tabla 79).

Tabla 79: Distribución de la muestra en función del Área de Conocimiento por universidades participantes en el estudio.

Universidades de Madrid	Áreas de Conocimiento					Profesorado (n=569)
	Artes y Humanidades	Ciencias	Ciencias de la Salud	Ciencias Sociales	Ingeniería y Arquitectura	
<i>UAH</i>	15	13	16	14	10	68 (12%)
<i>UAX</i>			9			9 (1,6%)
<i>NEB</i>	1			1		2 (0,35%)
<i>UAM</i>	16	9	18	27	2	72 (12,7%)
<i>UCJC</i>	5	1	15	20	3	44 (7,7%)
<i>UC3M</i>	8	3		25	5	41 (7,2%)
<i>UCM</i>	24	17	11	56	4	112 (19,7%)
<i>UEM</i>	1	1	3	7	4	16 (2,8%)
<i>UFV</i>	6	1		13		20 (3,5%)
<i>UPM</i>	2	9	1	6	49	67 (11,8%)
<i>COM</i>	2			2		4 (0,7%)
<i>URJC</i>	3	3	15	29	14	64 (11,2%)
<i>CEU</i>	1	3	11	14	6	35 (6,15%)
<i>UDIMA</i>	1	1	3	9	1	15 (2,6%)

De nuevo se emplea el sombreado para destacar algunos valores. Así, en primer lugar, se identifica una *menor representatividad* para: UFV (n=20/3,5%), UEM (n=16/2,8%), UDIMA (n=15/2,6%), UAX (n=9, 1,6%) y casi de manera particular Comillas (n=4/0,7%) y Nebrija (n=2, 0,35%). Es evidente que estas 6 universidades, todas de titularidad privada, están muy poco representadas en el estudio, si bien suman entre todas ellas un total de 66 profesores y profesoras, es decir, un 11,55% del número total participante.

En el extremo contrario se descubren *valores muy relevantes* para la UCM (n=112/19,7%), UAM (n=72/12,7%) UAH (n=68/ 12%), UPM (n=67/11,8%) y URJC (n=64/11,2%). Así, estas 5 universidades, todas ellas de titularidad pública, aportan una alta representatividad a la muestra (67,4%).

Finalmente, encontramos un tercer grupo que aparece representado de *forma razonable* por 3 universidades, dos de ellas privadas, como la UCJC (n=44/7,7%) y CEU (n=35/6,15%), y la UC3M (n=41/7,2%). Así, este grupo aporta un valor muestral relevante constatado en sus 120 profesores/as lo que equivale a un total del 21,05% del total.

De igual forma, es representativa la distribución de las distintas áreas de conocimiento en las universidades, si bien, es evidente la mayor representatividad del área Arquitectura e Ingeniería en la UPM por la mayor dedicación y especificidad de esta universidad en estas ramas del saber así como destacamos la presencia de la UCM para el área de Ciencias Sociales.

Otro elemento de interés que describe la muestra tiene que ver con el nivel y cursos en los que el profesorado participante ejerce su labor docente, y así se aprecia a continuación (Tabla 80).



Tabla 80: Distribución de frecuencias de los niveles y cursos de docencia.

<b>Cursos en los que se ejerce docencia</b>	<b>Profesorado (n)</b>
1°	270
2°	254
3°	246
4°	219
Máster	315
Doctorado	163

Hay que destacar, en primer lugar, que la docencia es una variable que presenta múltiples opciones y combinaciones, es decir, la labor docente del profesorado puede no ceñirse únicamente a un curso o a una etapa. De hecho, esta es una realidad bastante común y habitual. Por ello, podemos decir que la muestra está representada de forma bastante ponderada en cuanto a la frecuencia de representatividad de la labor docente en cada uno de los cursos y etapas, si bien, la presencia docente en el Grado es mucho más notable, en sus diversas combinaciones, y pareciera que la etapa de doctorado fuera quizás la menos representada. Pero es evidente que estos datos necesitan concretarse más para poder explicar el perfil docente del profesorado participante en la muestra en relación a la etapa o al curso en el que se desempeñan. Así, se muestra a continuación (Tabla 81) la relación detallada de los perfiles docentes concretos del conjunto de la muestra, constatando que el valor dominante es la heterogeneidad, si bien se ha destacado con sombreado y negrita algunos valores representativos. Así, en primer lugar se identifican tres grandes grupos de profesores:

- Aquellos que ejercen únicamente *su labor en Grado* (n=252, 44,29%), donde destacamos al profesorado que únicamente da clase en 1°, 2°, 3° y 4° de Grado (n=102) así como otros perfiles concretos: 1° y 2° (n=32), 2° y 3° (n=36), 2°, 3° y 4° (n=16), 3° y 4° (n=15).
- El segundo grupo representa a aquellos profesores que únicamente *imparten docencia en Máster y Doctorado* (n=25) siendo muy poco representativos de la muestra total (4,39).
- Finalmente el tercer grupo, el más numeroso (n=292, 51,32%) está representado por *combinaciones muy diversas y heterogéneas de docencia del profesorado*, tal y como se aprecia en la Tabla 81. Se destaca la representatividad de: 1° de Grado y Máster (n=22), 3°, Máster y Doctorado (n=19) y otras combinaciones que el sombreado empleado permite destacar.

Tabla 81: Distribución de los perfiles del profesorado participante en función de los niveles y cursos de docencia.

<b>Etapas y cursos donde el profesorado ejerce labor docente</b>				
	<b>CURSOS NPROF</b>		<b>CURSOS NPROF</b>	
	<b>Docentes de Grado</b> (n=252) 44,29%	1°	42	1°, 2° y 4°
2°		21	1°, 2°, 3° y 4°	9
3°		22	1°, 3° y 4°	1
4°		17	2° y 3°	36
1° y 2°		32	2° y 4°	7
1° y 3°		13	2°, 3° y 4°	16
1° y 4°		10	3° y 4°	15
1°, 2° y 3°		8		
<b>Docentes de Máster y Doctorado (n=25)</b> 4,39%	Ma	16	Máster y Dr	8
	Dr*	1		
<b>Docentes de Grado y Posgrado</b> (n=292) 51,32%	1° y Ma	22	2° y Ma	13
	1° y Dr	3	2° y Dr.	1
	1°, 2° y Ma	15	2°, 4° y Ma	6
	1°, 2° y Dr	2	2°, 3°, 4° y Ma	4
	1°, 2°, Ma y Dr	15	2°, 3°, 4°, Ma y Dr	7
	1°, 2°, 4° y Ma	5	2°, 4° y Dr	1
	1°, 2°, 4°, Ma y Dr	2	2°, Ma y Dr	10
	1°, 2°, 3° y Dr	1	2°, 4°, Ma y Dr	8
	1°, 2°, 3° y Ma	4	2°, 3°, Ma y Dr	4
	1°, 2°, 3°, Ma y Dr	5	2°, 3° y Dr	3
	1°, 3° y Ma	8	2°, 3° y Ma	8
	1°, 3° y Dr	1	3° y Ma	15
	1°, 3°, Ma y Dr	4	3° y Dr.	0
	1°, 4° y Ma	8	3°, 4°, Ma y Dr	10
	1°, 4° y Dr	2	3°, 4° y Ma	17
	1°, 4°, Ma y Dr	9	3°, Ma y Dr	19
	1°, Ma y Dr	16	4° y Ma	16
	1°, 3°, 4° y Ma	2	4° y Dr	11
	1°, 3°, 4°, Ma y Dr	4	4°, Ma y Dr	11

*\*Por economía del lenguaje, "Ma" representa Máster y "Dr" la etapa de Doctorado*

Otro elemento para clasificar la muestra tiene que ver con la experiencia docente del profesorado participante. Así, se ofrecen a continuación los datos de experiencia docente general y en su concreción a la diversidad de áreas de conocimiento (Tabla 82).

Tabla 82: Distribución del profesorado participante en función de la experiencia docente y áreas de conocimiento.

Experiencia docente	Áreas de Conocimiento (n profesores)					Profesores (n=569)
	Artes y Humanidades	Ciencias	Ciencias de la Salud	Ciencias Sociales	Ingeniería y Arquitectura	
<i>Menos de tres años</i>	3	3	16	18	4	44 (7,73%)
<i>4-9 años</i>	22	11	30	57	17	137 (24,08%)
<i>10-14 años</i>	14	9	19	35	19	96 (16,87%)
<b>Síntesis. MENOS DE 15 AÑOS</b>	39 (45,88%)	23 (37,70%)	65 (63,73%)	110 (49,33%)	40 (40,82%)	277 (48,68%)
<i>15-19 años</i>	9	5	11	38	17	80 (14,06%)
<i>20-24 años</i>	16	9	10	35	18	88 (15,47%)
<i>Más de 25</i>	21	24	16	40	23	124 (21,79%)
<b>Síntesis MÁS DE 15 AÑOS</b>	46 (54,12%)	38 (62,30%)	37 (36,27%)	113 (50,67%)	58 (59,18%)	292 (51,32%)

Parece que el intervalo más numeroso es aquel que refiere a 4-9 años de experiencia (24,08%) mientras que el menos representado (Menos de 3 años) aglutina al 7,73% del profesorado. No obstante, una lectura atenta nos permite deducir la correspondencia y ajuste entre los estratos de la muestra participante atendiendo a su experiencia, que queda patente al identificar que el 48,68% del profesorado tiene menos de 15 años de experiencia y, por tanto, el 51,32% posee al menos 15 años de experiencia docente. Más aún si dividimos las seis categorías en tres grupos: (1) Menos de 9 años; (2) 10-19 años; (3) Más de 20 años, encontramos que aparecen representados estos estratos en un 31,81% (n=181), 30,93 (n=176) y 37,26% (n=212), respectivamente, que bien pudieran representar las categorías de profesorado *novel-principiante*, *consolidado* y *sénior*, respectivamente. Por otro lado también se observa cierto ajuste en la experiencia docente en función del área de conocimiento, si bien, se aprecia que el área de Ciencias de la Salud presenta un profesorado con mayor ponderación (63,73%) para el intervalo de “menos de 15 años de experiencia” y al revés, el área de Ciencias presenta un profesorado más experimentado (62,30%) “con más de 15 años”.

De igual forma, se presenta la muestra participante en función de la formación para la tutoría universitaria recibida. Especialmente en la Tabla 83 se distribuye la muestra en dos grandes estratos: aquellos que sí han recibido formación para la tutoría universitaria (n=308/ 54,13%) y el profesorado que manifiesta no haber recibido formación para la misma (n=261/45,87%). En el caso del profesorado que sí la ha recibido, esta se distribuye en diversas tendencias, si bien destaca aquella recibida como formación inicial y con el EEES (Tabla 83).

Tabla 83: Distribución del profesorado participante según formación para la tutoría universitaria.

<b>Formación para tutoría universitaria</b>	
<b>Formación inicial</b>	<b>67</b>
Formación inicial y permanente	9
Formación inicial, permanente y EEES	3
Formación inicial, permanente, EEES y últimos tres años	16
Formación inicial, EEES y últimos tres años	8
Formación inicial y últimos 3 años	11
Formación inicial y EEES	11
Formación inicial, permanente y últimos 3 años	6
Formación Permanente	28
Formación permanente, EEES y últimos 3 años	21
Formación permanente y últimos 3 años	7
Formación permanente y EEES	12
<b>Si, con el EEES</b>	<b>69</b>
EEES y últimos 3 años	18
Si últimos 3 años	22
<b><i>Si</i></b> <b><i>(n=308)</i></b> <b><i>54,13%</i></b>	
<b><i>No</i></b> <b><i>(n=261)</i></b> <b><i>45,87%</i></b>	

Otra distribución de interés tiene que ver con la combinación entre la situación en la universidad y el área de conocimiento del profesorado participante en el estudio (Tabla 84).

Tabla 84: Distribución del profesorado participante según situación en la universidad y área de conocimiento.

Situación en la Universidad	Área de Conocimiento					Profesorado (n=569)
	Artes y Humanidades	Ciencias	Ciencias de la Salud	Ciencias Sociales	Ingeniería y Arquitectura	
<b><i>Contratado</i></b>	30 (35,29%)	20 (32,79%)	<b>56</b> (54,90%)	98 (43,95%)	28 (28,57%)	<b>232</b> (40,77%)
<b><i>Permanente</i></b>	<b>55</b> (64,71%)	<b>41</b> (67,21%)	46 (45,10%)	<b>125</b> (56,05%)	<b>70</b> (71,43%)	<b>337</b> (59,22%)

Como se observa (Tabla 84), y ya se indicaba también más arriba, el profesorado permanente es más representativo en la muestra del estudio, si bien pareciera que el área de Ciencias de la Salud es el área de conocimiento más significativo para los profesores contratados (54,90%), mientras que, por el contrario, el área de Ingeniería y Arquitectura es el más representado comparativamente por profesores con dedicación permanente (71,43%).

En relación a la distribución en función del sexo para el área de conocimiento y la situación del profesorado en la universidad se presentan a continuación diversas Tablas (85 y 86).

Tabla 85: Distribución del profesorado participante según el sexo y el área de conocimiento.

Sexo	Área de Conocimiento					Profesorado (n=569)
	Artes y Humanidades (n=85)	Ciencias (n=61)	Ciencias de la Salud (n=102)	Ciencias Sociales (n=223)	Ingeniería y Arquitectura (n=98)	
<b>Hombre</b>	<b>48</b> (56,47%)	27 (44,26%)	<b>57</b> (55,88%)	<b>115</b> (51,57%)	<b>57</b> (58,16%)	<b>304</b> <b>(53,42%)</b>
<b>Mujer</b>	37 (43,53%)	<b>34</b> (55,74%)	45 (44,12%)	108 (48,43%)	41 (41,84%)	<b>265</b> <b>(46,57%)</b>

Respecto al área de conocimiento (Tabla 85) cabe indicar que la presencia de profesores y profesoras en la muestra es armónica y equilibrada en todas las áreas de conocimiento, destacando la mayor presencia de profesoras para el área de Ciencias.

Finalmente, respecto al sexo en función de la situación en la universidad encontramos que el profesorado contratado aparece equilibrado al 50%, para profesores y profesoras, así como se aprecia una mayor tendencia de los profesores a la dedicación permanente (Tabla 86). No obstante, cabe destacar que pese a las diferencias estas son ajustadas y razonables, sin grandes diferencias.

Tabla 86: Distribución del profesorado participante según formación para la tutoría universitaria.

Sexo	Situación en la universidad		Profesorado (n=569)
	Contratado	Permanente	
<b>Hombre</b>	116 (50%)	188 (55,79%)	<b>304</b>
<b>Mujer</b>	116 (50%)	<b>149(44,21%)</b>	<b>265</b>

Una vez descrita la población y muestra para el colectivo del profesorado cabe concluir que en ella se encuentran parámetros de validez, suficiencia y representatividad razonables a los estándares del proceso investigador.

## 6.2 Estudiantes universitarios de la Comunidad de Madrid

La muestra final alcanzada para el proceso de valoración del modelo con los estudiantes universitarios ha sido de 679. Esta muestra es relevante, en líneas generales y especialmente en cuanto a su tamaño en correspondencia con la población referencial (n=196876). Para una mayor concreción se ofrecen a continuación algunos contrastes entre población (columna A) y muestra (columna B) en función de las variables sexo, tipo de universidad y etapa de estudio, ya sea grado o posgrado (Tabla 87).

Tabla 87: Contraste entre población y muestra en estudiantes universitarios Grado y Posgrado en las Universidades de la Comunidad de Madrid. Fuente: Elaboración propia a partir de la Estadística del MECD.

		<b>COLUMNA A</b> Distribución de la población de estudiantes de las universidades de la Comunidad de Madrid (n=196876)	<b>COLUMNA B</b> Distribución de la muestra de estudiantes de las universidades de la Comunidad de Madrid (n=679)
<b>SEXO</b>	<i>Hombres</i>	89828 (45,63%)	215 (31,66%)
	<i>Mujeres</i>	107048 (54,37%)	464 (68,34%)
<b>TITULARIDAD</b>	<i>Públicas</i>	139613 (70,91%)	269 (39,62%)
	<i>Privadas</i>	10213 (5,19%)	157 (23,12%)
	<i>Centros adscritos a Universidades Públicas</i>	47050 (23,90%)	253 (37,26%)
<b>ETAPA</b>	<i>Grado</i>	173625 (88,19%)	605 (89,10%)
	<i>Posgrado</i>	23251 (11,81%)	74 (10,90%)

Como se observa (Tabla 87), el número de mujeres es mayor tanto para la población referencial (+8,74 puntos) como para la muestra de estudiantes participantes en el estudio (+36,68 puntos), existiendo un desajuste entre población y muestra en más de 25 puntos.

Por otro lado, en cuanto al tipo de universidad, la muestra aparece más representada en universidades privadas (+17,93 puntos) estando las universidades públicas menos representadas en relación a la población de referencia (-31,29 puntos).

Finalmente el ajuste que se observa en cuanto a la etapa educativa, ya sea grado o posgrado, es muy adecuado, existiendo una variabilidad de (+ 0,91 puntos) para el grado y (-0,91) en posgrado.

Además de la titularidad de las universidades representadas en el estudio, se hace necesaria una mayor concreción que permita descubrir la distribución de la muestra de estudiantes participantes por universidades (Tabla 88).

Tabla 88: Distribución de la muestra de estudiantes de las universidades de la Comunidad de Madrid por universidades.

<b>Universidad</b>	<b>n Estudiantes</b>
CEU	60 <b>(8,84%)</b>
Comillas	9 <b>(1,33%)</b>
UAH	17 <b>(2,50%)</b>
UAM	187 <b>(27,54%)</b>
UAX	1 <b>(0,15%)</b>
UC3M	23 <b>(3,39%)</b>
UCJC	47 <b>(6,92%)</b>
UCM	210 <b>(30,93%)</b>
UDIMA	30 <b>(4,42%)</b>
UEM	3 <b>(0,44%)</b>
UFV	7 <b>(1,03%)</b>
UPM	52 <b>(7,66%)</b>
URCJ	33 <b>(4,86%)</b>

Como se constata en la Tabla 88, destaca la ausencia de estudiantes de la universidad Antonio de Nebrija así como la escasa representatividad de UAX, UEM, UFV y Comillas (en total 2,95%). Esto pone de manifiesto que el alumnado participante cursa sus estudios mayoritariamente en las universidades públicas o bien en los centros adscritos a estas (Tabla 88). Las universidades más representadas son UCM y UAM (58,47%). Este alto valor se explica en parte debido a que un porcentaje importante se refiere a centros adscritos a estas universidades, como a continuación se indica.

Así, se presenta a continuación un análisis por universidades indicando la distribución de la muestra de estudiantes en las Universidades, Centros y Titulaciones distinguiendo entre universidades privadas y públicas y, además, en los centros adscritos a estas últimas por ser su representatividad significativa (Tablas 90-92).

Tabla 89: Distribución de la muestra de estudiantes universitarios de la Comunidad de Madrid en universidades privadas.

<b>Distribución de la muestra en universidades privadas (n=157)</b>		
	<b>Centro o Facultad</b>	<b>(n) Estudiantes</b>
<b>CEU San Pablo</b>	Facultad de Farmacia	1
	Facultad de Humanidades y Ciencias de la Comunicación	49
	CEU San Pablo	4
	Ciencias Económicas	2
	Escuela Politécnica Superior	1
<b>Comillas</b>	Facultad de Medicina	3
	Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales	6
	ICADE Derecho y Empresariales	3
<b>UAX</b>	Facultad de Lenguas Aplicadas	1
<b>UCJC</b>	Facultad de Ciencias Sociales y de la Educación	1
	Centro Universitario de Tecnología y Arte Digital	1
	Escuela Universitaria de Diseño e Innovación	43
	Instituto Superior de Protocolo y Eventos	1
	Camilo José Cela	1
<b>UEM</b>	Facultad de Comunicación	1
	Escuela Politécnica	2
<b>UDIMA</b>	UDIMA	30
	Escuela Politécnica	1
<b>UFV</b>	Facultad de Comunicación	5
	Facultad de Derecho	1

Así, de entre las universidades privadas destaca el valor representativo de la *Facultad de Humanidades y Ciencias de la Comunicación* (CEU San Pablo), la *Escuela Universitaria de Diseño e Innovación* (UCJC) así como la UDIMA, quienes no indican Facultad o Centro de estudios (Tabla 89). De igual forma, se observa (Tabla 90) la distribución de la muestra en los centros adscritos a las universidades públicas, destacando la representatividad del *Centro Universitario Villanueva* (UCM) y de la *Escuela Universitaria de Enfermería-FJD* (UAM).

Tabla 90: Distribución de la muestra de estudiantes universitarios de la Comunidad de Madrid en centros adscritos a las universidades públicas.

<b>Distribución de la muestra en centros adscritos a universidades públicas (n=253)</b>		
	<b>Centro o Facultad</b>	<b>(n) Estudiantes</b>
<b>Centros Adscritos UCM</b>	Centro Universitario Villanueva	125
	CES Don Bosco	7
<b>UCM</b>	ESCUNI	1
<b>Centros Adscritos UAM</b>	Escuela Universitaria de Enfermería-FJD	119
	UCD Hospital Universitario La Paz	1

Se presenta también la distribución de los Centros/Facultades de las universidades públicas (Tabla 91), que muestran un mapa variado y diverso, destacando en sombreado aquellos Centros más representados de las diversas universidades.



Tabla 91: Distribución de la muestra de estudiantes universitarios de la Comunidad de Madrid en universidades privadas.

<b>Distribución de la muestra en centros propios de universidades públicas (n=269)</b>		
	<b>(n) Estudiantes</b>	
<b>UAH</b>	Facultad de Derecho	3
	Facultad de Ciencias Económicas, Empresariales y Turismo	4
	Facultad de Documentación	1
	Facultad de Medicina y Ciencias de la Salud	3
	Facultad de Ciencias	3
	Facultad de Biología, Ciencias Ambientales y Química	1
	Escuela Politécnica Superior	2
<b>UAM</b>	Facultad de Derecho	9
	Facultad de Ciencias	17
	Facultad de Formación del Profesorado y Educación	5
	Facultad de Filosofía y Letras	15
	Facultad de Psicología	6
	Escuela Politécnica Superior	4
	Facultad de Medicina	9
<b>UC3M</b>	Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales	2
	Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas	16
	Escuela Politécnica Superior	4
	Leganés	2
<b>UCM</b>	Colmenarejo	1
	Facultad de Ciencias Políticas y Sociología	3
	Facultad de Ciencias Químicas	6
	Facultad de Ciencias de la Información	2
	Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales	5
	Facultad de Ciencias Físicas	5
	Facultad de Ciencias Geológicas	3
	Facultad de Educación	16
	Facultad de Farmacia	8
	Facultad de Derecho	3
	Facultad de Bellas Artes	4
	Facultad de Geografía e Historia	7
	Facultad de Enfermería, Fisioterapia y Podología	1
	Facultad de Medicina	5
	Facultad de Ciencias Matemáticas	2
	Facultad de Psicología	4
	Facultad de Comercio y Turismo	1
Facultad de Ciencias de la Documentación	1	
<b>UPM</b>	Facultad de Informática	1
	Ciudad Universitaria	1
	EIAE	6
	ETSI de Telecomunicación	3
	ETSI de Industriales	17
	ETS Arquitectura	6
	ETSI de Navales	3
	ETSI Informática	2
	ETSI Aeronáutica	3
	ETSI Montes	2
	ETSI de Minas y Energías	3
	ETSI Caminos, Canales y Puertos	3
	ETS Edificación	1
ETS Ingeniería Civil	2	
<b>URJC</b>	Campus Alcorcón	1
	Campus Fuenlabrada	3
	Campus Vicálvaro	1
	URCJ	1
	Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales	15
	Facultad de Ciencias de la Salud	1
Escuela Superior de Ciencias Experimentales y Tecnología	10	
Facultad de Ciencias de la Comunicación	1	

Además, se presenta un análisis minucioso de la distribución de la muestra en función de la titulación que cursa, ya sea grado, máster o doctorado, agrupando las titulaciones por áreas temáticas, a modo de categorías, especialmente en el grado, para estimar la amplia diversidad de estudiantes (Tablas 92, 93 y 94).

Tabla 92: Distribución de la muestra de estudiantes universitarios de Grado de la Comunidad de Madrid.

<b>Distribución de la muestra según titulación</b>	
<b>Grado en... (n=605)</b>	
<b><i>Economía y Empresa</i></b> <b>(17)</b>	ADE (9), Economía (3), Comercio (2), Economía y Negocios Internacionales (1), Relaciones Internacionales (1), Relaciones Laborales y RRHH (1)
<b><i>Derecho y dobles grados</i></b> <b>(44)</b>	Derecho (19), Derecho y ADE (9), Derecho y Ciencias Políticas (3), Derecho y Economía (1), Derecho y Periodismo (12)
<b><i>Periodismo y Comunicación Audiovisual</i></b> <b>(10)</b>	Periodismo y Comunicación Audiovisual (5), Periodismo (3), Comunicación Audiovisual (2).
<b><i>Historia, Arte y Antropología</i></b> <b>(10)</b>	Historia (3), Historia del Arte (3), Bellas Artes (2), Antropología Social y Cultural (2)
<b><i>Filologías y Lenguas</i></b> <b>(9)</b>	Lenguas Modernas (2), Ciencias y Lenguas de la Antigüedad (1), Español: Lengua y Literatura (1), Estudios de Asia y África (1), Traducción e Interpretación (3), Traducción e Interpretación y Relaciones Internacionales (1)
<b><i>Salud y Farmacia</i></b> <b>(145)</b>	Enfermería (123), Medicina (14), Farmacia (8)
<b><i>Educación y Psicología</i></b> <b>(199)</b>	Educación: Infantil y/o Primaria (181), Educación Social (5), Pedagogía (3), Psicología (10)
<b><i>Ciencias Naturales</i></b> <b>(37)</b>	Matemáticas (1), Ciencias Químicas (7), Biología (1), Física (5), Ambientales (21), Ciencias de la Alimentación (2)
<b><i>Sociología y Ciencias Políticas</i></b> <b>(3)</b>	Ciencias Políticas (1), Sociología (1), Terapia Ocupacional (1)
<b><i>Ingeniería y Arquitectura</i></b> <b>(72)</b>	Información y Comunicación (1), Ingeniería Aeroespacial (7), Ingeniería Aeronáutica (2), Ingeniería Alimentaria (1), Ingeniería Civil y Territorial (3), Ingeniería de la Edificación (1), Ingeniería de la Energía (3), Ingeniería de Sistemas de Comunicaciones (1), Ingeniería de Telecomunicación (3), Ingeniería del Medio Natural (1), Ingeniería Electrónica y Automática Industrial (1), Ingeniería en Diseño Industrial (2), Ingeniería Forestal (1), Ingeniería Geológica (1), Ingeniería informática (7), Ingeniería Marítima (1), Ingeniería Matemática (2), Ingeniería Mecánica (4), Ingeniería Obras Públicas, (2), Ingeniería Química (6), Ingeniería Química Industrial (1), Edificación (3), Arquitectura (6), Arquitectura Naval (2), Ingeniería Biomédica (1), Ingeniería de la Energía (1), Tecnología Industrial (4), Tecnología de la Telecomunicación (2), Sistemas de Comunicaciones (1), Grado en Electricidad (1)
<b><i>Diseño</i></b> <b>(51)</b>	Diseño de Interiores (1), Diseño de Moda (3), Diseño Gráfico y Multimedia (38), Diseño Industrial (2), Diseño y Desarrollo de Videojuegos (1), Diseño y Publicidad (5), Animación (1).
<b><i>Turismo y Publicidad</i></b> <b>(8)</b>	Turismo (1), Protocolo y Organización de Eventos (1), Publicidad y Relaciones Públicas (6).

Así se aprecia la representación relevante del área de *Salud y Farmacia* (145), *Educación y Psicología* (199) e *Ingeniería y Arquitectura* (72) conformando en total un 68,76% de los estudiantes de Grado participantes. Otras áreas representativas son *Diseño*, *Ciencias Naturales*, *Derecho y dobles grados afines* así como *Economía y Empresa* (Tabla 92).

Por otro lado, se presenta la distribución de la muestra participante que cursa estudios de posgrado, ya sea máster o doctorado, en función de su titulación (Tabla 93). Destaca, la pluralidad de titulaciones y posgrados que los estudiantes participantes cursan, si bien, destaca el *Máster en Gestión Sanitaria* por su representatividad.

Tabla 93: Distribución de la muestra de estudiantes universitarios de posgrado de la Comunidad de Madrid.

<b>Distribución de la muestra según titulación</b>	
<b>Posgrado (Máster/Doctorado) en... (n=74)</b>	
<b>Titulación</b>	<b>(n) Estudiantes</b>
Máster	1
Máster Análisis Económico Aplicado	2
Máster de acceso al ejercicio de la abogacía	1
Máster Dirección Comercial y Marketing	1
Máster Dirección y gestión recursos humanos	1
Máster en Administración y Dirección de Empresas	1
Máster en Arqueología del Mediterráneo	1
Máster en Bellas Artes	2
Máster en Cuidados Críticos	1
Máster en Energías Renovables y Medio Ambiente	1
Máster en Fisioterapia	1
<i>Máster</i> Máster en Gestión Sanitaria	26
Máster en Management y Gestión del Cambio	1
Máster en Neuropsicología Cognitiva	1
Máster en Psicología	1
Máster en Psicología Clínica y de la Salud	2
Máster en Psicología de la Educación	1
Máster en Psicología de la Salud	1
Máster en urgencias y emergencias extra-hospitalarias	1
Máster MBA	2
Máster Profesorado Secundaria	4
Máster en Arqueología y patrimonio	1
Máster en Historia	1
Máster en Realización de Televisión	1
Doctorado	1
Doctorado Ciencias Políticas	1
Doctorado de Historia del Arte	1
Doctorado en Ecología. Restauración y Conservación de Ecosistemas	1
Doctorado en Biofísica	1
Doctorado en Ciencias Ambientales	1
Doctorado en Ciencias Económicas y Empresariales / Sistemas de Información Gerencial	1
Doctorado en Derecho	1
<i>Doctorado</i> Doctorado en Electrónica/Telecomunicaciones	1
Doctorado en Estudios Árabes e Islámicos	1
Doctorado en Estudios Interdisciplinarios de Género	1
Doctorado en Farmacia	1
Doctorado en Historia	1
Doctorado en Paleontología	1
Doctorado en Pedagogía	1
Doctorado en Planificación educativa	1
Doctorado en Química Inorgánica	1
Doctorado en Arquitectura	1

Además de esta distribución, se concreta la muestra a partir de su distribución en función del curso y sexo (Tabla 94). Así, como ya se había indicado anteriormente, la muestra alcanzada es mayor para los estudios de Grado (n=605) que Posgrado, si bien, los estudiantes de 1º, 2º, 3º y 4º aparecen adecuadamente representados, siendo la muestra del tercer curso (31,37%) la de mayor proporción respecto al total, y las de Máster y Doctorado las etapas menos representadas.

Tabla 94: Distribución de la muestra de estudiantes de las universidades de la Comunidad de Madrid por cursos y sexo.

<b>Distribución de la muestra de estudiantes de las universidades de la Comunidad de Madrid por cursos y sexo (n=679)</b>			
<b>Cursos</b>	<b>Sexo</b>		<b>n Estudiantes total</b>
	<b>Hombre (n=215)</b>	<b>Mujer (n=464)</b>	
<i>1º de Grado</i>	36	95	131 (19,29%)
<i>2º de Grado</i>	49	130	179 (26,36%)
<i>3º de Grado</i>	66	147	213 (31,37%)
<i>4º de Grado</i>	34	48	82 (12,08%)
<b>Total GRADO</b>	<b>185</b>	<b>420</b>	<b>605</b>
<i>Máster</i>	20	36	56 (8,25%)
<i>Doctorado</i>	10	8	18 (2,65%)
<b>Total POSGRADO</b>	<b>30</b>	<b>44</b>	<b>74</b>

Respecto a la edad (Tabla 94), se presentan a continuación los intervalos en los que se distribuye la muestra, destacando como más representados aquellos cuya edad es inferior a 22 años (65,45%). Así, tal y como se pudiera intuir los estudiantes con mayor edad, mayores de 25 años, están menos representados.

Finalmente, en cuanto al turno académico (Tabla 95), los estudiantes pertenecen en un porcentaje razonable al turno de mañana (66,65%) estando las otras dos posibilidades menos representadas en el proceso de valoración del MOTUI (tarde: 18,85%; mañana y tarde: 16,49%).

Tabla 95: Distribución de la muestra de estudiantes de las universidades de la Comunidad de Madrid por edad y turno académico.

<b>Distribución de la muestra de estudiantes de las universidades de la Comunidad de Madrid por edad (n=679)</b>	
<b>Edad</b>	<b>n Estudiantes</b>
<i>Menor de 20 años</i>	221 (32,25%)
<i>Entre 21 y 22 años</i>	239 (35,20%)
<i>Entre 23 y 25</i>	109 (16,05%)
<b>≤25 años</b>	<b>569</b>
<i>Entre 26 y 29 años</i>	66 (9,72%)
<i>Más de 30</i>	44 (6,48%)
<b>&gt;26</b>	<b>110</b>

<b>Distribución de la muestra de estudiantes de las universidades de la Comunidad de Madrid según turno académico (n=679)</b>	
<b>Mañana</b>	<b>439 (66,65%)</b>
<b>Tarde</b>	<b>128 (18,85%)</b>
<b>Ambos</b>	<b>112 (16,49%)</b>

## 7. Decisiones metodológicas asumidas en el proceso de valoración

Como ya se indicó en los parámetros generales, se ha desarrollado el proceso de valoración mediante un estudio de campo basado en la aplicación de un cuestionario. Es un estudio descriptivo, a partir de la recogida de datos desde un enfoque cuantitativo, con una complementariedad de pregunta abierta, sobre la importancia y la presencia (realidad evidente) de la tutoría universitaria. Además, podemos caracterizar el estudio como correlacional o *ex post facto*, al establecerse relaciones entre variables y grupos.

Las decisiones metodológicas asumidas en el proceso de valoración se presentan a continuación (Tabla 96), que expresan el esquema para mostrar los resultados, en coherencia con el proceso de valoración llevado a cabo. Así, en primer lugar, se estudiarán los parámetros de *fiabilidad* así como se desarrolla un *análisis factorial para la reducción de dimensiones*, con el objetivo de explorar y sintetizar la información recogida en un número de factores que condensen los ítems de los que consta el instrumento sin perder información relevante. La coherencia y adecuación de este análisis dota de parámetros de validez de constructo al cuestionario, una vez que se ha validado por expertos (validez de contenido) en el capítulo anterior. Después, se presentan distintos *análisis descriptivos generales* para el profesorado y estudiantes en las escalas importancia y realidad para, seguidamente, desarrollar un *análisis comparativo entre grupos atendiendo a variables de clasificación* (estudiantes-profesorado/importancia-realidad). Finalmente, se presenta la *selección de los tres indicadores más importantes* de la tutoría universitaria así como el análisis de la *pregunta abierta* que contiene el discurso de profesorado y estudiantes la importancia de la tutoría universitaria.

Tabla 96: Síntesis de pruebas estadísticas y su finalidad pretendida para el proceso de valoración desarrollado.

Pruebas	Finalidad
<i>Alfa de Cronbach y Modelo de 2 mitades</i>	Estimar la confiabilidad del instrumento, es decir, el grado en que la aplicación repetida en similares condiciones producirá resultados iguales.
<i>Análisis Factorial por Componentes Principales</i>	Previo a este análisis se desarrollaron dos contrastes: <i>test KMO</i> y <i>Esfericidad de Barlett</i> y, al ser estos satisfactorios, se desarrolló el análisis factorial con la pretensión de profundizar en los parámetros de validez de constructo para descubrir la estructura interna dimensionada del cuestionario. Así, se ha buscado optimizar el modelo desde un enfoque inductivo basado en las respuestas de profesorado y estudiantes a las escalas importancia y realidad.
<i>Estadística descriptiva</i>	Medias, desviaciones típicas y diferencia de medias que expresan la valoración de profesorado y estudiantes respecto a los indicadores del modelo en las escalas importancia y realidad.
<i>¿Estadística paramétrica o no paramétrica?</i>	Una vez realizado el estudio de bondad de ajuste de las variables a la distribución normal a través de la Prueba de <i>Kolmogorov-Smirnov</i> , se concluye la pertinencia de desarrollar <i>estadística no paramétrica</i> .
<i>U de Mann-Whitney</i>	Compara la tendencia central de dos muestras que no tienen necesariamente el mismo tamaño, partiendo de la hipótesis nula de que en ambas muestras la medida central es la misma.
<i>H de Kruskal-Wallis</i>	A nivel teórico es una extensión del contraste U de Mann-Whitney para más de dos muestras, lo que quiere decir que es un test que mide la tendencia central de las muestras.
<i>Análisis pregunta abierta del cuestionario</i>	Análisis del contenido de las narrativas de profesorado y estudiantes.

## 8. Resultados: valoración del modelo

### 8.1 Fiabilidad: consistencia interna

La consistencia interna o confiabilidad del instrumento permite valorar el grado en que su aplicación repetida en similares condiciones producirá resultados iguales. La prueba que más se ha desarrollado en nuestro ámbito es el coeficiente *Alfa de Cronbach* que viene a ser un método de cálculo que se basa en el promedio de las correlaciones entre los ítems. En nuestro estudio, además del cálculo del valor de Alfa de Cronbach, se ha calculado el modelo alternativo de las *Dos mitades*, que consiste en dividir en dos el cuestionario y calcular la correlación entre las puntuaciones de ambas mitades. Ambas pruebas son adecuadas dado que requieren de una sola aplicación del instrumento, como así ha sido el caso.

Se presentan a continuación distintos análisis (respecto a las dimensiones y la escala) que expresan el resultado de ambas pruebas como indicador de consistencia interna del instrumento (Tablas 97 y 98).

Tabla 97: Fiabilidad del instrumento desde las escalas importancia y realidad.

Escalas del cuestionario	Participantes en el proceso de valoración	Modelo: alfa de Cronbach	Modelo: Dos mitades
<i>Importancia</i>	Profesorado	,973	,948 ,959
	Estudiantes	,969	,943 ,952
<i>Realidad</i>	Profesorado	,979	,965 ,961
	Estudiantes	,982	,963 ,960

Como se observa, teniendo en cuenta las escalas del cuestionario así como la distribución por dimensiones, los valores que resultan tanto del modelo *Alfa de Cronbach* como del de *Dos mitades* son altamente satisfactorios con un valor mínimo de (,871). Este valor es considerado, en cualquier parámetro investigador, como razonablemente alto, deduciendo su alta consistencia.

Tabla 98: Fiabilidad del instrumento desde las dimensiones identificadas.

Dimensiones de la tutoría universitaria	Escalas del cuestionario	Participantes en el proceso de valoración	Modelo: alfa de Cronbach	Modelo: Dos mitades	
<b><i>Personal-Social</i></b>	Importancia	Profesorado	,939	,905 ,890	
		Estudiantes	,925	,874 ,871	
	Realidad	Profesorado	,949	,912 ,917	
		Estudiantes	,951	,909 ,920	
	<b><i>Académica</i></b>	Importancia	Profesorado	,924	,873 ,874
			Estudiantes	,926	,879 ,877
Realidad		Profesorado	,947	,908 ,918	
		Estudiantes	,948	,911 ,912	
<b><i>Profesional</i></b>	Importancia	Profesorado	,954	,910 ,929	
		Estudiantes	,946	,914 ,905	
	Realidad	Profesorado	,957	,934 ,917	
		Estudiantes	,963	,938 ,935	

De igual forma, es interesante descubrir los estadísticos total-ítem, donde destacamos dos de interés. El primero de ellos, *Correlación Item-Total Corregido*, muestra la correlación lineal entre el ítem y la puntuación. Como se observa en el Anexo 10 ninguno de los ítems ofrece, en diversos análisis, correlaciones menores a ( $,35$ ) lo que pone de manifiesto que el ítem mide lo que pretende medir, confirmándose el proceso previo de validación de contenido apoyado en expertos. El segundo estadístico tiene que ver con el *valor de alfa si se elimina el ítem* (elemento). En efecto, entre las ventajas de esta medida se encuentra la posibilidad de evaluar cuánto aumentaría o disminuiría la fiabilidad de la prueba si se excluyera un determinado ítem. En este caso, como se aprecia también en el Anexo 10 ningún ítem mejora la consistencia de la escala de forma sustantiva al eliminarse. En conclusión cabe indicar el alto valor de consistencia interna obtenido, si bien, al ser una única aplicación del instrumento los resultados solo pueden ser sostenidos y defendidos para la aplicación concreta llevada a cabo en un momento determinado y con las condiciones ya expuestas de esta investigación. Es por ello que extrapolar y generalizar los resultados de fiabilidad bajo un conjunto concreto de circunstancias ha de hacerse con una razonable prudencia y cautela investigadora.

## 8.2 Reducción de la dimensionalidad: *análisis factorial por componentes principales*

Para dar sentido al proceso de validación del modelo en su expresión como cuestionario, se ha considerado profundizar en la validez de constructo. Esta validez se apoya en un proceso inicial de *validez de contenido* llevado a cabo a través del panel de expertos que conformaron el proceso Delphi ya explicitado. Con esta validez de contenido se demuestra que el instrumento mide lo que pretende medir o, en otras palabras: “el grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide” (Hernández *et al.*, 2006, 278). Esta validez de contenido ya ha sido contrastada en términos de confiabilidad a partir del cálculo de *alfa de Cronbach* y a partir del método de las *dos mitades* para el conjunto de la escala y para las dimensiones personal-social, académica y profesional.

Así, procedemos a realizar la validez de constructo, como una parte sustancial del proceso de análisis de datos. La validez de constructo se refiere al grado de éxito con el que un instrumento representa y mide un concepto teórico (Hernández *et al.*, 2006, 280) y se desarrollará mediante la técnica de análisis factorial para las escalas importancia y realidad en la muestra de estudiantes y docentes. Para evaluar si el modelo factorial es pertinente se realizarán dos contrastes: el test KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) y la Prueba de Esfericidad de Bartlett. Con el KMO podemos conocer si la relación entre las variables es alta, expresado en valores entre 0-1. Así, si  $KMO \geq 0,8$  el test es adecuado mientras que si  $KMO \leq 0,7$ , es una puntuación baja. Por su parte, la prueba de Esfericidad de Bartlett estima la aplicabilidad del análisis factorial si:

- sig. (p-valor)  $< 0,05$  concluimos que se puede aplicar el análisis factorial.

Una vez realizados estos contrastes, en caso que los resultados sean satisfactorios (como así ha sido) se procede a la extracción de componentes principales, entendiendo los componentes como factores que se definen desde un nuevo conjunto de variables, a modo de combinación entre las iniciales.

Para interpretar mejor los datos de este análisis se rotan los ejes de los componentes. Como indican algunos autores (Bisquerra, 1989; Murillo y Martínez, 2012), son diversos los procedimientos para realizar la rotación factorial pero todos tienen en común la búsqueda de una estructura simple y, para todos, las comunalidades y el porcentaje de varianza total explicada no cambia, aunque sí el porcentaje de varianza explicado por cada uno de los factores.

En este caso, tras varias pruebas, se ha optado por la rotación PROMAX por parecernos más claros y visuales los resultados en los gráficos. Esto es debido a que este tipo de rotación es oblicua y es pertinente especialmente cuando se tiene un conjunto de datos grande. Aunque la



rotación VARIMAX es la más común en ciencias sociales, al ser una rotación ortogonal mantiene la perpendicularidad de los ejes, por ello al rotarse no presentaban en su distribución por componentes en el gráfico una clara interpretación. Así, como se ha indicado se acudió a la rotación PROMAX ya que este tipo de rotación oblicua facilita la interpretación de la nube de puntos en las que aparecen las componentes y las variables que las conforman. Para la rotación se empleó el valor 4 en el parámetro Kappa, siendo el adecuado para la mayoría de los análisis.

Algunas decisiones tomadas han sido: en un primer momento, extraer autovalores mayores que 1, para posteriormente extraer un número fijo de factores en función del porcentaje de varianza explicada en la extracción inicial. Además, se ha desarrollado el modelo componentes principales y optando por suprimir los pequeños coeficientes ( $<0,33$ ) para una mejor claridad en la presentación de la distribución de componentes.

Así, se muestran a continuación los cuatro análisis factoriales para las combinaciones de la escala importancia y realidad en las muestras de profesorado y estudiantes.

Los datos que se presentan son, en primer lugar, el *test KMO (Kaiser-Meyer-Olkin)* y la *prueba de Esfericidad de Bartlett*, que permiten estimar la adecuación y pertinencia factorial.

En segundo lugar, la varianza total explicada para el método de análisis de componentes principales así como el gráfico de sedimentación que viene a ser una representación gráfica donde se ordenan en el eje de abscisas los factores y los valores propios en el eje de ordenadas permitiendo apreciar los factores con varianzas altas y bajas.

En tercer lugar, se muestra la matriz de configuración de los factores extraídos y, además, se presenta la correlación entre componentes con relaciones entre (-1 y 1), significando 0 poca asociación mientras que 1, asociación directa, y -1 asociación indirecta entre los factores.

Se presenta también el gráfico de componentes en el espacio rotado y, finalmente, se establece un número fijo de factores para extraer en función del porcentaje de varianza explicada.

### 8.2.1 Análisis factorial y componentes principales para la escala importancia en la muestra de profesorado

En primer lugar se presenta el análisis factorial para la escala importancia en la muestra de profesorado. Como se observa (Tabla 99) el valor de KMO y Barlett es significativo (0,968) por lo que se continúa con el análisis.

Tabla 99: Test de KMO y prueba de Bartlett: escala importancia para el profesorado. Fuente: Base de datos profesorado, SPSS.

<b>KMO y prueba de Bartlett</b>	
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.	<b>,968</b>
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado 22202,103
	gl 1275
	Sig. <b>,000</b>

En la Tabla 100 se muestra la varianza total explicada por los distintos componentes extraídos.

Tabla 100: Varianza total explicada. Método de extracción: Análisis de Componentes Principales. Escala importancia para el profesorado. Fuente: Base de datos profesorado, SPSS.

<b>Varianza total explicada</b>							
Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación <sup>a</sup>
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total
<b>1</b>	21,861	42,865	42,865	21,861	<b>42,865</b>	42,865	17,386
<b>2</b>	3,337	6,543	49,407	3,337	<b>6,543</b>	49,407	16,028
<b>3</b>	2,798	5,487	54,894	2,798	<b>5,487</b>	54,894	16,072
<b>4</b>	2,344	4,596	59,490	2,344	<b>4,596</b>	<b>59,490</b>	13,942
<b>5</b>	1,283	2,515	62,005	1,283	2,515	62,005	9,666
<b>6</b>	1,165	2,284	64,289	1,165	2,284	64,289	5,010
<b>7</b>	1,073	2,103	66,392	1,073	2,103	<b>66,392</b>	1,875
8	,918	1,799	68,192				
9	,813	1,595	69,786				
10	,756	1,482	71,269				

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

a. Cuando los componentes están correlacionados, las sumas de los cuadrados de las saturaciones no se pueden añadir para obtener una varianza total.

Como se aprecia, al incluir como criterio que el autovalor mínimo fuera 1 se obtienen 7 factores que explican un 66% de la varianza, si bien, cuatro de ellos explican ya el 59,49%. Así se observa también en la Figura 14, en la que se presenta el gráfico de sedimentación de dicha varianza.

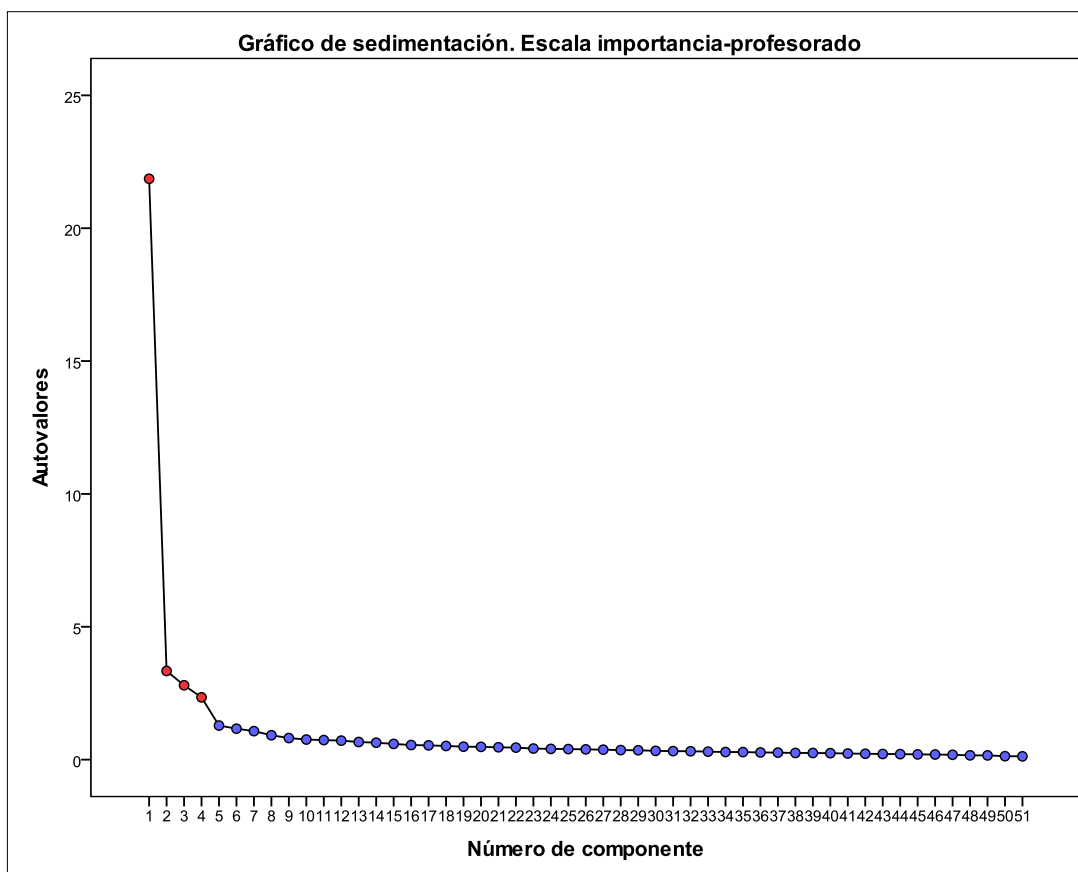


Figura 14: Gráfico de sedimentación. Escala importancia-profesorado.  
Fuente: Base de datos profesorado, SPSS.

En base a estos resultados, se muestra en primer lugar la matriz de configuración teniendo en cuenta los siete factores iniciales junto con la matriz de correlaciones y el gráfico de saturaciones.

Así, se observa en la Tabla 101 la distribución de los ítems en los siete factores resultantes. Los tres primeros factores se han denominado “PROFesional”, “Personal-Social” y “ACAdémico”, por aglutinar la mayoría de ítems de estas dimensiones. Los factores cuarto y quinto se han etiquetado como “ITINerarios” y “ACOGida” por incorporar ítems referidos a esta realidad de la tutoría universitaria, así como el factor sexto se ha denominado como “TFGM” por incorporar a los ítems referidos al trabajo final de grado y máster. Respecto al factor 7, incorpora con valores más altos (0,426 y 0,395) a los ítems 16 y 17 respectivamente, si bien, estos ítems aparecen en otros factores previos con una mayor carga factorial. En este sentido, se han sombreado algunos ítems que ponderan su carga en varios factores, concretamente los ítems 5, 6, 16, 17, 28, 34, 36 y 43 (véase Tabla 101).

Tabla 101: Matriz de configuración. Análisis factorial escala importancia-profesorado. Fuente: Base de datos profesorado, SPSS.

**Matriz de configuración.<sup>a</sup>**

	Componente						
	PROF	PS	ACA	ITIN	ACOG	TFGM	7
PS1					,782		
PS2					,709		
PS3					,719		
PS4					,562		
PS5		,394			,387		
PS6		,437			,330		
PS7		,762					
PS8		,557					
PS9		,795					
PS10		,666					
PS11		,648					
PS12		,796					
PS13		,879					
PS14		,836					
PS15		,905					
PS16	,438	,411					,426
PS17				,686			,395
AC18				,415	,436		
AC19				,730			
AC20				,857			
AC21				,908			
AC22				,608			
AC23				,784			
AC24			,918				
AC25			,795				
AC26			,848				
AC27			,775				
AC28		,433	,378				
AC29			,580				
AC30							
AC31			,561				
AC32			,646				
AC33			,723				
AC34			,463	,357			
PR35	,635						
PR36	,483		,383				
PR37	,517						
PR38	,451						
PR39	,622						
PR40	,569						
PR41	,405						
PR42				,484			
PR43	,434					,365	
PR44						,718	
PR45						,706	
PR46	,956						
PR47	,877						
PR48	,986						
PR49	1,008						
PR50	1,036						
PR51	,860						

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Promax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 16 iteraciones.

En complemento, se presenta a continuación la matriz de correlaciones de los componentes (Tabla 102) destacando en la Figura 15 las correlaciones más representativas entre los cinco primeros factores.

Tabla 102: Matriz de correlaciones de componentes. Análisis factorial escala importancia-profesorado. Fuente: Base de datos profesorado, SPSS.

Componente	PROF	PS	ACA	ITI	ACO	TFGM	(7)
(1) PROF	1,000	,609	,643	,637	,447	,315	-,183
(2) PS	,609	1,000	,646	,500	,540	,220	-,166
(3) ACA	,643	,646	1,000	,596	,340	,322	-,086
(4) ITI	,637	,500	,596	1,000	,431	,366	-,221
(5) ACO	,447	,540	,340	,431	1,000	,109	-,137
(6) TFGM	,315	,220	,322	,366	,109	1,000	-,206
(7)	-,183	-,166	-,086	-,221	-,137	-,206	1,000

Método de extracción: Análisis de componentes principales.  
Método de rotación: Normalización Promax con Kaiser.

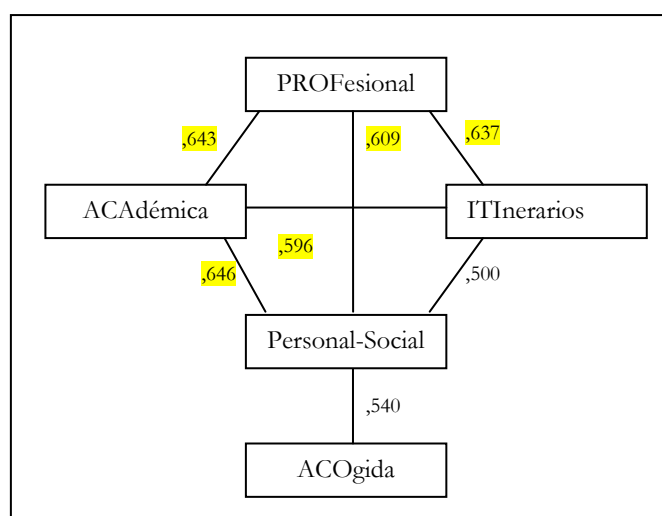


Figura 15: Representación de las correlaciones de componentes. Análisis factorial escala importancia-profesorado.

Como se observa (Figura 15), las correlaciones más significativas tienen que ver con las tres dimensiones fundamentales, personal-social, académica y profesional, si bien es relevante la correlación (0,637) entre los indicadores del factor “Profesional” y el referido a “Itinerarios”.

De igual forma, se presenta el gráfico de componentes rotados, incorporando en el Anexo 11 otras representaciones que, a modo de ejemplo, complementan la que aquí se muestra.

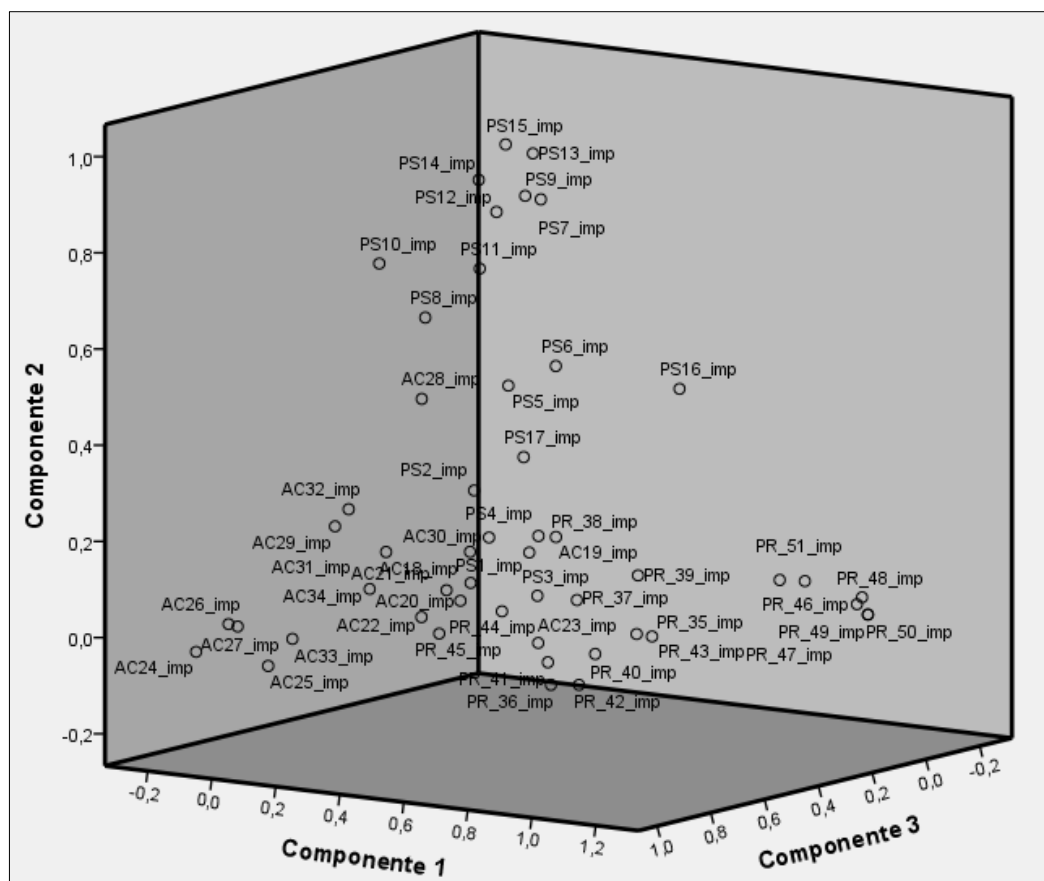


Figura 16: Gráfico de componentes en espacio rotado. Análisis factorial escala importancia-profesorado.

Como se ha podido apreciar, han sido siete los factores con los que se ha trabajado dado que todos ellos aportaban valor a la varianza explicada, si bien, los cuatro primeros aportan un porcentaje igualmente relevante. Por todo ello, parece interesante mostrar a continuación el resultado factorial al establecer un número fijo de factores, en este caso 4, con su correspondiente gráfico de saturaciones. Se observa entonces (Tabla 103) la matriz de configuración para los cuatro componentes establecidos. Así, se denominan a los tres primeros “Personal-Social”, “Profesional” y “Académico” por incorporar en ellos los ítems fundamentales de estas dimensiones mientras que el cuarto factor se ha etiquetado “ACOGida e ITInerarios” por incorporar estas claves de la tutoría universitaria. Se observa igualmente algunos ítems con la carga factorial distribuida (ítems 1, 2, 3, 4, 5, 10, 17, 28, 29, 32, 40, 41, 42).

Tabla 103: Matriz de configuración, factores fijos. Análisis factorial escala importancia-profesorado. Fuente: Base de datos profesorado, SPSS.

**Matriz de configuración.<sup>a</sup>**

	Componente			
	PS	PROF	ACA	ACO-ITI
PS1_imp	,457			,480
PS2_imp	,672			,388
PS3_imp	,392			,607
PS4_imp	,460			,519
PS5_imp	,607			,346
PS6_imp	,613			
PS7_imp	,893			
PS8_imp	,525			
PS9_imp	,773			
PS10_imp	,417		,527	
PS11_imp	,706			
PS12_imp	,726			
PS13_imp	,747			
PS14_imp	,768			
PS15_imp	,797			
PS16_imp		,429		
PS17_imp			,455	,390
AC18_imp				,596
AC19_imp				,798
AC20_imp				,778
AC21_imp				,777
AC22_imp				,492
AC23_imp				,702
AC24_imp			,790	
AC25_imp			,728	
AC26_imp			,720	
AC27_imp			,810	
AC28_imp	,504		,337	
AC29_imp	,348		,465	
AC30_imp				
AC31_imp			,554	
AC32_imp	,388		,497	
AC33_imp			,755	
AC34_imp			,639	
PR_35_imp		,610		
PR_36_imp		,440		
PR_37_imp		,482		
PR_38_imp		,408		
PR_39_imp		,592		
PR_40_imp		,563	,338	
PR_41_imp		,419	,345	
PR_42_imp		,335		,433
PR_43_imp		,467		
PR_44_imp			,594	
PR_45_imp			,682	
PR_46_imp		,945		
PR_47_imp		,870		
PR_48_imp		,970		
PR_49_imp		,992		
PR_50_imp		1,015		
PR_51_imp		,837		

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Promax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 10 iteraciones.

Se muestra a continuación (Tabla 104 y Figura 17) la matriz de correlaciones de componentes y la representación de estas de forma relacionada.

Tabla 104: Matriz de correlaciones de componentes. Análisis factorial escala importancia-profesorado. Fuente: Base de datos profesorado, SPSS.

Componente	PS	PROF	ACA	ACO-ITI
(1) PS	1,000	,563	,506	,488
(2) PROF	,563	1,000	,620	,588
(3) ACA	,506	,620	1,000	,469
(4) ACO-ITI	,488	,588	,469	1,000

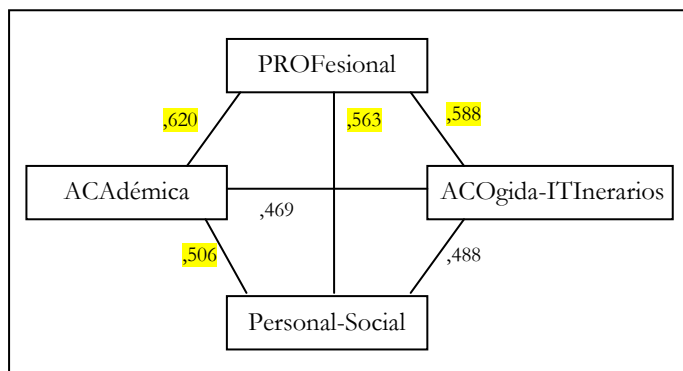


Figura 17: Representación de las correlaciones de componentes fijos. Análisis factorial escala importancia-profesorado.

De igual forma, se representa la nube de puntos (Figura 18) en las que aparecen claramente identificadas las cuatro componentes.

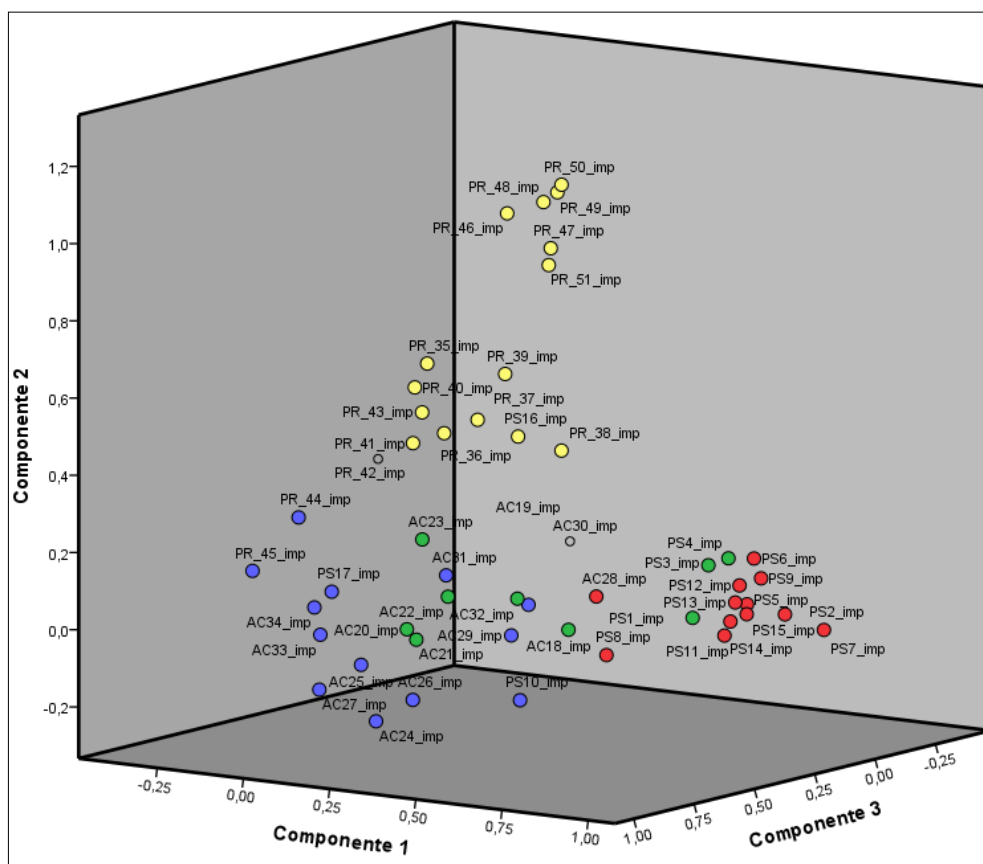


Figura 18: Gráfico de componentes en espacio rotado. Análisis factorial con extracción fija para la escala importancia-profesorado.



### 8.2.2 Análisis factorial y componentes principales para la escala realidad en la muestra de profesorado

Se presenta a continuación el análisis factorial para la escala realidad en la muestra de profesorado participante. Como se observa (Tabla 105) el valor de KMO y Barlett es significativo (0,974) por lo que es pertinente continuar con el análisis.

Tabla 105: Test de KMO y prueba de Bartlett: escala realidad para el profesorado. Fuente: Base de datos profesorado, SPSS.

KMO y prueba de Bartlett		
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,974
Prueba de esfericidad de	Chi-cuadrado aproximado	25626,243
Bartlett	gl	1275
	Sig.	,000

Se presenta a continuación la varianza total explicada al aplicar el método de análisis de componentes principales (Tabla 106).

Tabla 106: Varianza total explicada. Método de extracción: Análisis de Componentes Principales. Escala realidad para el profesorado. Fuente: Base de datos profesorado, SPSS.

Varianza total explicada							
Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación <sup>a</sup>
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total
1	25,319	49,646	49,646	25,319	49,646	49,646	20,832
2	2,536	4,972	54,618	2,536	4,972	54,618	18,698
3	2,425	4,756	59,374	2,425	4,756	59,374	19,745
4	1,955	3,834	63,207	1,955	3,834	63,207	13,150
5	1,386	2,717	65,924	1,386	2,717	65,924	17,518
6	1,212	2,377	68,301	1,212	2,377	68,301	9,117
7	,910	1,784	70,085				
8	,866	1,698	71,783				
9	,799	1,567	73,350				
10	,771	1,511	74,862				

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.  
a. Cuando los componentes están correlacionados, las sumas de los cuadrados de las saturaciones no se pueden añadir para obtener una varianza total.

Se observa (Tabla 106) que al incluir como criterio que el autovalor inicial fuera mayor que 1 resultan 6 factores que explican un 68% de la varianza, si bien, los tres primeros explican ya el 59,37% de la misma. Una representación gráfica de esta ponderación se muestra a continuación (Figura 19) en el gráfico de sedimentación de la varianza.

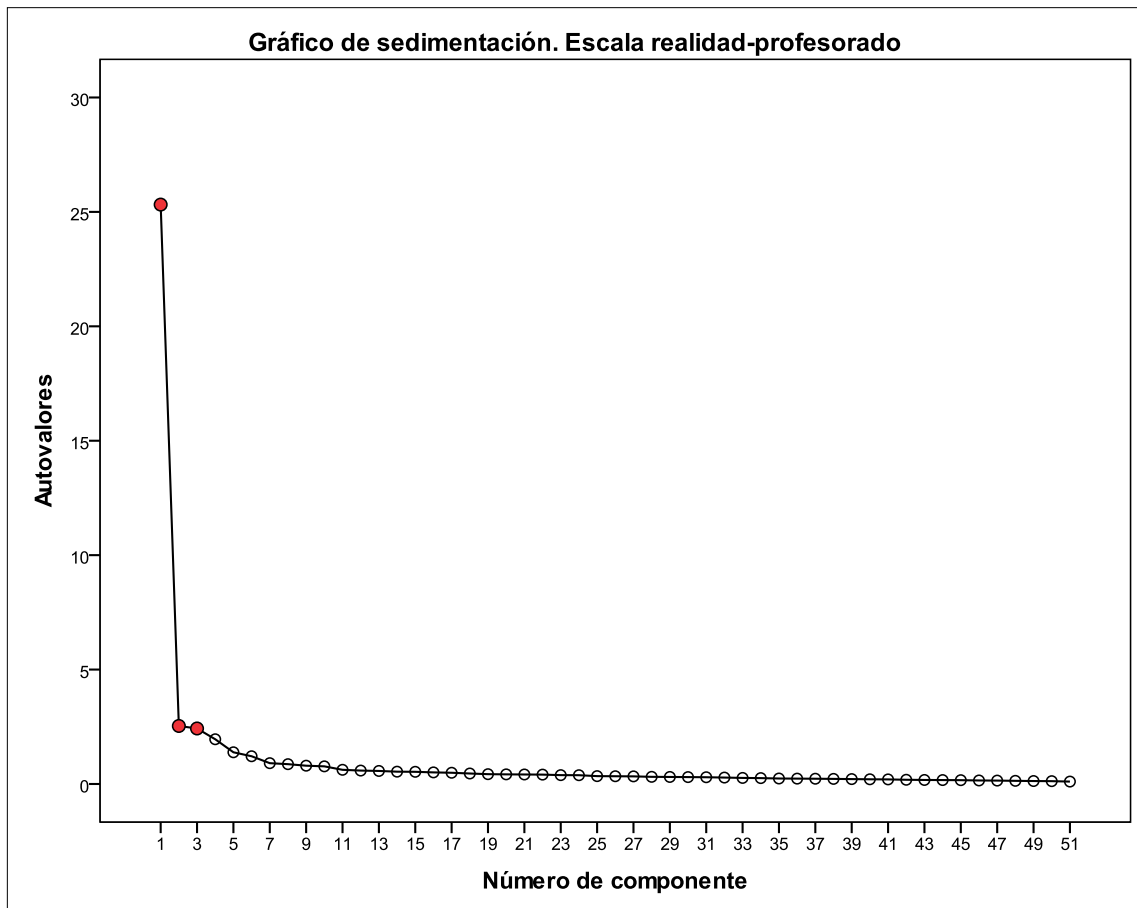


Figura 19: Gráfico de sedimentación. Escala realidad-profesorado.  
Fuente: Base de datos profesorado, SPSS.

Tomando como referencia estos resultados, se presenta a continuación la matriz de configuración (Tabla 107) en la que se observan los seis factores iniciales tras asumir como método de extracción el de componentes principales y la rotación Promax aplicada.

Se observa en la Tabla 107 la distribución de los indicadores en los seis factores resultantes valorando que hay ítems que ponderan su carga en varios factores para la escala realidad en la muestra de profesorado, concretamente los ítems 6, 11, 16, 30 y 42 (véase sombreado). Siguiendo la misma metodología que para la escala importancia se denominó los distintos factores que además, coinciden sustancialmente con los de la escala importancia. En efecto, de nuevo los tres primeros factores (con una mayor carga) se han denominado *“PROFesional”*, *“Personal-Social”* y *“ACAdémico”*, por aglutinar la mayoría de ítems de estas dimensiones para la escala realidad. Los factores cuarto y quinto se han etiquetado como *“ACOGida”* e *“ITINerarios”*, por incorporar ítems referidos a esta realidad de la tutoría universitaria, así como el factor sexto se ha denominado como *“TFGM”* por incorporar los ítems referidos al trabajo final de grado y máster y, además, los ítems 41 y 43, que tienen que ver con las prácticas académicas y las prácticas en empresas, si bien tienen un menor peso en dicho factor (véase énfasis).

Tabla 107: Matriz de configuración. Análisis factorial escala realidad-profesorado. Fuente: Base de datos profesorado, SPSS.

**Matriz de configuración.<sup>a</sup>**

	Componente					
	PROF	PS	ACA	ACOG	ITIN	TFGM
PS1_rea				,545		
PS2_rea				,601		
PS3_rea				,722		
PS4_rea				,866		
PS5_rea				,668		
PS6_rea		,334		,672		
PS7_rea		,814				
PS8_rea		,576				
PS9_rea		,829				
PS10_rea		,756				
PS11_rea		,614		,343		
PS12_rea		,709				
PS13_rea		,864				
PS14_rea		,832				
PS15_rea		,768				
PS16_rea		,338			,403	
PS17_rea					,675	
AC18_rea					,531	
AC19_rea					,871	
AC20_rea					,908	
AC21_rea					,844	
AC22_rea					,429	
AC23_rea					,547	
AC24_rea			,722			
AC25_rea			,580			
AC26_rea			,752			
AC27_rea			,949			
AC28_rea			,719			
AC29_rea			,760			
AC30_rea			,485	,379		
AC31_rea			,738			
AC32_rea			,791			
AC33_rea			,874			
AC34_rea			,513			
PR_35_rea	,488					
PR_36_rea	,570					
PR_37_rea	,645					
PR_38_rea	,621					
PR_39_rea	,637					
PR_40_rea	,594					
PR_41_rea						,364
PR_42_rea	,378				,368	
PR_43_rea						,585
PR_44_rea						,888
PR_45_rea						,896
PR_46_rea	,838					
PR_47_rea	,910					
PR_48_rea	,980					
PR_49_rea	,964					
PR_50_rea	,999					
PR_51_rea	,909					

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Promax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 9 iteraciones.

Además, se presenta a continuación la matriz de correlaciones (Tabla 108) y la representación sintética de estas, para entender la relación entre los factores que se han extraído para la escala realidad en la muestra de profesorado (Figura 20).

Tabla 108: Matriz de correlaciones de componentes. Análisis factorial escala realidad-profesorado. Fuente: Base de datos profesorado, SPSS.

Matriz de correlaciones de componentes						
Componente	PROF	PS	ACA	ACO	ITI	TFGM
(1) PROF	1,000	,662	,713	,556	,677	,495
(2) PS	,662	1,000	,702	,534	,587	,331
(3) ACA	,713	,702	1,000	,464	,670	,455
(4) ACO	,556	,534	,464	1,000	,527	,334
(5) ITI	,677	,587	,670	,527	1,000	,505
(6) TFGM	,495	,331	,455	,334	,505	1,000

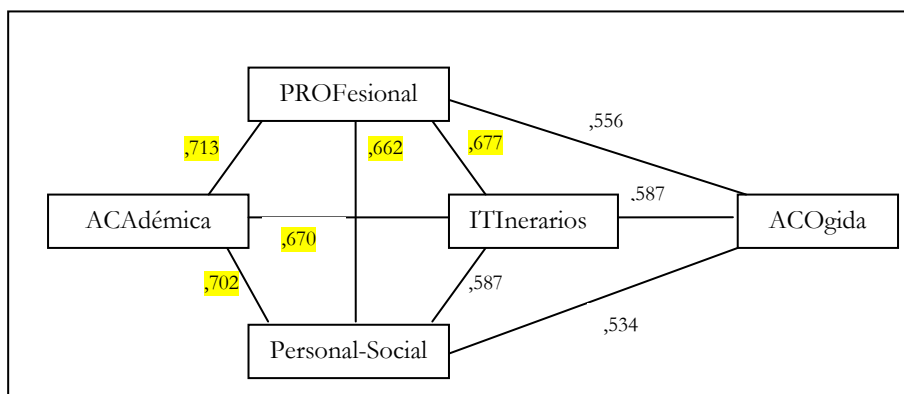


Figura 20: Representación de las correlaciones de componentes. Análisis factorial escala importancia-profesorado.

Se aprecia que las correlaciones más relevantes tienen que ver con las tres dimensiones fundamentales identificadas, especialmente profesional-académica y académica-personal/social, si bien es destacable que el factor itinerarios tiene una alta correlación con la dimensión profesional y académica.

De igual forma, se presenta el gráfico de componentes rotados que permite entender la nube de puntos desde una perspectiva visual (Figura 21).

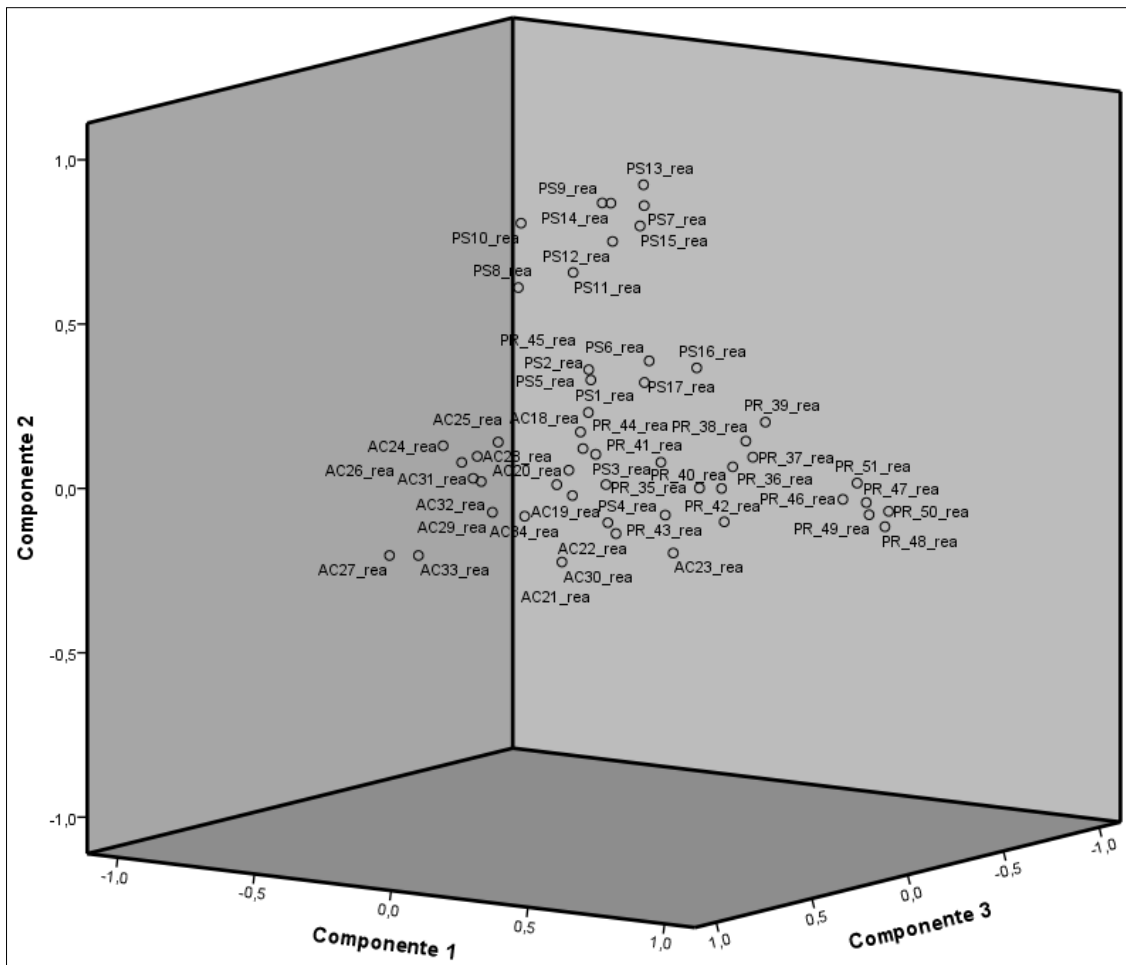


Figura 21: Gráfico de componentes en espacio rotado. Análisis factorial escala realidad-profesorado.

Así, para profundizar en el análisis factorial desarrollado con los seis factores claves, dado que todos ellos aportaban cierto valor a la varianza explicada, consideramos que sería de interés realizar un análisis factorial al establecer un número fijo de factores. Al establecer como tal cuatro factores no fue posible debido a que la rotación no pudo converger en 25 iteraciones por lo que se consideró asumir 5 factores con su correspondiente gráfico de saturaciones y correlaciones para poder así optimizar el análisis factorial.

Así, se presenta a continuación (Tabla 109) la matriz de configuración para los cinco componentes establecidos de manera fija. Se denominan a los tres primeros “Académico”, “Profesional” y “Personal-Social” por incorporar en ellos los ítems fundamentales de estas dimensiones mientras que el cuarto factor se ha etiquetado “ACOGida e ITInerarios” y al quinto “TFGM”. Se observa igualmente algunos ítems con la carga factorial distribuida (ítems 2, 5, 6, 8, 10, 19, 20, 21 y 42) así como el ítem 30 con valores menores a 0,33 en todos los factores.

Tabla 109: Matriz de configuración, factores fijos. Análisis factorial escala realidad-profesorado. Fuente: Base de datos profesorado, SPSS.

**Matriz de configuración.<sup>a</sup>**

	Componente				
	ACA	PROF	PS	ACO-ITI	TFMG
PS1_rea					,680
PS2_rea			,463		,575
PS3_rea					,769
PS4_rea	-,352				,790
PS5_rea			,545		,546
PS6_rea			,568		,488
PS7_rea			,730		
PS8_rea	,349		,517		
PS9_rea			,768		
PS10_rea	,414		,595		
PS11_rea			,703		
PS12_rea			,763		
PS13_rea			,702		
PS14_rea			,732		
PS15_rea			,674		
PS16_rea					
PS17_rea					,383
AC18_rea					,539
AC19_rea	,410				,694
AC20_rea	,481				,670
AC21_rea	,507				,641
AC22_rea					,556
AC23_rea					,654
AC24_rea	,782				
AC25_rea	,717				
AC26_rea	,744				
AC27_rea	,778				
AC28_rea	,621				
AC29_rea	,563				
AC30_rea					
AC31_rea	,637				
AC32_rea	,640				
AC33_rea	,792				
AC34_rea	,664				
PR_35_rea	,348	,465			
PR_36_rea	,338	,538			
PR_37_rea	,346	,609			
PR_38_rea		,591			
PR_39_rea		,602			
PR_40_rea		,578			
PR_41_rea					,362
PR_42_rea		,355		,352	
PR_43_rea					,578
PR_44_rea					,892
PR_45_rea					,896
PR_46_rea		,813			
PR_47_rea		,882			
PR_48_rea		,948			
PR_49_rea		,936			
PR_50_rea		,971			
PR_51_rea		,885			

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Promax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 12 iteraciones.

Se presenta a continuación (Tabla 110 y Figura 22) la matriz de correlaciones de componentes y la representación de estas de forma relacionada.

Tabla 110: Matriz de correlaciones de componentes. Análisis factorial escala realidad-profesorado. Fuente: Base de datos profesorado, SPSS.

Componente	ACA	PROF	PS	ACO-ITI	TFGM
(1) ACA	1,000	,689	,594	,568	,482
(2) PROF	,689	1,000	,626	,641	,486
(3) PS	,594	,626	1,000	,555	,286
(4) ACO-ITI	,568	,641	,555	1,000	,461
(5) TFGM	,482	,486	,286	,461	1,000

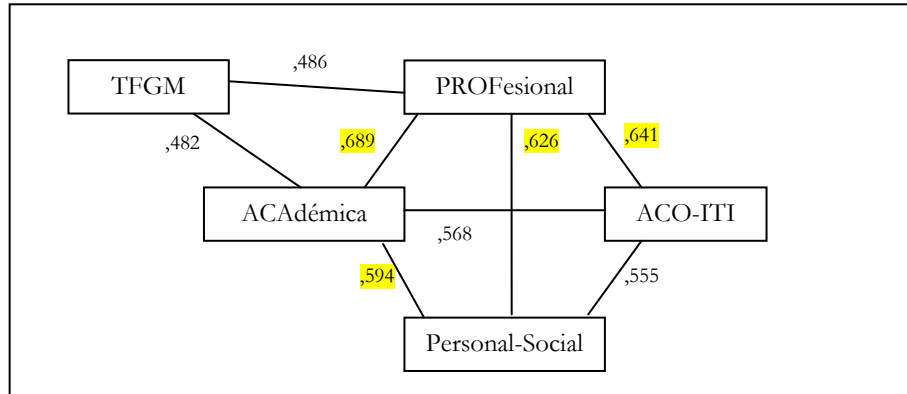


Figura 22: Representación de las correlaciones de componentes. Análisis factorial escala realidad-profesorado.

Se observa que las correlaciones más importantes se dan, principalmente entre las dimensiones académica y profesional, también entre el factor profesional y acogida e itinerarios así como entre los factores personal-social y profesional, para la muestra de profesorado en la escala realidad.

Para finalizar, se presenta la nube de puntos identificando las tres dimensiones claves con distintos colores con los ítems que más aportan a dichos factores (Figura 23).

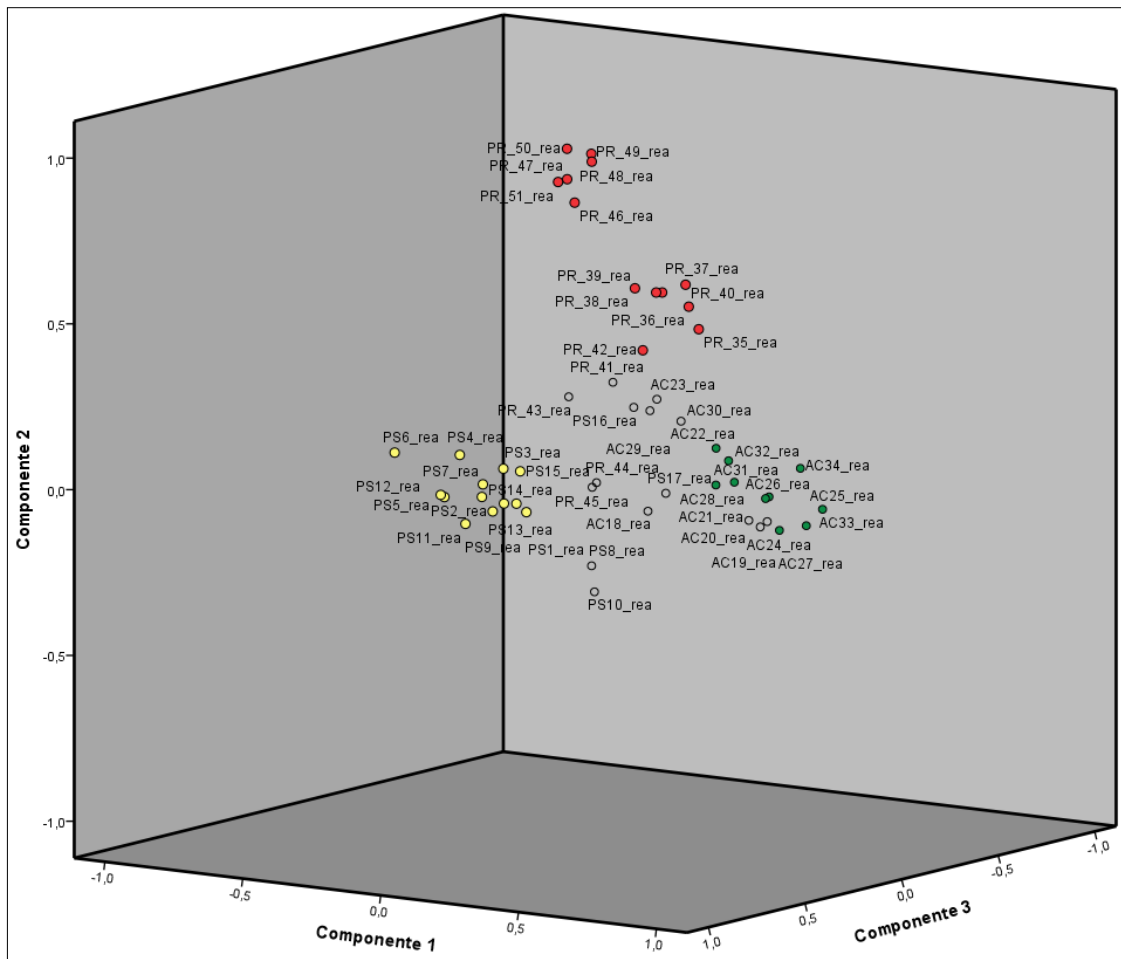


Figura 23: Gráfico de componentes en espacio rotado. Análisis factorial con extracción fija para la escala importancia-profesorado.

Una vez presentados los análisis factoriales para la muestra del profesorado, en ambas escalas de importancia y realidad se ofrecen, a continuación y siguiendo la misma metodología los análisis factoriales por componentes principales para la muestra de estudiantes, presentando en primer lugar los referidos a la escala importancia y, finalmente, para la escala realidad.



### 8.2.3 Análisis factorial y componentes principales para la escala importancia en la muestra de estudiantes

Se presenta a continuación los resultados del análisis factorial desarrollado para la escala importancia en la muestra de estudiantes (Tabla 111). El valor de KMO y de la prueba de Bartlett es significativo (0, 971), lo que permite afirmar que es pertinente continuar con el análisis factorial.

Tabla 111: Test de KMO y prueba de Bartlett: escala importancia para estudiantes. Fuente: Base de datos estudiantes, SPSS.

KMO y prueba de Bartlett		
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		.971
Prueba de esfericidad de	Chi-cuadrado aproximado	20754.880
Bartlett	gl	1275
	Sig.	.000

En la Tabla 112 se aprecia la varianza total explicada por cada uno de los componentes o factores extraídos para aquellos cuyo autovalor fuera superior a 1, destacando que seis factores explican el 57% de la varianza, si bien es cierto que 4 de ellos explican ya más del 53% de la misma.

Tabla 112: Varianza total explicada. Método de extracción: Análisis de Componentes Principales. Escala importancia para estudiantes. Fuente: Base de datos estudiantes, SPSS.

Varianza total explicada							
Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación <sup>a</sup>
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total
1	20.348	39.899	39.899	20.348	39.899	39.899	15.087
2	3.486	6.836	46.735	3.486	6.836	46.735	15.395
3	1.777	3.485	50.220	1.777	3.485	50.220	14.036
4	1.437	2.818	53.038	1.437	2.818	53.038	12.585
5	1.261	2.472	55.510	1.261	2.472	55.510	10.034
6	1.187	2.327	57.837	1.187	2.327	57.837	11.845
7	.991	1.944	59.781				
8	.945	1.852	61.633				
9	.862	1.691	63.324				
10	.793	1.555	64.878				

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

a. Cuando los componentes están correlacionados, las sumas de los cuadrados de las saturaciones no se pueden añadir para obtener una varianza total.

Esta misma información se presenta en el gráfico de sedimentación de dicha varianza (Figura 24).

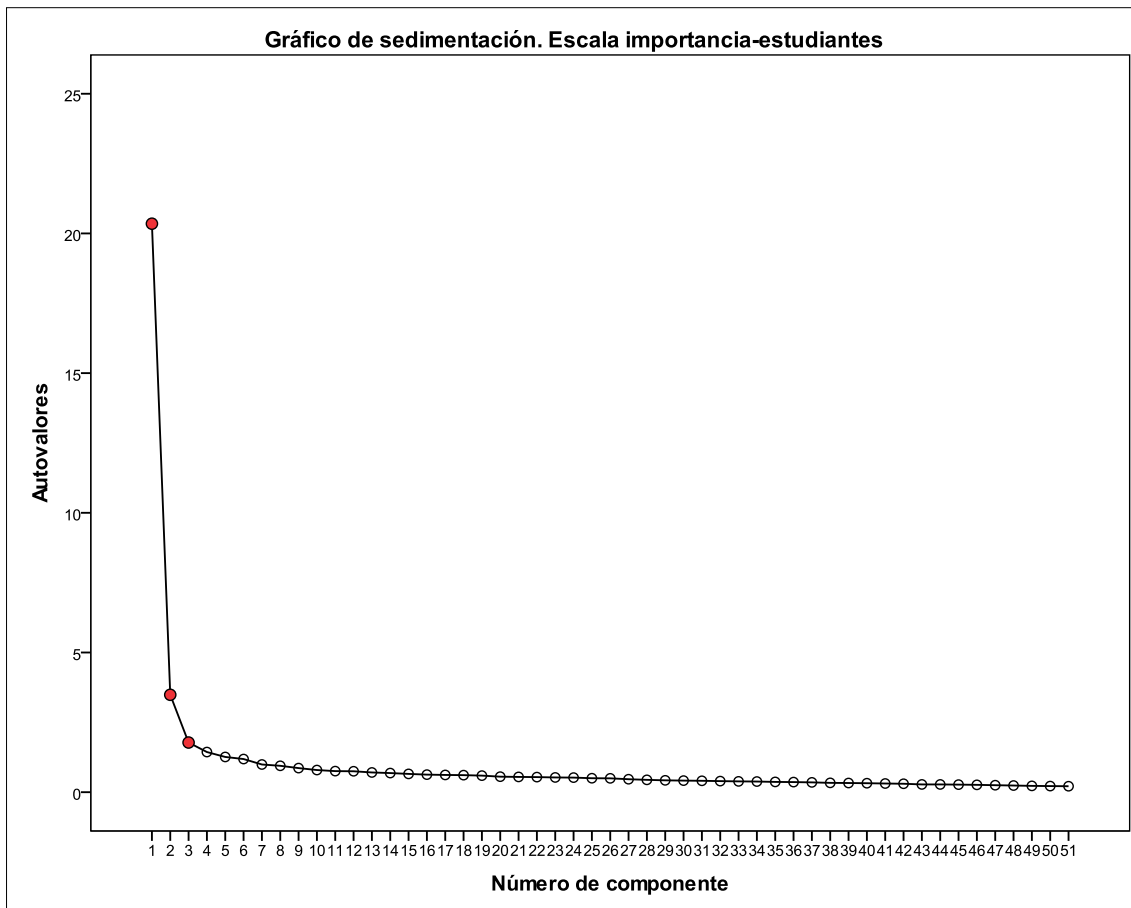


Figura 24: Gráfico de sedimentación. Escala importancia-estudiantes.  
Fuente: Base de datos estudiantes, SPSS.

Siguiendo la metodología que se ha venido asumiendo para los análisis factorial en la escala importancia y realidad del profesorado se presenta en lo que siguen la matriz de configuración en la que aparece la distribución de los ítems de la escala importancia para estudiantes en función de los factores en los que ponderan su carga. Cabe destacar que, concretamente, los ítems 6, 7 y 17 presentan la distribución entre dos factores, si bien se asumió aquella mayor para su inclusión en el mismo.

En definitiva, se observa en la Tabla 113 los 6 factores identificados que hemos etiquetado de la siguiente forma: PROF1, ACA, PS, PROF2, ACO e ITI, y tienen que ver con los indicadores de las dimensiones profesional (PROF1- PROF2), académica (ACA), personal-social (PS) y acogida (ACO) e itinerarios (ITI) que si bien asumen ítems de las dimensiones personal y académica son considerados como el cuarto y quinto factor en el conjunto de factoriales realizados.

Tabla 113: Matriz de configuración. Análisis factorial escala importancia-estudiantes. Fuente: Base de datos estudiantes, SPSS.

**Matriz de configuración.<sup>a</sup>**

	Componente					
	PROF1	ACA	PS	PROF2	ACO	ITI
PS1_imp					,738	
PS2_imp					,807	
PS3_imp					,662	
PS4_imp					,658	
PS5_imp					,556	
PS6_imp			,340		,379	
PS7_imp			,403		,396	
PS8_imp			,506			
PS9_imp			,784			
PS10_imp			,543			
PS11_imp			,515			
PS12_imp			,673			
PS13_imp			,651			
PS14_imp			,682			
PS15_imp			,698			
PS16_imp			,595			,396
PS17_imp			,454			,529
AC18_imp		,431				
AC19_imp						,728
AC20_imp						,655
AC21_imp						,655
AC22_imp						,633
AC23_imp						,777
AC24_imp		,630				
AC25_imp		,584				
AC26_imp		,731				
AC27_imp		,730				
AC28_imp		,704				
AC29_imp		,570				
AC30_imp		,518				
AC31_imp		,605				
AC32_imp		,653				
AC33_imp		,651				
AC34_imp		,332				
PR_35_imp	,565					
PR_36_imp	,616					
PR_37_imp	,649					
PR_38_imp	,677					
PR_39_imp	,675					
PR_40_imp	,612					
PR_41_imp	,606					
PR_42_imp	,809					
PR_43_imp	,722					
PR_44_imp	,786					
PR_45_imp	,744					
PR_46_imp				,752		
PR_47_imp				,743		
PR_48_imp				,767		
PR_49_imp				,891		
PR_50_imp				,791		
PR_51_imp				,608		

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Promax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 10 iteraciones.

A continuación se incorpora la matriz de correlaciones entre los distintos componentes, destacando (véase énfasis) aquellos entre cuyas correlaciones se aprecia una mayor significatividad (Tabla 114 y Figura 25).

Tabla 114: Matriz de correlaciones de componentes. Análisis factorial escala importancia-estudiantes. Fuente: Base de datos estudiantes, SPSS

Componente	PROF1	ACA	PS	PROF2	ACO	ITI
(1) PROF1	1.000	.591	.541	.673	.364	.618
(2) ACA	.591	1.000	.664	.542	.585	.522
(3) PS	.541	.664	1.000	.498	.546	.472
(4) PROF2	.673	.542	.498	1.000	.365	.524
(5) ACO	.364	.585	.546	.365	1.000	.428
(6) ITI	.618	.522	.472	.524	.428	1.000

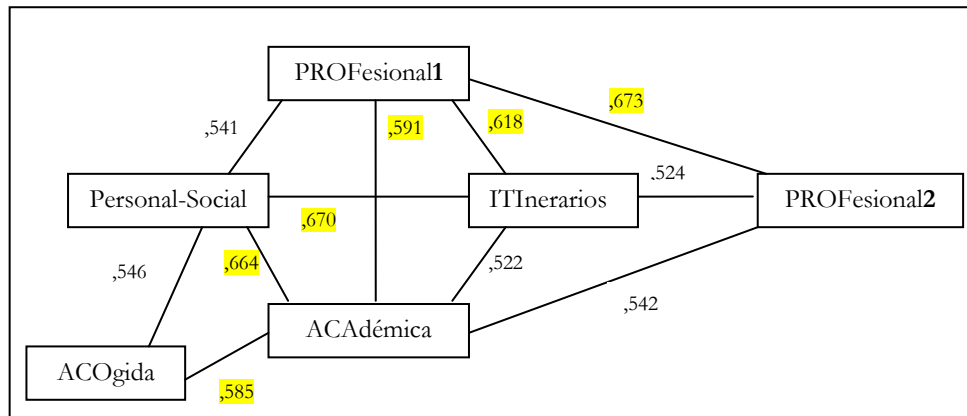


Figura 25: Representación de las correlaciones de componentes. Análisis factorial escala importancia-estudiantes.

Como se aprecia, las correlaciones más significativas involucran prácticamente a los tres factores claves: personal-social, académica y profesional. Si bien, destacamos la alta correlación entre el factor PROFesional1 y la dimensión Personal-Social con ITInerarios (0,618 y 0,670 respectivamente).

Para terminar esta primera parte del análisis factorial se presenta el gráfico de componentes rotados a modo de nube de puntos que representa la cercanía y distancia de los ítems y sus factores correspondientes (Figura 26).

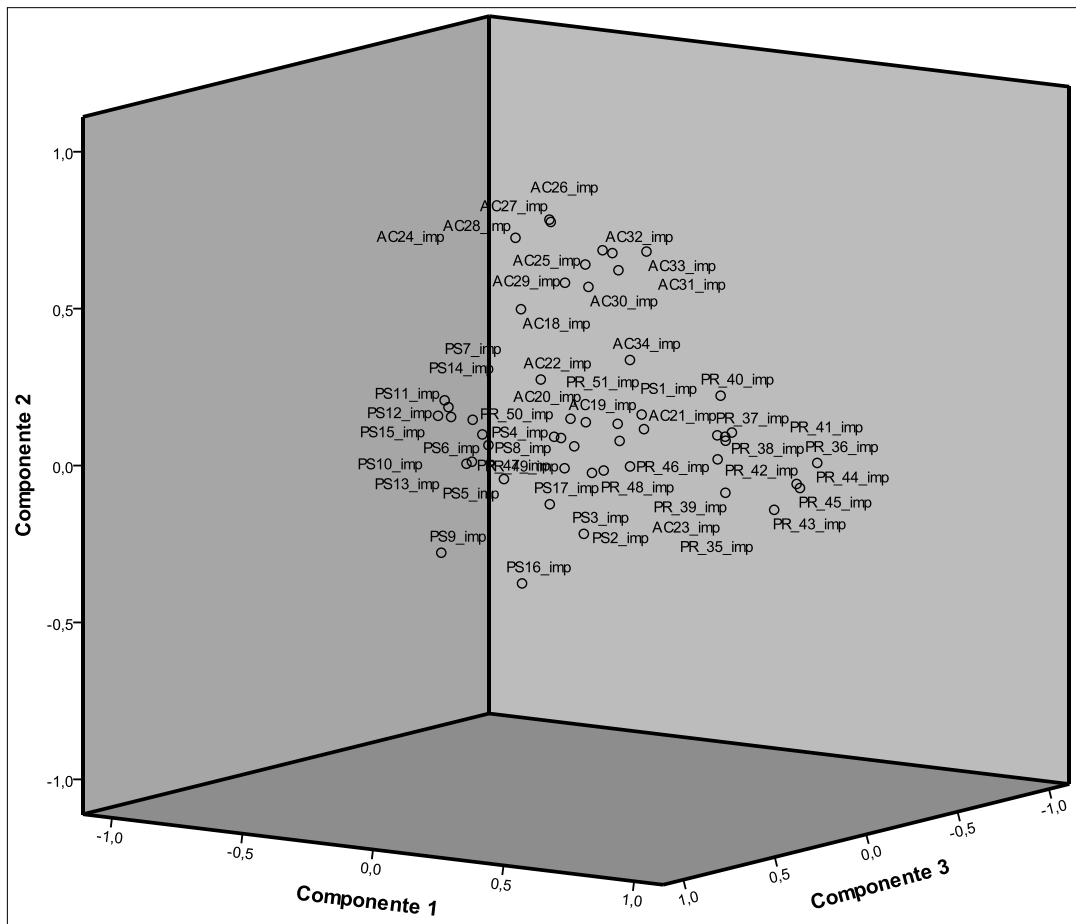


Figura 26: Gráfico de componentes en espacio rotado. Análisis factorial escala importancia-estudiantes.

Se ha constatado que han sido 6 los factores extraídos atendiendo al criterio de autovalores mayores que 1, siendo este el más usual tomando en cuenta. No obstante, pensamos que los tres o cuatro primeros aportan un porcentaje igualmente relevante que merece la pena explorar. Por todo ello, tras diversas pruebas estadísticas se asumió tomar como criterio el número de 4 factores fijos.

Así, se presenta a continuación la Tabla 115, en la que se aprecia la nueva matriz de correlaciones con 4 factores asumidos denominándose respectivamente: PROFesional, Personal-Social, ACAdémica e ITInerarios.

Destacamos que los ítems 12, 14, 15, 37, 38 y 40 ponderan su valor entre dos factores, cuestión razonable ya que se ha asumido como fijo el número de factores. Cabe destacar también que el ítem 18 no presenta un valor en la matriz dentro de ningún factor mayor a 0,33 por lo que no se incorpora a ninguna componente.

Tabla 115: Matriz de configuración, factores fijos. Análisis factorial escala importancia-estudiantes. Fuente: Base de datos estudiantes, SPSS.

**Matriz de configuración.<sup>a</sup>**

	Componente			
	PROF	PS	ACA	ITI
PS1_imp		,573		
PS2_imp		,747		
PS3_imp		,689		
PS4_imp		,671		
PS5_imp		,726		
PS6_imp		,614		
PS7_imp		,654		
PS8_imp		,398		
PS9_imp		,589		
PS10_imp		,405		
PS11_imp		,608		
PS12_imp		,497	,381	
PS13_imp		,447		
PS14_imp		,433	,460	
PS15_imp		,421	,438	
PS16_imp	,433			
PS17_imp				,331
AC18_imp				
AC19_imp				,607
AC20_imp				,594
AC21_imp				,656
AC22_imp				,537
AC23_imp				,719
AC24_imp			,586	
AC25_imp			,540	
AC26_imp			,718	
AC27_imp			,716	
AC28_imp			,759	
AC29_imp			,663	
AC30_imp			,494	
AC31_imp			,680	
AC32_imp			,709	
AC33_imp			,689	
AC34_imp			,446	
PR_35_imp	,563			
PR_36_imp	,562			
PR_37_imp	,498		,333	
PR_38_imp	,483		,336	
PR_39_imp	,573			
PR_40_imp	,475		,404	
PR_41_imp	,561			
PR_42_imp	,432			
PR_43_imp	,626			
PR_44_imp	,544			
PR_45_imp	,570			
PR_46_imp	,883			
PR_47_imp	,788			
PR_48_imp	,871			
PR_49_imp	,949			
PR_50_imp	,844			
PR_51_imp	,719			

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Promax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 9 iteraciones.

Se muestra a continuación, en complemento, la matriz de correlaciones de las diversas componentes o factores así como la representación de estas (Tabla 116 y Figura 27).

Tabla 116: Matriz de correlaciones de componentes. Análisis factorial escala importancia-estudiantes. Fuente: Base de datos estudiantes, SPSS.

Componente	PROF	PS	ACA	ITI
<b>(1) PROF</b>	1,000	,482	,680	,541
<b>(2) PS</b>	,482	1,000	,648	,338
<b>(3) ACA</b>	,680	,648	1,000	,498
<b>(4) ITI</b>	,541	,338	,498	1,000

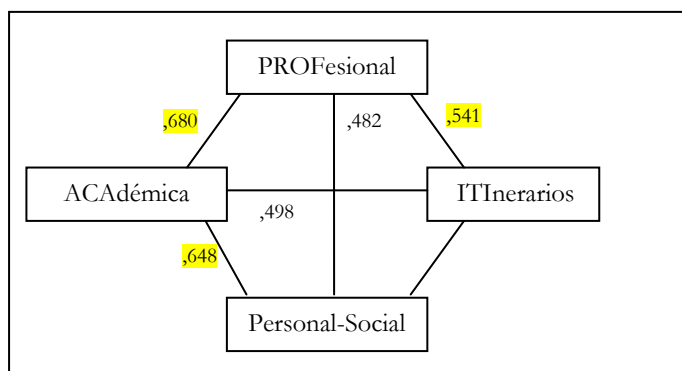


Figura 27: Representación de las correlaciones de componentes fijos. Análisis factorial escala importancia-estudiantes.

Se confirman las diversas correlaciones ya indicadas anteriormente, especialmente entre los factores profesional y personal social con el académico (0,680 y 0,648 respectivamente) para la escala importancia en la muestra de estudiantes. De igual forma, destaca la correlación entre el componente profesional e itinerarios, como así se ha reflejado en anteriores análisis.

De igual forma, se representa la nube de puntos (Figura 28) en las que aparecen claramente identificadas las cuatro componentes y los ítems que la conforman.

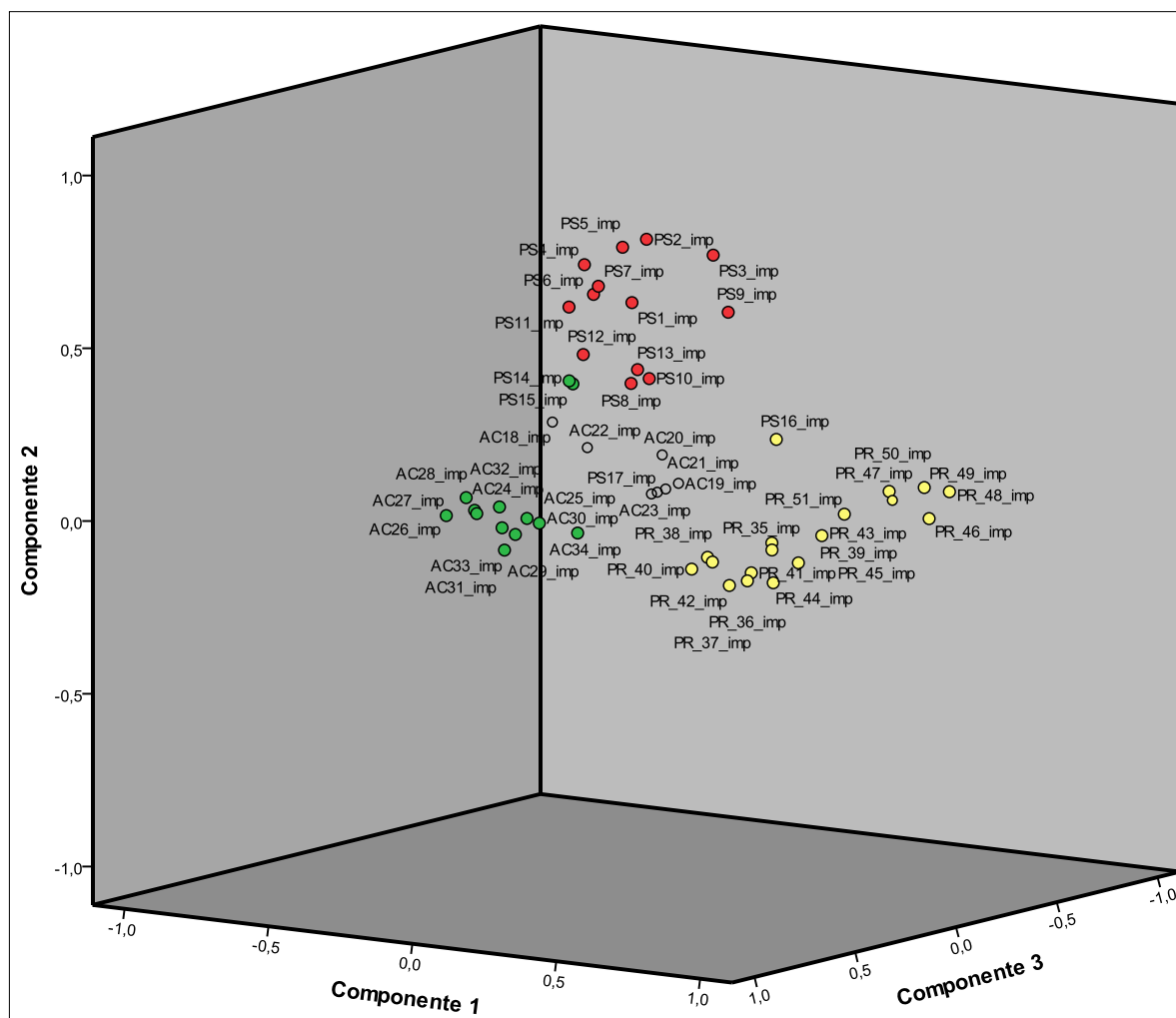


Figura 28: Gráfico de componentes en espacio rotado. Análisis factorial con extracción fija para la escala importancia-estudiantes.

### 8.2.4 Análisis factorial y componentes principales para la escala realidad en la muestra de estudiantes

Para terminar con la secuencia de análisis factoriales, se presenta finalmente sus hallazgos en la escala realidad en la muestra de estudiantes. Como se observa, el valor de KMO y prueba de Bartlett es de 0,984 lo que permite afirmar que es pertinente realizar este tipo de análisis (Tabla 117).

Tabla 117: Test de KMO y prueba de Bartlett: escala realidad para estudiantes. Fuente: Base de datos estudiantes, SPSS.

KMO y prueba de Bartlett		
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		.984
Prueba de esfericidad de	Chi-cuadrado aproximado	28058.159
Bartlett	gl	1275
	Sig.	.000



Como se aprecia en la Tabla 164, 5 factores explican un 64% de la varianza al asumir como criterio que el autovalor fuera mayor que 1, también destaca que ya tres valores explican el 59% de la misma y también cuatro explican el 62% (Tabla 118). Se aprecia esta distribución en el gráfico de sedimentación de dicha distribución (Figura 29).

Tabla 118: Varianza total explicada. Método de extracción: Análisis de Componentes Principales. Escala realidad para estudiantes. Fuente: Base de datos estudiantes, SPSS.

Varianza total explicada							
Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación <sup>a</sup>
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total
1	26.791	52.532	52.532	26.791	52.532	52.532	19.941
2	2.026	3.972	56.505	2.026	3.972	56.505	20.724
3	1.592	3.122	59.627	1.592	3.122	59.627	22.798
4	1.272	2.495	62.121	1.272	2.495	62.121	14.583
5	1.086	2.130	64.251	1.086	2.130	64.251	10.095
6	.920	1.804	66.055				
7	.883	1.731	67.786				
8	.772	1.514	69.300				
9	.750	1.471	70.771				
10	.670	1.313	72.084				

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

a. Cuando los componentes están correlacionados, las sumas de los cuadrados de las saturaciones no se pueden añadir para obtener una varianza total.

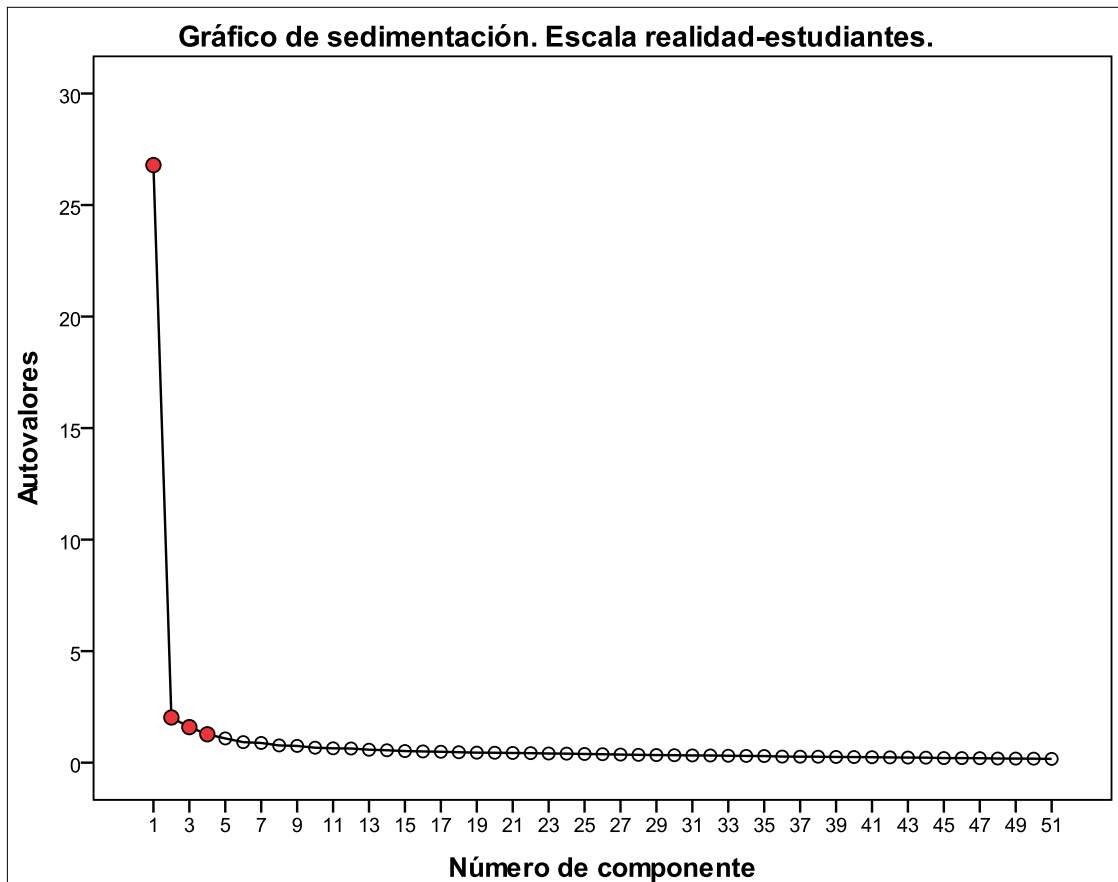


Figura 29: Gráfico de sedimentación. Escala realidad-estudiantes.

Fuente: Base de datos estudiantes, SPSS.

De igual forma, en complemento, se representa en primer lugar la matriz de configuración teniendo en cuenta los 5 factores iniciales (Tabla 119).

Tabla 119: Matriz de configuración. Análisis factorial escala importancia-estudiantes. Fuente: Base de datos estudiantes, SPSS.

**Matriz de configuración.<sup>a</sup>**

	Componente				
	PS	PROF	ACA	ITI	TFGM
PS1_rea	,575				
PS2_rea	,610				
PS3_rea	,681				
PS4_rea	,869		-,575		
PS5_rea	,750				
PS6_rea	,728				
PS7_rea	,605		,386		
PS8_rea	,517				
PS9_rea	,560				
PS10_rea	,487				
PS11_rea	,592				
PS12_rea	,557		,409		
PS13_rea	,403		,394		
PS14_rea	,358		,485		
PS15_rea	,352		,521		
PS16_rea					
PS17_rea				,413	
AC18_rea				,354	
AC19_rea				,682	
AC20_rea				,668	
AC21_rea				,700	
AC22_rea				,507	
AC23_rea				,741	
AC24_rea			,748		
AC25_rea			,647		
AC26_rea			,574		
AC27_rea					,585
AC28_rea			,619		
AC29_rea			,636		
AC30_rea			,388	,334	
AC31_rea			,659		
AC32_rea			,748		
AC33_rea			,525		
AC34_rea			,665		
PR_35_rea		,375	,475		
PR_36_rea			,557		
PR_37_rea		,385	,577		
PR_38_rea		,398	,565		
PR_39_rea		,450	,486		
PR_40_rea		,430	,441		
PR_41_rea		,450			
PR_42_rea		,477			
PR_43_rea		,395			,391
PR_44_rea		,454			,608
PR_45_rea		,348			,633
PR_46_rea		,744			
PR_47_rea		,719			
PR_48_rea		,758			
PR_49_rea		,885			
PR_50_rea		,842			
PR_51_rea		,788			

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Promax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 11 iteraciones.

Como se observa en la Tabla 120, se han nominado los factores siguiendo la metodología de anteriores propuestas descubriendo, de nuevo, que los tres factores claves son Personal- Social, PROFesional y ACAdémica, respectivamente, incorporándose como factores cuarto y quinto

ITInerarios y TFGM. Cabe destacar (véase sombreado) que algunos de los ítems comparten la carga factorial, concretamente 4, 7, 12, 13, 14, 15, 30, 35, 37, 38, 39, 40, 43, 44 y 45.

Es interesante observar la matriz de correlaciones que presentamos en la Tabla 166, que aglutina las relaciones entre los cinco factores citados así como la representación elaborada a tal efecto que tiene una pretensión clarificadora (Figura 30).

Tabla 120: Matriz de correlaciones de componentes. Análisis factorial escala realidad-estudiantes. Fuente: Base de datos estudiantes, SPSS.

Componente	PS	PROF	ACA	ITI	TFGM
<b>(1) PS</b>	1.000	.640	.706	.569	.448
<b>(2) PROF</b>	.640	1.000	.726	.558	.488
<b>(3) ACA</b>	.706	.726	1.000	.558	.442
<b>(4) ITI</b>	.569	.558	.558	1.000	.438
<b>(5) TFGM</b>	.448	.488	.442	.438	1.000

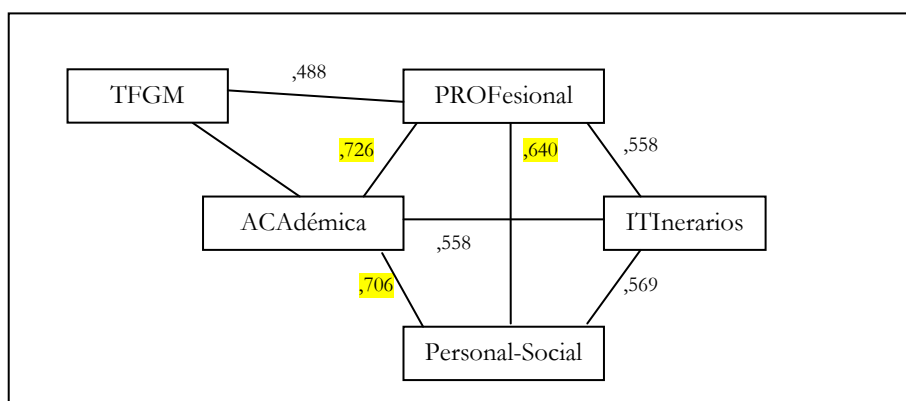


Figura 30: Representación de las correlaciones de componentes. Análisis factorial escala realidad-estudiantes.

Se confirman los distintos análisis ya desarrollados y destacan para la escala realidad en la muestra de profesorado las relaciones entre las tres dimensiones claves: profesional, académica y personal social, con correlaciones entre sí de ( $,726$ ), ( $,706$ ) y ( $,640$ ) como así puede apreciarse en la Tabla 120 y en la Figura 30.

Para terminar, se ofrece la nube de puntos en las que aparecen claramente identificadas las cuatro componentes y los ítems que la conforman (Figura 31).

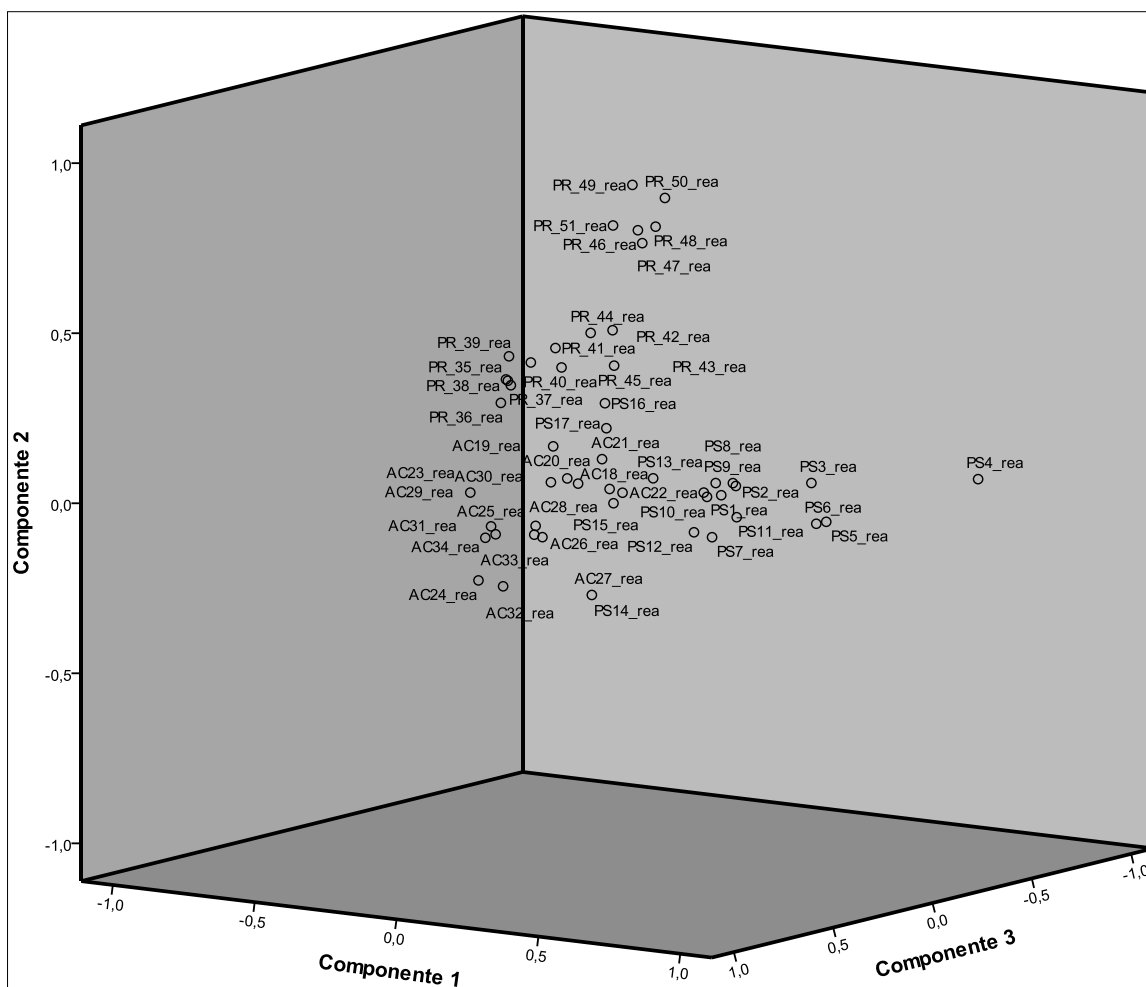


Figura 31: Gráfico de componentes en espacio rotado. Análisis factorial escala realidad-estudiantes.

Si siguiendo la línea asumida en los tres análisis factoriales anteriores se considera importante explorar maneras de optimizar dicho análisis de extracción de componentes. Así, tras diversas pruebas asumiendo como tres y cuatro el número de factores fijos, se consideró de interés presentar en complemento el análisis factorial para cuatro componentes fijas.

Así, se presenta a continuación la matriz de configuración (Tabla 121) con sus respectivas correlaciones (Tabla 122 y Figura 32) y el gráfico de componentes en el espacio rotado (Figura 33).

Se observa en la matriz de configuración (Tabla 167) que con cuatro factores se han extraído los tres fundamentales: PROFesional, ACAdémico y Personal-Social incorporándose el factor cuarto: ITInerarios para la escala realidad en la muestra de estudiantes. Se observa que al establecer un número de factores fijos son diversos los indicadores que ponderan su peso factorial entre dos factores (véase sombreado) así como destacar que el ítem 27 no presenta un valor mayor a 0,33 en ninguno de los cuatro factores extraídos.

Tabla 121: Matriz de configuración, factores fijos. Análisis factorial escala importancia-estudiantes. Fuente: Base de datos estudiantes, SPSS.

**Matriz de configuración.<sup>a</sup>**

	Componente			
	PROF	ACA	PS	ITI
PS1_rea		,344	,560	
PS2_rea			,597	
PS3_rea			,677	
PS4_rea		-,588	,881	
PS5_rea			,743	
PS6_rea			,720	
PS7_rea		,413	,585	
PS8_rea			,506	
PS9_rea		,333	,545	
PS10_rea			,477	
PS11_rea			,582	
PS12_rea		,434	,537	
PS13_rea		,431	,391	
PS14_rea		,521	,343	
PS15_rea		,559	,335	
PS16_rea				
PS17_rea				,432
AC18_rea		,343		,343
AC19_rea				,663
AC20_rea				,654
AC21_rea				,691
AC22_rea				,548
AC23_rea				,779
AC24_rea		,766		
AC25_rea		,671		
AC26_rea		,585		
AC27_rea				
AC28_rea		,620		
AC29_rea		,651		
AC30_rea		,397		,348
AC31_rea		,655		
AC32_rea		,752		
AC33_rea		,513		
AC34_rea		,661		
PR_35_rea	,372	,504		
PR_36_rea		,587		
PR_37_rea		,630		
PR_38_rea		,616		
PR_39_rea	,429	,523		
PR_40_rea	,491	,461		
PR_41_rea	,608			
PR_42_rea	,520			
PR_43_rea	,634			
PR_44_rea	,833			
PR_45_rea	,743			
PR_46_rea	,792			
PR_47_rea	,729			
PR_48_rea	,736			
PR_49_rea	,819			
PR_50_rea	,815			
PR_51_rea	,714			

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Promax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 11 iteraciones.

Tabla 122: Matriz de correlaciones de componentes. Análisis factorial escala realidad-estudiantes. Fuente: Base de datos estudiantes, SPSS.

Componente	PROF	ACA	PS	ITI
<b>(1) PROF</b>	1,000	,735	,653	,606
<b>(2) ACA</b>	,735	1,000	,714	,580
<b>(3) PS</b>	,653	,714	1,000	,568
<b>(4) ITI</b>	,606	,580	,568	1,000

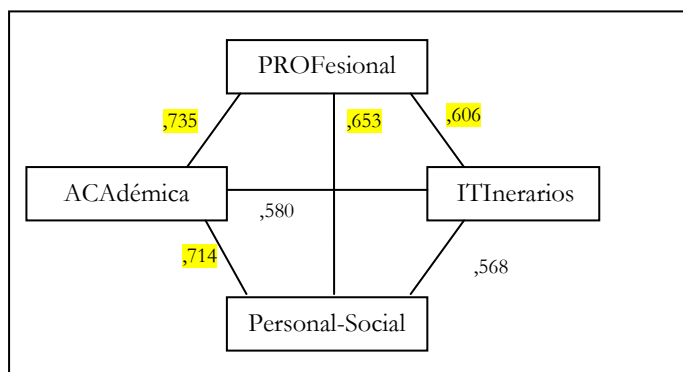


Figura 32: Representación de las correlaciones de componentes fijos. Análisis factorial escala realidad-estudiantes.

Como se observa (Tabla 168 y Figura 32) destacan de nuevo la alta correlación entre las tres dimensiones claves: profesional, académica y personal, con valores de (.735), (.714) y (.653) así como el valor relevante entre los factores profesional e itinerarios (.606), como también se ha constatado en anteriores análisis.

De igual forma, se representa la nube de puntos (Figura 33) en las que aparecen claramente identificadas las cuatro componentes.

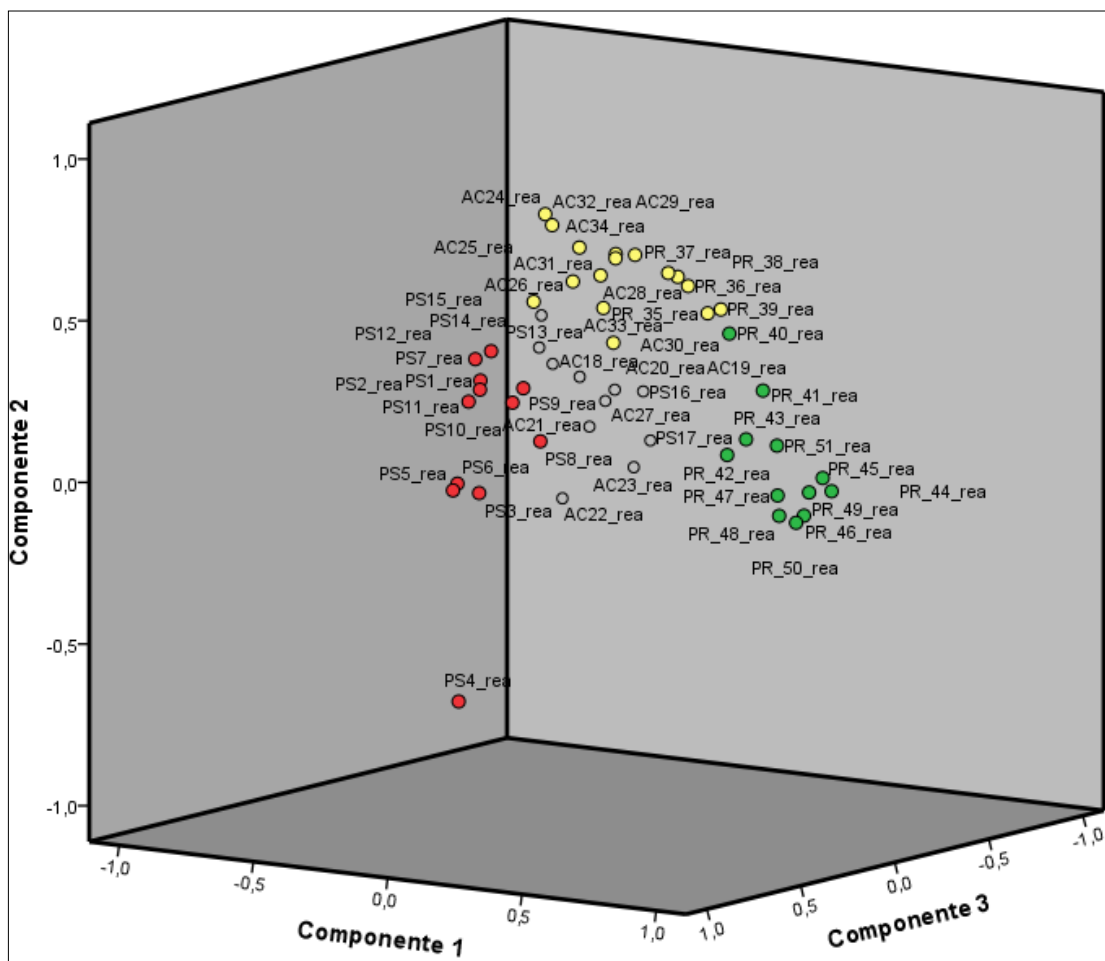


Figura 33: Gráfico de componentes en espacio rotado. Análisis factorial con extracción fija para la escala realidad-estudiantes.

### 8.3 *Análisis descriptivos generales*

Se presentan a continuación los análisis descriptivos elementales y generales para el profesorado universitario incluyendo una panorámica general en cuanto a las medias y desviaciones típicas ofrecidas en las escalas importancia y realidad así como la diferencia de medias que entre distintos grupos de las variables de clasificación han resultado, destacando los datos más relevantes y comentando los distintos resultados.

#### **8.3.1 *Para la muestra de profesorado: importancia y realidad de los indicadores del MOTUI***

##### **8.3.1.1 *Importancia y realidad de los indicadores del MOTUI: resultados generales para el profesorado***

En primer lugar, se ofrecen los resultados generales para las escalas importancia y realidad (Tabla 123). Como se observa, se presenta de forma sintética los ítems valorados como más y menos importantes así como aquellos más y menos presentes en la tutoría universitaria desde la percepción del profesorado universitario (n=569).

Cabe destacar, en primer lugar, que todos los ítems han sido valorados como más *importantes* que *presentes en la realidad*, comparativamente, lo cual pudiera parecer obvio, dato que se concluye tras comparar las muestras de ambas escalas (Columnas A y B). Además, cabe destacar que hay cierta armonía entre los ítems valorados como más importantes y los más presentes así como aquellos valorados por los profesores como menos importantes, para el conjunto de la escala, son también los menos presentes en la tutoría universitaria. Se observa así que los ítems 45 y 44 alcanzan los valores más altos en ambas escalas, siendo ítems que incluyen aspectos referidos *al trabajo final de máster y de grado*, respectivamente.

Además, otros ítems que aparecen como razonablemente importantes (Columna A) son el 16, 17, 20, 21 y 31 expresando:

- (16) *Asesoramiento personal para la transición al mundo profesional.*
- (17) *Asesoramiento personal para el acceso a estudios de posgrado.*
- (20) *Orientación sobre los elementos del Plan de Estudios que permitan planificar el itinerario curricular-formativo de cada estudiante*
- (21) *Orientación al estudiante universitario sobre las distintas opciones académicas.*
- (31) *Desarrollo del autoaprendizaje y la autoformación del estudiante universitario.*

De todos ellos, es quizá el último, el ítem 31, el que aparece peor reflejado en la escala realidad, pareciera que su importancia no se concreta en el propio desarrollo de la tutoría (ver énfasis negrita).

Tabla 123: Importancia y realidad de los indicadores del MOTUI para el profesorado.

COLUMNA A Indicadores <b>IMPORTANCIA</b>	Media	Desviación típica	Mediana	Moda	COLUMNA B Indicadores <b>REALIDAD</b>	Media	Desviación típica	Mediana	Moda
PR_45_imp	4,8	1.13	5	5	PR_45_rea	4,23	1,41	4	4
PR_44_imp	4,78	1.16	5	6	PR_44_rea	4,08	1,39	4	4
PS16_imp	4,74	1.10	5	5	PS17_rea	3,67	1,28	4	4
PS17_imp	4,61	1.00	5	5	AC23_rea	3,58	1,33	4	4
AC20_imp	4,55	1.12	5	4	AC21_rea	3,50	1,24	4	4
AC21_imp	4,55	1.08	5	4	PR_43_rea	3,47	1,43	4	4
AC31_imp	4,54	1.16	5	5	AC20_rea	3,43	1,28	3	4
PS8_imp	4,52	1.19	5	5	PS16_rea	3,40	1,28	3	3
AC33_imp	4,52	1.08	5	4	PR_41_rea	3,39	1,36	3	4
PS1_imp	4,49	1.24	5	5	AC27_rea	3,35	1,28	3	4
AC24_imp	4,49	1.16	5	5	AC33_rea	3,35	1,24	3	4
PR_35_imp	4,49	1.17	5	5	PS1_rea	3,33	1,35	3	3
AC34_imp	4,44	1.14	5	5	AC24_rea	3,31	1,36	3	3
AC26_imp	4,43	1.14	5	5	PR_42_rea	3,30	1,27	3	3
AC27_imp	4,43	1.16	5	5	AC19_rea	3,28	1,35	3	4
AC32_imp	4,41	1.21	4	5	AC25_rea	3,28	1,34	3	3
AC25_imp	4,33	1.12	4	4	PR_35_rea	3,27	1,27	3	3
PR_41_imp	4,33	1.20	4	5	AC34_rea	3,26	1,29	3	3
PR_43_imp	4,33	1.27	4	4	PS3_rea	3,20	1,27	3	3
PR_36_imp	4,32	1.12	4	5	AC26_rea	3,18	1,32	3	3
PR_40_imp	4,32	1.18	4	4	PS8_rea	3,15	1,30	3	3
PS10_imp	4,3	1.18	4	4	AC31_rea	3,11	1,28	3	3
PR_37_imp	4,27	1.10	4	4	PR_40_rea	3,10	1,27	3	3
AC23_imp	4,24	1.15	4	4	PR_36_rea	3,08	1,26	3	3
AC28_imp	4,24	1.26	4	4	PR_48_rea	3,07	1,31	3	3
PR_39_imp	4,23	1.15	4	4	PS10_rea	3,05	1,27	3	3
PR_46_imp	4,22	1.21	4	5	PS2_rea	3,04	1,26	3	3
PR_48_imp	4,21	1.20	4	4	AC28_rea	3,04	1,37	3	3
PR_51_imp	4,17	1.25	4	4	AC22_rea	3,01	1,22	3	2
PR_49_imp	4,15	1.24	4	5	AC32_rea	2,99	1,28	3	3
AC29_imp	4,13	1.19	4	4	PR_49_rea	2,97	1,31	3	3
PR_42_imp	4,13	1.10	4	4	PR_37_rea	2,96	1,23	3	3
PR_38_imp	4,12	1.20	4	4	PR_46_rea	2,96	1,31	3	2
PS2_imp	4,11	1.27	4	4	PR_39_rea	2,95	1,25	3	3
AC18_imp	4,08	1.30	4	4	PR_51_rea	2,92	1,30	3	3
PS3_imp	4,02	1.26	4	4	AC29_rea	2,91	1,26	3	3
PR_50_imp	3,99	1.19	4	4	AC30_rea	2,91	1,31	3	2
PS5_imp	3,92	1.18	4	4	PR_38_rea	2,89	1,28	3	3
PS13_imp	3,88	1.28	4	4	PR_50_rea	2,85	1,27	3	2
AC22_imp	3,87	1.06	4	4	AC18_rea	2,84	1,27	3	2
PR_47_imp	3,86	1.21	4	4	PS4_rea	2,81	1,32	3	3
PS9_imp	3,84	1.36	4	4	PS5_rea	2,81	1,16	3	3
PS15_imp	3,83	1.33	4	3	PS13_rea	2,78	1,24	3	2
AC19_imp	3,81	1.31	4	4	PS6_rea	2,68	1,21	3	2
PS7_imp	3,8	1.39	4	4	PS14_rea	2,67	1,22	3	2
PS14_imp	3,78	1.27	4	4	PR_47_rea	2,67	1,27	2	2
AC30_imp	3,68	1.29	4	4	PS7_rea	2,60	1,29	2	2
PS6_imp	3,57	1.20	4	3	PS9_rea	2,59	1,25	2	2
PS12_imp	3,53	1.35	3	3	PS15_rea	2,53	1,17	2	2
PS11_imp	3,41	1.23	3	4	PS11_rea	2,52	1,17	2	2
PS4_imp	3,09	1.24	3	3	PS12_rea	2,32	1,20	2	2

Por el contrario, el ítem 23, que expresa: “Orientación acerca de los programas de intercambio y movilidad (Erasmus, Séneca, etc.)” aparece con un valor promedio alto en la escala realidad (Columna A), mientras que en la escala importancia ocupa un valor intermedio comparativamente. Igual ocurre con el ítem 43: “Apoyo a los estudiantes en periodos de prácticas en empresas o instituciones”, el cual parece estar presente en la realidad de la tutoría universitaria pero no es identificado entre los más importantes. También es llamativo el dato del ítem 19: “Orientación sobre la normativa académica (convalidaciones, reclamaciones, etc.)”, ya que su en la escala realidad (Columna B) aparece en la parte



de los más valorados mientras que en la escala importancia aparece de los menos importantes (ver énfasis).

Finalmente, se aprecia en la parte inferior de la tabla cierta correspondencia entre los ítems menos valorados en la escala de importancia por el profesorado (Columna A) y su situación en la escala realidad (Columna B).

Además de esta panorámica global, se concretan en lo que sigue los resultados descriptivos en relación a los diversos grupos que las variables de clasificación permiten proponer para el profesorado, teniendo en cuenta las escalas *importancia* y *realidad* para el conjunto de indicadores.

### ***8.3.1.2 Resultados por titularidad de la universidad***

Se presentan, en lo que sigue, los datos referidos a las escalas importancia y realidad para el profesorado universitario en su distribución por titularidad de la universidad en la que se desempeñan (Tabla 124).

Así, se observa que en ambas escalas (importancia y realidad) los valores promedio para la titularidad privada es superior a las universidades de titularidad pública, en (0,49) puntos para la escala importancia y en (0,91) para la escala realidad. Esta diferencia se concreta en un dato a destacar: todos los indicadores del cuestionario han sido valorados como más importantes y como más presentes por aquellos profesores que desempeñan su labor en universidades privadas. Estos resultados han de ser tomados con cautela y llevados a un mayor rigor estadístico en momentos posteriores de este trabajo. Además, las diferencias mayores en la escala importancia y realidad (ver énfasis amarillo) se encuentran en los siguientes ítems: para la escala importancia (1, 2, 6, 7, 9, 14, 15) y para la escala realidad (1, 2, 7, 14, 25 y 38). La mayoría de estos ítems, tienen que ver con la dimensión personal-social de la tutoría universitaria, especialmente aquellos de la escala importancia, que también aparecen representados en la escala realidad (1, 2, 7, 14), a excepción de los ítems 25 y 38 que expresan:

- (25) *Asesoramiento personalizado sobre aspectos vinculados al desarrollo académico.*
- (38) *Asesoramiento al estudiante universitario en su proceso de toma de decisiones vocacional.*

Así, de los datos de la Tabla 124, cabe indicar que el profesorado de las universidades privadas perciben que la tutoría es más importante y está más presente, especialmente en aquellos indicadores que expresan el desarrollo personal y social del estudiante universitario así como el apoyo en el desarrollo académico y la toma de decisiones vocacional (por ser aquellos en los que se expresa una mayor diferencia de medias).

Tabla 124: Importancia y realidad de los indicadores del MOTUI para el profesorado según titularidad de la universidad.

Indicadores	Titularidad (IMPORTANCIA)					Titularidad (REALIDAD)				
	Pública		Privada		Diferencia de medias	Pública		Privada		Diferencia de medias
	Media= 4,05		Media= 4,54			Media= 2,86		Media= 3,77		
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica		
PS1	4,31	1.23	5,02	1.13	0,71	3,02	1,23	4,26	1,24	1,24
PS2	3,91	1.27	4,69	1.06	0,78	2,72	1,11	3,99	1,19	1,27
PS3	3,87	1.27	4,46	1.12	0,59	2,97	1,2	3,89	1,22	0,92
PS4	2,94	1.24	3,54	1.15	0,6	2,64	1,3	3,32	1,22	0,68
PS5	3,79	1.18	4,28	1.10	0,49	2,6	1,08	3,41	1,18	0,81
PS6	3,37	1.18	4,14	1.06	0,77	2,45	1,11	3,34	1,25	0,89
PS7	3,58	1.36	4,47	1.25	0,89	2,3	1,14	3,48	1,3	1,18
PS8	4,38	1.20	4,91	1.03	0,53	2,91	1,22	3,86	1,27	0,95
PS9	3,6	1.35	4,53	1.15	0,93	2,31	1,09	3,39	1,34	1,08
PS10	4,19	1.20	4,62	1.08	0,43	2,8	1,18	3,76	1,28	0,96
PS11	3,24	1.25	3,92	.99	0,68	2,3	1,11	3,19	1,09	0,89
PS12	3,37	1.32	3,99	1.31	0,62	2,12	1,1	2,92	1,31	0,8
PS13	3,71	1.27	4,39	1.17	0,68	2,54	1,15	3,48	1,24	0,94
PS14	3,57	1.22	4,42	1.19	0,85	2,39	1,08	3,5	1,24	1,11
PS15	3,62	1.32	4,43	1.16	0,81	2,29	1,06	3,22	1,22	0,93
PS16	4,63	1.10	5,08	1.02	0,45	3,12	1,15	4,21	1,31	1,09
PS17	4,56	1.02	4,75	.96	0,19	3,5	1,24	4,19	1,29	0,69
AC18	3,98	1.31	4,36	1.21	0,38	2,61	1,17	3,53	1,31	0,92
AC19	3,69	1.31	4,17	1.24	0,48	3,09	1,28	3,86	1,38	0,77
AC20	4,49	1.12	4,74	1.11	0,25	3,18	1,18	4,17	1,27	0,99
AC21	4,45	1.08	4,83	1.04	0,38	3,24	1,13	4,26	1,24	1,02
AC22	3,76	1.05	4,19	1.03	0,43	2,79	1,15	3,66	1,22	0,87
AC23	4,14	1.17	4,54	1.04	0,4	3,39	1,31	4,12	1,24	0,73
AC24	4,42	1.17	4,69	1.10	0,27	3,05	1,26	4,05	1,35	1
AC25	4,23	1.11	4,63	1.09	0,4	2,99	1,23	4,12	1,3	1,13
AC26	4,33	1.17	4,71	1.02	0,38	2,94	1,23	3,88	1,34	0,94
AC27	4,38	1.15	4,57	1.19	0,19	3,19	1,24	3,82	1,31	0,63
AC28	4,05	1.26	4,79	1.10	0,74	2,78	1,28	3,79	1,35	1,01
AC29	4,02	1.19	4,46	1.14	0,44	2,73	1,2	3,45	1,27	0,72
AC30	3,57	1.28	3,99	1.26	0,42	2,78	1,24	3,28	1,44	0,5
AC31	4,42	1.18	4,92	1.02	0,5	2,87	1,18	3,81	1,3	0,94
AC32	4,29	1.21	4,75	1.14	0,46	2,77	1,2	3,64	1,3	0,87
AC33	4,44	1.07	4,75	1.06	0,31	3,19	1,24	3,82	1,13	0,63
AC34	4,39	1.13	4,59	1.16	0,2	3,12	1,24	3,68	1,36	0,56
PR_35	4,39	1.20	4,75	1.07	0,36	3,04	1,2	3,94	1,25	0,9
PR_36	4,2	1.11	4,66	1.10	0,46	2,82	1,13	3,86	1,32	1,04
PR_37	4,18	1.09	4,55	1.07	0,37	2,71	1,12	3,7	1,26	0,99
PR_38	3,99	1.18	4,49	1.19	0,5	2,6	1,12	3,74	1,34	1,14
PR_39	4,1	1.13	4,62	1.12	0,52	2,7	1,12	3,7	1,32	1
PR_40	4,22	1.17	4,63	1.17	0,41	2,86	1,19	3,8	1,25	0,94
PR_41	4,23	1.24	4,62	1.04	0,39	3,13	1,32	4,17	1,16	1,04
PR_42	4,07	1.10	4,3	1.09	0,23	3,12	1,21	3,8	1,31	0,68
PR_43	4,21	1.25	4,68	1.26	0,47	3,25	1,37	4,11	1,42	0,86
PR_44	4,71	1.17	4,99	1.08	0,28	3,92	1,4	4,57	1,27	0,65
PR_45	4,73	1.16	5,03	1.01	0,3	4,09	1,4	4,63	1,35	0,54
PR_46	4,09	1.22	4,59	1.12	0,5	2,68	1,17	3,78	1,36	1,1
PR_47	3,71	1.20	4,29	1.15	0,58	2,4	1,11	3,46	1,37	1,06
PR_48	4,09	1.20	4,57	1.13	0,48	2,81	1,18	3,83	1,35	1,02
PR_49	4	1.27	4,57	1.06	0,57	2,7	1,18	3,77	1,36	1,07
PR_50	3,84	1.20	4,43	1.03	0,59	2,57	1,12	3,66	1,32	1,09
PR_51	4,06	1.25	4,5	1.19	0,44	2,67	1,17	3,64	1,4	0,97

### 8.3.1.3 Resultados por área de conocimiento

Atendiendo a la distribución por área de conocimiento, se presentan, en primer lugar, los resultados referidos a la escala importancia (Tabla 125). Estos resultados ofrecen una panorámica general pero también concreta de los diversos indicadores, respecto a su media y desviación típica, que permiten obtener una visión de los resultados generales para el profesorado atendiendo a la distribución por áreas de conocimiento. Así, se aprecia que el profesorado de las áreas de *Ciencias de la Salud* y *Artes y Humanidades*, presentan los promedios generales más altos (4,44 y 4,23 respectivamente), mientras que por el contrario el profesorado de *Ciencias* (4,06) y especialmente, *Ingeniería y Arquitectura* (3,89) tienen los valores inferiores. Se pone de manifiesto una diferencia de (0,55 puntos) entre el área de *Ciencias de la Salud* e *Ingeniería y Arquitectura* en torno a la importancia atribuida a los indicadores en la escala importancia.

Este análisis general encuentra correspondencia con un análisis más detallado por ítems (ver énfasis sombreado). En efecto, el profesorado de *Ciencias de la Salud* valora más altamente un gran espectro de ítems, a excepción de:

- el ítem 17 (*Asesoramiento personal para el acceso a estudios de posgrado*) que es valorado como más importante por los profesores de *Ciencias* (4,79) que los de *Ciencias de la Salud* (4,71).
- los ítems 21, 22, 24, 25, 26, 27, 33, 42 y 45; siendo todos ellos valorados como más importantes por el profesorado de *Artes y Humanidades* y existiendo una mayor diferencia de medias para el ítem 24 (+0,16 puntos), 26 (+0,28 puntos) y 27 (+0,33 puntos) referidos a: *Colaboración en los procesos de aprendizaje de cada estudiante de forma autónoma* (24); *Ayuda y orientación sobre estrategias de aprendizaje y planificación que les permitan desarrollar las competencias pretendidas en su formación* (26); *Apoyo y optimización del aprovechamiento académico del alumnado (bibliografía de ampliación, plan de lectura, etc.)* (27).

De igual forma, se aprecia que el profesorado de *Ingeniería y Arquitectura* presenta los valores menores respecto a la escala importancia en una amplia variedad de ítems (ver énfasis sombreado), a excepción de:

- el ítem 18 (*Apoyo a iniciativas académicas que faciliten la transición entre las etapas previas y la universidad*) valorado como menos importante por el profesorado de *Artes y Humanidades* (3,91).
- Los ítems 23, 24, 25, 26, 31 y 32; siendo todos menos valorados por el profesorado de *Ciencias*, expresándose la mayor distancia entre medias para el ítem 32 (+0,08) que se refiere a: *Estímulo para la satisfacción del estudiante universitario en el acto de aprender*.

Tabla 125: Importancia de los indicadores del MOTUI para el profesorado según área de conocimiento.

Indicadores	Área de Conocimiento (IMPORTANCIA)									
	Artes y Humanidades Media=4,23		Ciencias Media=4,06		Ciencias de la Salud Media=4,44		Ciencias Sociales y Jurídicas Media=4,18		Ingeniería y Arquitectura Media=3,89	
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
PS1	4,59	1.12	4,30	1.19	4,71	1.12	4,51	1.33	4,28	1.27
PS2	4,15	1.20	4,03	1.33	4,41	1.10	4,15	1.34	3,71	1.19
PS3	3,96	1.18	4,05	1.19	4,30	1.13	4,00	1.35	3,80	1.26
PS4	3,06	1.33	2,97	1.18	3,36	1.21	3,11	1.27	2,89	1.15
PS5	3,91	1.09	3,72	1.20	4,11	1.13	4,05	1.22	3,54	1.11
PS6	3,49	1.19	3,43	1.10	3,83	1.16	3,65	1.25	3,26	1.11
PS7	3,68	1.55	3,51	1.40	4,27	1.24	3,80	1.39	3,61	1.27
PS8	4,32	1.06	4,25	1.22	4,87	1.12	4,54	1.20	4,43	1.23
PS9	4,02	1.32	3,59	1.35	4,21	1.29	3,83	1.39	3,47	1.29
PS10	4,29	1.28	4,44	1.12	4,44	1.09	4,27	1.22	4,15	1.16
PS11	3,25	1.14	3,26	1.06	3,94	1.23	3,43	1.28	3,07	1.11
PS12	3,60	1.31	3,26	1.33	3,91	1.31	3,58	1.41	3,13	1.15
PS13	3,88	1.17	3,72	1.24	4,20	1.19	3,99	1.38	3,42	1.09
PS14	3,82	1.21	3,49	1.18	4,07	1.22	3,84	1.36	3,51	1.13
PS15	3,79	1.24	3,49	1.31	4,36	1.23	3,81	1.36	3,55	1.29
PS16	4,86	1.04	4,70	.97	4,99	1.10	4,77	1.13	4,35	1.06
PS17	4,75	1.03	4,79	.97	4,71	.96	4,64	1.00	4,21	.98
AC18	3,91	1.35	4,21	1.33	4,30	1.23	4,01	1.32	4,05	1.22
AC19	3,79	1.37	3,84	1.31	4,26	1.14	3,68	1.38	3,65	1.16
AC20	4,78	1.13	4,57	1.19	4,80	.99	4,46	1.17	4,31	1.05
AC21	4,80	1.06	4,46	1.07	4,76	.92	4,51	1.16	4,24	.97
AC22	4,13	1.10	3,72	1.07	4,11	.98	3,83	1.09	3,61	.94
AC23	4,42	1.23	4,00	1.18	4,42	.93	4,23	1.22	4,07	1.10
AC24	4,72	1.03	4,34	1.17	4,56	1.07	4,47	1.24	4,38	1.14
AC25	4,48	1.12	4,07	1.14	4,39	1.01	4,43	1.13	4,08	1.12
AC26	4,68	1.03	4,21	1.10	4,40	1.14	4,47	1.20	4,28	1.11
AC27	4,86	.94	4,28	1.20	4,53	1.16	4,41	1.22	4,08	1.09
AC28	4,32	1.18	4,03	1.37	4,55	1.17	4,23	1.31	4,02	1.21
AC29	4,27	1.25	3,92	1.17	4,40	1.06	4,21	1.19	3,68	1.19
AC30	3,66	1.30	3,59	1.23	4,07	1.26	3,66	1.32	3,40	1.20
AC31	4,66	1.08	4,41	1.07	4,84	1.06	4,44	1.28	4,46	1.09
AC32	4,34	1.19	4,33	1.23	4,67	1.06	4,33	1.26	4,41	1.23
AC33	4,81	.92	4,36	.98	4,65	1.06	4,52	1.14	4,22	1.07
AC34	4,69	1.02	4,51	1.09	4,75	1.05	4,37	1.21	4,02	1.07
PR_35	4,46	1.24	4,36	1.21	4,65	1.07	4,57	1.18	4,21	1.17
PR_36	4,39	1.15	4,15	1.21	4,57	.91	4,36	1.17	4,01	1.08
PR_37	4,36	1.08	4,21	1.05	4,54	1.04	4,30	1.10	3,90	1.10
PR_38	4,33	1.11	4,02	1.10	4,39	1.19	4,08	1.26	3,81	1.17
PR_39	4,36	1.15	4,13	1.07	4,52	1.04	4,27	1.17	3,78	1.13
PR_40	4,29	1.19	4,30	1.16	4,63	1.15	4,34	1.13	4,01	1.29
PR_41	4,40	1.31	4,23	1.23	4,58	.98	4,37	1.22	3,97	1.18
PR_42	4,39	1.10	4,31	1.13	4,38	.97	3,98	1.14	3,87	.99
PR_43	4,41	1.34	4,20	1.36	4,64	1.02	4,37	1.30	3,93	1.19
PR_44	4,89	1.22	4,77	1.30	4,98	.88	4,78	1.15	4,47	1.23
PR_45	5,05	1.01	4,67	1.25	4,99	.90	4,81	1.17	4,48	1.21
PR_46	4,21	1.23	4,08	1.35	4,53	1.05	4,27	1.22	3,87	1.16
PR_47	3,73	1.24	3,70	1.27	4,26	.98	3,94	1.25	3,47	1.14
PR_48	4,11	1.27	4,28	1.20	4,48	1.04	4,25	1.21	3,92	1.22
PR_49	3,98	1.32	3,98	1.28	4,51	1.06	4,20	1.28	3,90	1.14
PR_50	3,79	1.18	3,97	1.30	4,33	1.07	4,07	1.20	3,63	1.12
PR_51	4,08	1.23	4,02	1.36	4,51	1.13	4,23	1.27	3,85	1.18

En conclusión, el profesorado de *Ciencias de la Salud*, prioritariamente, y el de *Artes y Humanidades* valora como más importantes los indicadores de la escala, mientras que el profesorado de *Ingeniería y Arquitectura* es el área de conocimiento con un promedio menor. Los ítems que representan excepción se han indicado, si bien, en análisis estadísticos posteriores se profundizará en la significatividad de estos hallazgos.

Esta misma distribución, por áreas de conocimiento, se presenta a continuación para la escala realidad (Tabla 126). Como se observa, los resultados son similares a los comentados para la escala importancia. Así, de nuevo el profesorado de Ciencias de la Salud representa el área de conocimiento que valora como más presente, con una mayor puntuación en la escala realidad, los indicadores de la tutoría universitaria (3,32 puntos), seguido por Artes y Humanidades (3,23) mientras que el profesorado de Ciencias (2,89) y, especialmente, Ingeniería y Arquitectura (2,81) presentan la valoración inferior comparativamente.

Así, como sucediera con la escala importancia, el profesorado de Ciencias de la Salud valora como más real la tutoría universitaria, en extremo al profesorado de Ingeniería y Arquitectura, con una diferencia de medias de (0,51 puntos).

De forma más detallada, para la escala realidad, se observa que una buena parte de ítems aparecen más altamente valorados por el profesorado de Ciencias de la Salud, a excepción de los ítems 4, 9, 12, 17, 24, 25, 26, 27, 32, 33, 34, 42, 43, 44 y 45 que aparecen con valores más altos para el profesorado de Artes y Humanidades, si bien, la diferencia es mayor en los ítems 27 (+0,25), 33 (+0,34), 34 (+0,29), 42 (+0,22) y 45 (+0,32) que expresan:

- (27) “*Apoyo y optimización del aprovechamiento académico del alumnado (bibliografía de ampliación, plan de lectura, etc.)*”.
- (33) “*Asesoramiento y apoyo en la búsqueda, acceso, manejo y aprovechamiento de la información para un mejor desarrollo académico*”
- (34) “*Orientación, estímulo y motivación al estudiante universitario para iniciarse en la investigación de su área de conocimiento*”
- (42) “*Asesoramiento al estudiante universitario sobre ayudas y becas, acerca de los modos de colaborar con los departamentos universitarios o la forma de acceso a prácticas profesionales*”
- (45) “*Apoyo y orientación al alumnado para la planificación, realización, presentación y defensa del Proyecto fin de Máster*”.

Por el contrario, los valores más bajos para los ítems en la escala realidad se sitúan en el área de conocimiento de *Ciencias* y, especialmente, en *Ingeniería y Arquitectura*. En efecto, el profesorado de *Ingeniería y Arquitectura* ofrece los valores inferiores en la escala realidad para muchos ítems, como así se aprecia en el énfasis añadido en la propia tabla, a excepción de los ítems 22, 23, 24, 25, 26, 31, 32, 33, 35, 43 y 45, que aparecen menos valorados para los profesores de *Ciencias*, si bien, muchos de ellos presentan valores cercanos entre las dos áreas de conocimiento que perciben los indicadores de la tutoría universitaria como menos presentes y reales. Destacan una mayor diferencia de medias para los ítems 23 (+0,23) y 24 (+0,34) que expresan:

- (23) “Apoyo y orientación en relación a los programas de intercambio y movilidad (Erasmus, Séneca, etc.)”.
- (24) “Colaboración en los procesos de aprendizaje de cada estudiante de forma individualizada”.

Tabla 126: Realidad de los indicadores del MOTUI para el profesorado según área de conocimiento.

Indicadores	Área de Conocimiento (REALIDAD)									
	Artes y Humanidades Media=3,23		Ciencias Media=2,89		Ciencias de la Salud Media=3,32		Ciencias Sociales y Jurídicas Media=3,11		Ingeniería y Arquitectura Media=2,81	
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
PS1	3,33	1,32	3,07	1,18	3,59	1,37	3,39	1,41	3,11	1,26
PS2	3,06	1,18	2,89	1,20	3,28	1,25	3,13	1,35	2,67	1,10
PS3	3,24	1,21	3,13	1,18	3,51	1,28	3,20	1,33	2,92	1,15
PS4	2,96	1,40	2,54	1,35	2,90	1,34	2,85	1,28	2,67	1,26
PS5	2,86	1,15	2,75	1,16	3,04	1,18	2,85	1,19	2,46	1,04
PS6	2,75	1,32	2,54	1,22	2,85	1,16	2,76	1,24	2,33	1,02
PS7	2,61	1,33	2,48	1,19	2,85	1,24	2,69	1,39	2,21	1,02
PS8	3,18	1,24	2,87	1,13	3,37	1,33	3,18	1,35	3,02	1,28
PS9	2,79	1,26	2,34	1,17	2,78	1,16	2,66	1,39	2,17	,93
PS10	3,18	1,20	2,89	1,17	3,27	1,34	3,00	1,30	2,89	1,26
PS11	2,55	1,01	2,51	1,16	2,78	1,22	2,52	1,24	2,26	1,01
PS12	2,48	1,11	2,30	1,26	2,47	1,22	2,37	1,28	1,93	,97
PS13	2,88	1,20	2,85	1,17	2,92	1,24	2,88	1,32	2,28	1,01
PS14	2,82	1,20	2,43	,97	2,88	1,31	2,78	1,28	2,26	1,05
PS15	2,65	1,10	2,34	,98	2,76	1,27	2,57	1,23	2,19	1,03
PS16	3,56	1,28	3,30	1,17	3,56	1,44	3,47	1,29	2,98	1,08
PS17	3,96	1,24	3,51	1,15	3,83	1,42	3,65	1,28	3,42	1,22
AC18	2,86	1,31	2,80	1,03	3,00	1,39	2,80	1,28	2,79	1,22
AC19	3,27	1,45	3,08	1,20	3,49	1,48	3,28	1,30	3,21	1,29
AC20	3,64	1,24	3,31	1,04	3,71	1,44	3,39	1,29	3,16	1,17
AC21	3,73	1,20	3,23	1,09	3,75	1,30	3,48	1,27	3,23	1,16
AC22	3,22	1,21	2,62	,99	3,28	1,36	3,04	1,22	2,74	1,14
AC23	3,75	1,30	3,20	1,28	3,85	1,30	3,56	1,35	3,43	1,32
AC24	3,47	1,20	2,90	1,22	3,39	1,47	3,35	1,43	3,24	1,24
AC25	3,45	1,20	2,84	1,14	3,44	1,38	3,39	1,43	3,01	1,25
AC26	3,42	1,14	2,82	1,25	3,34	1,29	3,20	1,43	2,98	1,24
AC27	3,76	1,29	3,05	1,26	3,51	1,16	3,35	1,32	3,01	1,21
AC28	3,15	1,32	2,72	1,32	3,37	1,36	3,07	1,43	2,72	1,22
AC29	3,05	1,23	2,67	1,12	3,19	1,25	2,99	1,30	2,50	1,15
AC30	3,00	1,40	2,82	1,09	3,10	1,45	2,90	1,30	2,71	1,23
AC31	3,22	1,07	2,95	1,18	3,20	1,32	3,13	1,38	2,99	1,21
AC32	3,01	1,22	2,82	1,25	3,14	1,39	3,03	1,29	2,84	1,22
AC33	3,74	1,21	3,00	1,15	3,40	1,27	3,34	1,23	3,19	1,24
AC34	3,72	1,24	3,18	1,20	3,43	1,38	3,18	1,31	2,91	1,15
PR_35	3,44	1,22	2,98	1,07	3,53	1,35	3,25	1,32	3,08	1,19
PR_36	3,11	1,20	2,79	1,18	3,40	1,31	3,15	1,30	2,78	1,15
PR_37	3,13	1,18	2,62	1,21	3,31	1,30	2,99	1,24	2,62	1,07
PR_38	3,08	1,19	2,75	1,12	3,27	1,34	2,85	1,34	2,48	1,11
PR_39	3,13	1,22	2,79	,97	3,22	1,29	2,97	1,35	2,59	1,06
PR_40	3,18	1,26	2,84	1,11	3,50	1,38	3,09	1,29	2,83	1,10
PR_41	3,46	1,34	3,10	1,26	3,75	1,33	3,48	1,41	2,95	1,20
PR_42	3,61	1,28	3,28	1,20	3,39	1,30	3,19	1,27	3,16	1,25
PR_43	3,58	1,43	3,08	1,38	3,77	1,48	3,57	1,44	3,09	1,29
PR_44	4,33	1,38	4,05	1,32	4,25	1,35	4,01	1,34	3,89	1,59
PR_45	4,62	1,20	4,11	1,45	4,30	1,31	4,10	1,43	4,17	1,55
PR_46	3,06	1,26	2,64	1,23	3,28	1,36	3,01	1,34	2,63	1,20
PR_47	2,74	1,27	2,38	1,13	3,06	1,40	2,71	1,27	2,31	1,08
PR_48	3,09	1,29	2,95	1,15	3,45	1,48	3,07	1,30	2,73	1,14
PR_49	2,88	1,29	2,74	1,22	3,34	1,41	3,04	1,33	2,65	1,16
PR_50	2,88	1,17	2,69	1,23	3,20	1,42	2,88	1,26	2,50	1,12
PR_51	2,89	1,20	2,70	1,22	3,32	1,44	2,95	1,32	2,57	1,13

### 8.3.1.4 Resultados por nivel y curso de docencia

Una distribución interesante se ofrece en función de la valoración del profesorado a ambas escalas (*importancia* y *realidad*), atendiendo al curso en el que imparten docencia. Así, para la escala importancia se aprecia en la Tabla 127, los resultados generales por cursos así como de un modo más concreto por indicadores.

Tabla 127: Importancia de los indicadores del MOTUI para el profesorado según nivel y curso de docencia.

Indicadores	Nivel de Docencia (IMPORTANCIA)											
	Docencia en 1º de Grado Media=4,13		Docencia en 2º de Grado Media=4,22		Docencia en 3º de Grado Media=4,20		Docencia en 4º de Grado Media=4,20		Docencia en Máster Media=4,11		Docencia en Doctorado Media=4,05	
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
PS1	4,53	1.24	4,50	1.29	4,51	1.24	4,44	1.25	4,48	1.28	4,52	1.27
PS2	4,19	1.22	4,15	1.32	4,15	1.25	4,03	1.27	4,05	1.34	3,98	1.32
PS3	4,04	1.27	4,02	1.30	3,97	1.33	3,97	1.24	3,90	1.32	3,95	1.31
PS4	3,11	1.22	3,18	1.26	3,07	1.29	3,08	1.24	3,05	1.27	2,96	1.19
PS5	3,90	1.15	3,97	1.22	3,93	1.16	3,92	1.12	3,83	1.22	3,79	1.16
PS6	3,57	1.18	3,57	1.26	3,59	1.24	3,58	1.22	3,45	1.22	3,35	1.14
PS7	3,81	1.43	3,84	1.42	3,81	1.39	3,81	1.39	3,70	1.43	3,62	1.38
PS8	4,48	1.17	4,59	1.18	4,57	1.20	4,53	1.18	4,39	1.20	4,40	1.15
PS9	3,86	1.40	3,94	1.37	3,83	1.31	3,85	1.36	3,73	1.42	3,65	1.39
PS10	4,20	1.16	4,31	1.18	4,29	1.21	4,27	1.19	4,27	1.27	4,15	1.26
PS11	3,42	1.19	3,49	1.28	3,44	1.25	3,38	1.26	3,29	1.25	3,20	1.20
PS12	3,41	1.35	3,57	1.33	3,59	1.29	3,65	1.34	3,42	1.38	3,33	1.30
PS13	3,81	1.29	3,97	1.31	3,91	1.23	3,88	1.30	3,77	1.31	3,72	1.27
PS14	3,74	1.30	3,91	1.32	3,80	1.25	3,74	1.29	3,69	1.31	3,56	1.20
PS15	3,74	1.37	3,94	1.34	3,89	1.34	3,86	1.30	3,68	1.37	3,60	1.36
PS16	4,62	1.12	4,76	1.09	4,76	1.09	4,81	1.04	4,68	1.13	4,63	1.13
PS17	4,54	.99	4,70	.94	4,61	1.04	4,63	.98	4,62	1.02	4,67	1.01
AC18	4,00	1.37	4,15	1.29	4,22	1.26	4,14	1.27	3,97	1.34	4,07	1.33
AC19	3,82	1.28	3,87	1.35	3,89	1.33	3,82	1.33	3,75	1.32	3,75	1.35
AC20	4,50	1.21	4,65	1.12	4,57	1.16	4,63	1.05	4,56	1.13	4,63	1.09
AC21	4,51	1.09	4,63	1.00	4,63	1.04	4,56	1.06	4,51	1.09	4,51	1.11
AC22	3,82	1.03	3,96	1.03	3,92	1.04	3,94	1.03	3,81	1.11	3,72	1.09
AC23	4,21	1.14	4,32	1.16	4,34	1.13	4,28	1.11	4,16	1.17	4,18	1.13
AC24	4,51	1.19	4,53	1.18	4,39	1.18	4,47	1.16	4,48	1.21	4,39	1.18
AC25	4,30	1.13	4,36	1.12	4,33	1.10	4,32	1.11	4,26	1.14	4,15	1.04
AC26	4,44	1.16	4,49	1.14	4,37	1.15	4,37	1.16	4,37	1.22	4,28	1.15
AC27	4,39	1.13	4,44	1.12	4,48	1.17	4,44	1.17	4,39	1.22	4,29	1.19
AC28	4,20	1.26	4,36	1.28	4,33	1.22	4,24	1.26	4,11	1.34	4,04	1.30
AC29	4,09	1.19	4,19	1.23	4,22	1.16	4,15	1.17	4,07	1.25	3,92	1.20
AC30	3,67	1.29	3,74	1.36	3,74	1.29	3,76	1.38	3,55	1.28	3,47	1.23
AC31	4,48	1.17	4,55	1.21	4,61	1.18	4,58	1.18	4,50	1.20	4,37	1.20
AC32	4,37	1.24	4,51	1.22	4,49	1.17	4,47	1.14	4,36	1.26	4,23	1.20
AC33	4,50	1.08	4,57	1.08	4,55	1.08	4,60	1.10	4,47	1.15	4,34	1.09
AC34	4,29	1.14	4,57	1.13	4,49	1.16	4,42	1.21	4,48	1.13	4,42	1.13
PR_35	4,38	1.20	4,50	1.20	4,59	1.19	4,52	1.08	4,39	1.19	4,30	1.17
PR_36	4,22	1.17	4,28	1.17	4,36	1.12	4,37	1.06	4,29	1.19	4,10	1.20
PR_37	4,22	1.15	4,35	1.12	4,30	1.09	4,32	1.05	4,23	1.13	4,12	1.08
PR_38	4,09	1.26	4,15	1.20	4,18	1.17	4,16	1.15	4,05	1.25	3,94	1.16
PR_39	4,14	1.18	4,26	1.14	4,27	1.07	4,29	1.12	4,17	1.22	4,08	1.12
PR_40	4,23	1.22	4,35	1.16	4,35	1.16	4,37	1.16	4,25	1.21	4,29	1.13
PR_41	4,31	1.24	4,33	1.23	4,42	1.21	4,38	1.21	4,21	1.23	4,13	1.22
PR_42	4,13	1.13	4,16	1.11	4,13	1.05	4,09	1.01	4,09	1.11	4,02	1.14
PR_43	4,33	1.28	4,35	1.27	4,30	1.28	4,39	1.23	4,27	1.30	4,25	1.24
PR_44	4,79	1.10	4,82	1.19	4,76	1.21	4,80	1.19	4,71	1.20	4,75	1.17
PR_45	4,85	1.09	4,90	1.10	4,86	1.12	4,83	1.17	4,86	1.10	4,89	1.05
PR_46	4,15	1.26	4,18	1.23	4,18	1.19	4,26	1.16	4,17	1.24	4,12	1.19
PR_47	3,78	1.24	3,87	1.29	3,86	1.20	3,85	1.15	3,78	1.22	3,70	1.17
PR_48	4,08	1.24	4,17	1.27	4,22	1.19	4,26	1.13	4,16	1.25	4,08	1.17
PR_49	4,04	1.29	4,13	1.28	4,17	1.19	4,17	1.20	4,04	1.32	3,92	1.25
PR_50	3,87	1.22	3,99	1.24	4,00	1.17	4,01	1.14	3,95	1.24	3,82	1.18
PR_51	4,01	1.29	4,19	1.31	4,20	1.24	4,26	1.25	4,08	1.29	4,01	1.25

Como se observa, no aparecen diferencias en los valores promedio generales extremos, si bien, el profesorado que trabaja en el 2º curso ofrece el valor promedio más alto (4,22) mientras que el profesorado de doctorado asume el valor menor (4,05), valorando la diferencia entre ambas como relativa (+0,17).

Un análisis por ítems permite apreciar que los ítems 16, 44 y 45 aparecen valorados altamente en todos los niveles de docencia, como ya indicábamos anteriormente en la presentación de resultados generales. No obstante, destacamos los siguientes resultados atendiendo al nivel de docencia:

- Para el profesorado de primer curso, destacan especialmente los ítem 1 y 24 que expresan respectivamente: *“Apoyo personal en el proceso de acogida y adaptación del estudiante de nuevo ingreso”* y *“Colaboración en los procesos de aprendizaje de cada estudiante de forma individualizada”*.
- El profesorado de segundo curso, valoran como más importantes comparativamente, los ítems 8, 17, 20 y 21 que contienen aspectos referidos al desarrollo de competencias transversales, la orientación para el acceso a estudios de posgrado, el asesoramiento sobre los elementos del plan de estudios que permitan planificar el itinerario formativo y la orientación sobre las distintas opciones académicas.
- Para el profesorado de tercer curso destacan los ítems 21, 23, 31, 35 y 41 que tienen que ver con la orientación sobre distintas opciones académicas, los programas de intercambio y movilidad, el desarrollo del autoaprendizaje y la autoformación, el apoyo para establecer un nexo entre los aspectos académicos y profesionales y la ayuda al desarrollo profesional desde las prácticas académicas del plan de estudios.
- Para el profesorado de cuarto curso, destacamos que aparece el valor más alto (4,81) para el ítem 16 *“Asesoramiento personal para la transición al mundo profesional”* así como destacan el ítem 26 y 33 que contienen, respectivamente: *“Ayuda y orientación sobre estrategias de aprendizaje y planificación que le permitan desarrollar las competencias pretendidas en su formación”* y *“Asesoramiento y apoyo en la búsqueda, acceso, manejo y aprovechamiento de la información para un mejor desarrollo académico”*.
- Para el profesorado de máster y doctorado, destacan fundamentalmente los ítems 17 y 20 que tienen que ver con el asesoramiento para el acceso a estudios de posgrado y con la orientación sobre el plan de estudios para planificar el itinerario curricular.

Por otro lado, respecto a la escala realidad, se ofrece a continuación la tabla síntesis con la expresión de los resultados alcanzados (Tabla 128).



Tabla 128: Realidad de los indicadores del MOTUI para el profesorado según nivel y curso de docencia.

Indicadores	Nivel de Docencia (REALIDAD)											
	Docencia en 1º de Grado Media=3,09		Docencia en 2º de Grado Media=3,12		Docencia en 3º de Grado Media=3,12		Docencia en 4º de Grado Media=3,16		Docencia en Máster Media=3,04		Docencia en Doctorado Media=2,99	
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
PS1	3,45	1,41	3,44	1,41	3,28	1,33	3,38	1,35	3,30	1,33	3,22	1,34
PS2	3,12	1,29	3,11	1,29	3,02	1,26	3,09	1,23	2,97	1,28	2,79	1,25
PS3	3,24	1,34	3,24	1,30	3,14	1,30	3,16	1,23	3,14	1,29	3,03	1,26
PS4	2,88	1,30	2,82	1,30	2,76	1,40	2,90	1,38	2,79	1,36	2,70	1,40
PS5	2,81	1,20	2,81	1,18	2,78	1,21	2,83	1,16	2,72	1,13	2,61	1,06
PS6	2,71	1,22	2,65	1,18	2,64	1,25	2,79	1,31	2,60	1,19	2,56	1,11
PS7	2,66	1,32	2,64	1,32	2,62	1,26	2,63	1,30	2,54	1,26	2,45	1,21
PS8	3,18	1,31	3,26	1,30	3,15	1,29	3,18	1,25	3,03	1,25	2,88	1,21
PS9	2,63	1,25	2,61	1,29	2,56	1,22	2,65	1,22	2,54	1,24	2,36	1,16
PS10	3,04	1,21	3,08	1,29	3,04	1,27	3,09	1,29	3,00	1,26	2,79	1,28
PS11	2,58	1,14	2,49	1,15	2,54	1,23	2,52	1,17	2,43	1,10	2,29	1,10
PS12	2,28	1,19	2,31	1,18	2,39	1,24	2,47	1,19	2,27	1,13	2,10	1,09
PS13	2,72	1,19	2,85	1,26	2,85	1,32	2,88	1,30	2,73	1,19	2,65	1,21
PS14	2,69	1,21	2,76	1,27	2,68	1,26	2,76	1,27	2,61	1,16	2,52	1,19
PS15	2,55	1,20	2,56	1,19	2,56	1,21	2,62	1,16	2,45	1,13	2,40	1,16
PS16	3,26	1,29	3,37	1,29	3,47	1,31	3,56	1,26	3,36	1,31	3,34	1,32
PS17	3,59	1,30	3,74	1,30	3,69	1,35	3,82	1,22	3,68	1,32	3,74	1,32
AC18	2,91	1,29	2,80	1,28	2,83	1,27	2,90	1,25	2,80	1,25	2,74	1,24
AC19	3,34	1,39	3,38	1,39	3,29	1,34	3,35	1,32	3,24	1,36	3,14	1,33
AC20	3,47	1,29	3,52	1,36	3,50	1,32	3,45	1,25	3,41	1,26	3,36	1,24
AC21	3,49	1,26	3,54	1,30	3,54	1,28	3,52	1,17	3,46	1,23	3,39	1,19
AC22	2,94	1,23	3,05	1,28	3,07	1,19	3,08	1,18	2,97	1,25	2,84	1,17
AC23	3,54	1,35	3,58	1,36	3,65	1,37	3,66	1,32	3,49	1,31	3,50	1,31
AC24	3,35	1,37	3,30	1,36	3,33	1,39	3,31	1,41	3,27	1,33	3,13	1,27
AC25	3,32	1,38	3,31	1,37	3,34	1,37	3,40	1,38	3,23	1,30	3,15	1,23
AC26	3,23	1,34	3,23	1,30	3,18	1,33	3,22	1,41	3,12	1,33	3,02	1,36
AC27	3,40	1,31	3,31	1,29	3,41	1,31	3,37	1,28	3,29	1,29	3,20	1,26
AC28	3,07	1,37	3,13	1,37	3,09	1,36	3,15	1,43	3,00	1,41	2,89	1,39
AC29	2,90	1,25	3,00	1,27	2,98	1,29	2,98	1,29	2,89	1,27	2,82	1,27
AC30	2,95	1,33	2,98	1,41	2,88	1,36	2,92	1,29	2,86	1,28	2,87	1,30
AC31	3,10	1,27	3,15	1,32	3,19	1,32	3,11	1,28	3,08	1,26	2,96	1,26
AC32	3,04	1,32	3,06	1,31	3,04	1,30	2,99	1,27	2,94	1,28	2,90	1,26
AC33	3,36	1,24	3,37	1,24	3,44	1,26	3,43	1,25	3,28	1,26	3,23	1,24
AC34	3,20	1,30	3,29	1,36	3,30	1,30	3,31	1,33	3,26	1,32	3,34	1,33
PR_35	3,18	1,28	3,28	1,33	3,38	1,30	3,37	1,25	3,20	1,26	3,20	1,25
PR_36	3,04	1,30	3,04	1,31	3,15	1,26	3,15	1,27	3,00	1,26	3,01	1,29
PR_37	2,98	1,30	2,99	1,28	3,08	1,25	3,08	1,24	2,88	1,24	2,98	1,21
PR_38	2,91	1,34	2,85	1,31	3,00	1,31	2,98	1,31	2,83	1,28	2,84	1,19
PR_39	2,93	1,30	2,95	1,29	3,01	1,21	3,05	1,28	2,92	1,24	2,93	1,09
PR_40	3,09	1,31	3,12	1,35	3,15	1,30	3,21	1,30	3,05	1,27	3,13	1,29
PR_41	3,39	1,39	3,40	1,41	3,47	1,39	3,56	1,34	3,29	1,34	3,25	1,33
PR_42	3,33	1,32	3,22	1,30	3,30	1,28	3,33	1,25	3,26	1,31	3,21	1,27
PR_43	3,46	1,50	3,48	1,47	3,48	1,44	3,60	1,41	3,43	1,42	3,44	1,34
PR_44	4,10	1,42	4,09	1,41	4,12	1,37	4,23	1,38	4,03	1,41	4,01	1,37
PR_45	4,25	1,46	4,28	1,42	4,29	1,37	4,33	1,41	4,34	1,35	4,31	1,35
PR_46	2,89	1,31	2,91	1,34	2,99	1,32	3,04	1,30	2,97	1,32	2,94	1,26
PR_47	2,60	1,28	2,64	1,30	2,75	1,26	2,71	1,27	2,63	1,24	2,60	1,21
PR_48	3,00	1,33	3,08	1,35	3,07	1,26	3,17	1,33	3,01	1,35	3,06	1,35
PR_49	2,89	1,32	3,02	1,35	3,02	1,36	3,08	1,33	2,90	1,35	2,86	1,34
PR_50	2,74	1,28	2,87	1,30	2,90	1,28	2,97	1,31	2,84	1,28	2,78	1,21
PR_51	2,81	1,28	2,94	1,36	2,97	1,39	3,03	1,39	2,90	1,30	2,91	1,32

Se aprecia una diferencia de medias entre los grupos extremos de 0,17 puntos, al igual que para la escala importancia. Así, de los resultados obtenidos parece que el profesorado de 4º fuera quien valora como más real los indicadores de la tutoría, a nivel general (ver promedios totales), mientras que el profesorado de Posgrado (Máster y Doctorado) han alcanzado los valores inferiores, comparativamente.

Un análisis más concreto por ítems pone de manifiesto que las puntuaciones más altas se encuentran, casi en su totalidad, ofrecidas por el profesorado de grado a excepción de los ítems 17 y 34 que aparecen más valorados como reales en posgrado, concretamente en doctorado. Estos ítems tienen que ver con “*asesoramiento personal para estudios de posgrado*” (17) y “*orientación, estímulo y motivación al estudiante universitario para iniciarse en la investigación en su área de conocimiento*” (34). Además, parece que los primeros ítems de la escala son valorados como más reales por los docentes de 1º y 2º de grado, mientras que los ítems finales (35-51), especialmente la dimensión profesional, son más valorados en la escala realidad por el profesorado de 3º y 4º de grado. No obstante, las mayores diferencias en cuanto a la valoración sobre la realidad en el nivel de docencia se encuentran entre las etapas de grados y posgrado, siendo los indicadores percibidos como más reales y presentes en grado que en posgrado.

### **8.3.1.5 Resultados en función de la experiencia docente**

Otro elemento de contraste de gran relevancia tiene que ver con la valoración del profesorado a las escalas importancia y realidad en función de la experiencia docente. Para ello, presentamos a continuación tres tablas sintéticas en las que se ofrecen los resultados que permiten describir los hallazgos alcanzados (Tablas 129, 130 y 131).

Así, en primer lugar, la Tabla 129 presenta la comparativa para la experiencia docente en función de una agrupación dicotómica de los diversos intervalos de experiencia docente fijados. Como se aprecia, respecto a la importancia, el profesorado con experiencia menor a 14 años valora como más importante una amplia mayoría de indicadores (véase énfasis sombreado) a excepción de los ítems 1, 2, 4 y 6; si bien, la diferencia de medias no es demasiado notoria, siendo los resultados más distantes para el ítem 6 (+ 0,10 puntos) que tiene que ver con “*orientación sobre distintas iniciativas de carácter personal y social que enriquecen la formación universitaria (voluntariado, aprendizaje servicio, etc.)*”.

La distancia mayor entre los grupos de docentes en función de la experiencia se refleja en los ítems **9 (+0,37)**, 10 (+0,33), 37 (+0,32), 16 (+0,29), 19 (+0,29) y 45 (+0,29) que expresan:

- **(9)** “*Orientación al estudiante para el desarrollo de un proyecto vital personal y genuino*”.
- (10) “*Apoyo y estímulo para la interacción formativa entre docentes y estudiantes*”.
- (37) “*Orientación al estudiante universitario para que analice sus posibilidades y oportunidades y canalice sus inquietudes profesionales*”.
- (16) “*Asesoramiento personal para la transición al mundo profesional*”
- (19) “*Orientación sobre la normativa académica (convalidaciones, reclamaciones, etc.)*”.
- (45) “*Apoyo y orientación al alumnado para la planificación, realización, presentación y defensa del Proyecto Fin de Máster*”.

Tabla 129: Importancia y realidad de los indicadores del MOTUI para el profesorado según experiencia docente (dos grupos).

Indicadores	Experiencia docente (dos grupos) (IMPORTANCIA)					Experiencia docente (dos grupos) (REALIDAD)				
	Menos de 14 años Media=4,26		15 años o más Media=4,09		Diferencia de medias	Menos de 14 años Media=3,20		15 años o más Media=2,99		Diferencia de medias
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica		Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	
PS1	4,46	1,28	4,52	1,21	0,06	3,32	1,39	3,35	1,31	0,03
PS2	4,1	1,25	4,12	1,29	0,02	3,12	1,28	2,97	1,24	0,15
PS3	4,04	1,26	4	1,27	0,04	3,26	1,28	3,15	1,26	0,11
PS4	3,09	1,23	3,1	1,26	0,01	2,92	1,36	2,71	1,27	0,21
PS5	3,92	1,18	3,91	1,19	0,01	2,91	1,21	2,71	1,11	0,2
PS6	3,52	1,24	3,62	1,15	0,1	2,77	1,21	2,59	1,2	0,18
PS7	3,91	1,38	3,7	1,39	0,21	2,77	1,29	2,44	1,26	0,33
PS8	4,67	1,18	4,37	1,18	0,3	3,29	1,31	3,02	1,27	0,27
PS9	4,03	1,36	3,66	1,34	0,37	2,76	1,24	2,42	1,24	0,34
PS10	4,47	1,13	4,14	1,21	0,33	3,21	1,25	2,89	1,28	0,32
PS11	3,55	1,25	3,28	1,19	0,27	2,69	1,2	2,37	1,11	0,32
PS12	3,61	1,34	3,45	1,35	0,16	2,45	1,2	2,2	1,19	0,25
PS13	4	1,27	3,77	1,27	0,23	2,91	1,22	2,66	1,25	0,25
PS14	3,87	1,26	3,7	1,28	0,17	2,78	1,2	2,58	1,24	0,2
PS15	3,96	1,33	3,7	1,31	0,26	2,65	1,19	2,4	1,15	0,25
PS16	4,89	1,06	4,6	1,12	0,29	3,54	1,28	3,26	1,27	0,28
PS17	4,67	1,00	4,56	1,01	0,11	3,78	1,31	3,57	1,25	0,21
AC18	4,19	1,27	3,97	1,31	0,22	2,92	1,31	2,77	1,23	0,15
AC19	3,88	1,31	3,75	1,30	0,13	3,34	1,39	3,23	1,3	0,11
AC20	4,56	1,14	4,55	1,11	0,01	3,57	1,32	3,3	1,22	0,27
AC21	4,6	1,05	4,5	1,10	0,1	3,64	1,25	3,36	1,21	0,28
AC22	3,97	1,05	3,78	1,05	0,19	3,17	1,25	2,87	1,18	0,3
AC23	4,25	1,16	4,24	1,14	0,01	3,59	1,36	3,57	1,31	0,02
AC24	4,56	1,14	4,43	1,17	0,13	3,42	1,38	3,2	1,32	0,22
AC25	4,44	1,09	4,24	1,13	0,2	3,42	1,35	3,15	1,33	0,27
AC26	4,53	1,07	4,34	1,20	0,19	3,31	1,3	3,05	1,33	0,26
AC27	4,46	1,22	4,39	1,11	0,07	3,36	1,27	3,35	1,3	0,01
AC28	4,35	1,24	4,14	1,28	0,21	3,17	1,34	2,92	1,38	0,25
AC29	4,28	1,15	3,99	1,22	0,29	3	1,24	2,84	1,27	0,16
AC30	3,81	1,29	3,56	1,28	0,25	2,91	1,33	2,91	1,3	0
AC31	4,66	1,15	4,44	1,17	0,22	3,24	1,26	2,99	1,28	0,25
AC32	4,53	1,18	4,29	1,23	0,24	3,09	1,31	2,89	1,25	0,2
AC33	4,58	1,12	4,45	1,04	0,13	3,38	1,18	3,32	1,29	0,06
AC34	4,57	1,14	4,32	1,14	0,25	3,32	1,28	3,2	1,31	0,12
PR_35	4,62	1,20	4,36	1,14	0,26	3,4	1,3	3,15	1,24	0,25
PR_36	4,43	1,14	4,22	1,10	0,21	3,25	1,29	2,93	1,22	0,32
PR_37	4,44	1,10	4,12	1,07	0,32	3,14	1,26	2,8	1,18	0,34
PR_38	4,26	1,17	3,99	1,22	0,27	3,13	1,33	2,66	1,19	0,47
PR_39	4,36	1,13	4,11	1,15	0,25	3,14	1,31	2,78	1,17	0,36
PR_40	4,37	1,23	4,28	1,14	0,09	3,23	1,3	2,98	1,23	0,25
PR_41	4,4	1,20	4,26	1,20	0,14	3,51	1,38	3,28	1,33	0,23
PR_42	4,16	1,07	4,1	1,12	0,06	3,4	1,3	3,2	1,24	0,2
PR_43	4,43	1,27	4,24	1,26	0,19	3,53	1,41	3,41	1,45	0,12
PR_44	4,85	1,13	4,71	1,18	0,14	4,17	1,33	4	1,45	0,17
PR_45	4,95	1,12	4,66	1,12	0,29	4,4	1,41	4,07	1,39	0,33
PR_46	4,35	1,21	4,09	1,20	0,26	3,11	1,36	2,83	1,25	0,28
PR_47	3,96	1,23	3,76	1,19	0,2	2,82	1,3	2,53	1,23	0,29
PR_48	4,32	1,20	4,12	1,19	0,2	3,14	1,34	3	1,28	0,14
PR_49	4,26	1,20	4,04	1,27	0,22	3,08	1,33	2,86	1,29	0,22
PR_50	4,07	1,14	3,91	1,23	0,16	2,98	1,32	2,73	1,2	0,25
PR_51	4,22	1,22	4,12	1,27	0,1	2,99	1,34	2,84	1,26	0,15

Por otro lado, también se aprecia en la tabla anterior la valoración del profesorado a la escala realidad en función de la experiencia docente. Cabe destacar que se encuentran resultados similares que para la escala importancia. En efecto, el grupo de profesorado menos experimentado valora como más real una amplia mayoría de indicadores a excepción únicamente del ítem 1, si bien la diferencia es poco relevante (0,03). La mayor distancia en cuanto a la percepción de la realidad de los indicadores se encuentra para diversos ítems, evidenciando que

hay una mayor distancia en la escala realidad que en la escala importancia. Así, los ítems en los que hay mayor diferencia de medias entre los dos grupos de docentes según su experiencia son: 7 (+0,33), 9 (+0,34), 10 (+0,32), 11 (+0,32), 36 (+0,32), 37 (+0,34), **38 (+0,47)**, 39 (+0,36) y 45 (+0,33). Estos ítems son más valorados como reales por el profesorado con menos experiencia y tienen que ver con:

- (7) *“Apoyo y asesoramiento para un mejor conocimiento de sí mismos (autoestima, confianza, compromiso, etc.)”*.
- (9) *“Orientación al estudiante para el desarrollo de un proyecto vital personal y genuino”*.
- (10) *“Apoyo y estímulo para la interacción formativa entre docentes y estudiantes”*.
- (11) *“Apoyo y orientación para el conocimiento de los demás y para una interacción adecuada entre los estudiantes universitarios”*.
- (36) *“Planificación y orientación en el itinerario profesional del estudiante universitario en función de sus expectativas y necesidades”*.
- (37) *“Orientación al estudiante universitario para que analice sus posibilidades y oportunidades y canalice sus inquietudes profesionales”*.
- **(38)** *“Asesoramiento al estudiante universitario en su proceso de toma de decisiones vocacional”*.
- (39) *“Orientación al estudiante universitario para el desarrollo de su proyecto profesional”*.
- (45) *“Apoyo y orientación al alumnado para la planificación, realización, presentación y defensa del Proyecto Fin de Máster”*.

Destacamos de los anteriores el ítem 38, con casi medio punto de diferencia, resultado que debemos constatar y consolidar en análisis posteriores.

Además de esta distribución tan clarificadora en perspectiva dicotómica, se presentan también los resultados comparativos en los intervalos solicitados en el propio instrumento que permiten, a simple vista, entender la tendencia ya comentada (Tablas 130 y 131). En efecto, esta tendencia muestra que el profesorado novel (con menos experiencia) tiene a valorar como más importante y como más real la tutoría universitaria, dato que disminuye a medida que el profesorado es más experimentado.

Así, en primer lugar, abordaremos la escala importancia (Tabla 130). Se observa, como acabamos de comentar, que los valores más altos se expresan a medida que la experiencia del profesorado es menor (ver énfasis sombreado) con muy pequeñas excepciones, que son el ítem 23: *“orientación acerca de los programas de intercambio y movilidad (Erasmus, Séneca, etc.”* y el 41: *“estímulo del desarrollo profesional de los estudiantes desde las prácticas académicas del plan de estudios”* valorados como más importantes en el intervalo 20-24 años de experiencia.

Tabla 130: Importancia de los indicadores del MOTUI para el profesorado según experiencia docente (intervalos).

Indicadores	Experiencia docente (intervalos) (IMPORTANCIA)											
	Menos de 3 años Media=4,37		4-9 años Media=4,31		10-14 años Media=4,15		15-19 años Media=4,12		20-24 años Media=4,18		Más de 25 años Media=4,01	
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
PS1	4,70	1.11	4,41	1.25	4,43	1.37	4,58	1.23	4,43	1.17	4,55	1.23
PS2	4,27	1.15	4,15	1.21	3,94	1.35	4,13	1.34	4,05	1.29	4,18	1.26
PS3	4,30	1.17	3,99	1.23	3,98	1.32	3,89	1.37	4,02	1.13	4,06	1.29
PS4	3,36	1.20	3,09	1.22	2,98	1.26	3,09	1.22	3,05	1.32	3,14	1.24
PS5	4,00	1.03	3,86	1.18	3,96	1.23	3,96	1.21	3,94	1.21	3,86	1.17
PS6	3,66	1.22	3,51	1.28	3,46	1.20	3,73	1.08	3,61	1.21	3,55	1.16
PS7	4,09	1.14	3,97	1.45	3,75	1.36	3,74	1.41	3,65	1.37	3,71	1.41
PS8	4,86	1.05	4,72	1.06	4,51	1.37	4,39	1.21	4,64	1.05	4,17	1.21
PS9	4,41	1.13	4,09	1.31	3,76	1.47	3,81	1.41	3,63	1.32	3,60	1.32
PS10	4,59	1.09	4,53	1.09	4,32	1.21	4,16	1.18	4,23	1.19	4,07	1.24
PS11	3,70	1.15	3,55	1.24	3,48	1.32	3,28	1.24	3,42	1.11	3,19	1.21
PS12	3,80	1.36	3,58	1.29	3,58	1.40	3,41	1.45	3,61	1.32	3,36	1.31
PS13	3,93	1.34	4,12	1.25	3,86	1.27	3,75	1.29	3,84	1.26	3,73	1.28
PS14	3,84	1.26	4,01	1.24	3,69	1.28	3,83	1.37	3,76	1.26	3,58	1.22
PS15	3,80	1.09	4,09	1.33	3,83	1.43	3,73	1.40	3,70	1.28	3,69	1.29
PS16	4,89	1.17	5,01	1.00	4,73	1.08	4,71	1.08	4,64	1.05	4,50	1.19
PS17	4,82	.79	4,69	.94	4,57	1.15	4,60	.98	4,59	1.00	4,51	1.05
AC18	4,59	1.23	4,14	1.18	4,07	1.39	3,95	1.34	3,98	1.22	3,98	1.37
AC19	4,09	1.20	3,83	1.30	3,86	1.37	3,75	1.08	3,76	1.30	3,73	1.44
AC20	4,59	.97	4,51	1.15	4,60	1.20	4,45	1.12	4,59	1.07	4,59	1.14
AC21	4,75	.99	4,59	1.04	4,55	1.09	4,45	1.07	4,58	1.06	4,47	1.16
AC22	4,00	.96	4,07	1.02	3,80	1.13	3,85	1.01	3,86	1.03	3,69	1.10
AC23	4,27	1.00	4,31	1.14	4,15	1.26	4,35	1.09	4,35	1.08	4,08	1.21
AC24	4,48	1.07	4,63	1.08	4,50	1.24	4,46	1.20	4,48	1.17	4,37	1.16
AC25	4,48	1.17	4,53	1.04	4,29	1.12	4,40	1.10	4,24	1.19	4,13	1.10
AC26	4,61	.95	4,58	1.01	4,41	1.19	4,35	1.23	4,52	1.16	4,19	1.20
AC27	4,50	1.32	4,46	1.12	4,45	1.31	4,39	1.21	4,43	1.07	4,37	1.08
AC28	4,55	1.19	4,29	1.24	4,34	1.26	4,21	1.31	4,16	1.28	4,08	1.27
AC29	4,30	1.02	4,34	1.13	4,19	1.23	4,00	1.28	4,11	1.17	3,89	1.21
AC30	3,93	1.21	3,76	1.34	3,81	1.26	3,51	1.20	3,61	1.26	3,56	1.34
AC31	4,68	1.09	4,68	1.10	4,61	1.26	4,47	1.23	4,61	1.09	4,29	1.17
AC32	4,68	1.29	4,53	1.09	4,46	1.26	4,36	1.32	4,44	1.15	4,14	1.21
AC33	4,59	1.19	4,64	1.01	4,50	1.22	4,40	1.12	4,61	1.03	4,37	.98
AC34	4,50	1.30	4,65	1.00	4,48	1.24	4,31	1.21	4,39	1.11	4,28	1.12
PR_35	4,66	1.10	4,69	1.14	4,49	1.31	4,39	1.07	4,56	1.14	4,20	1.17
PR_36	4,61	1.08	4,50	1.13	4,24	1.17	4,29	1.08	4,33	1.06	4,09	1.14
PR_37	4,52	1.07	4,58	1.00	4,19	1.21	4,07	1.11	4,30	1.04	4,02	1.06
PR_38	4,34	1.12	4,34	1.11	4,10	1.28	4,09	1.18	4,07	1.20	3,86	1.25
PR_39	4,36	.99	4,50	1.09	4,16	1.23	4,22	1.21	4,18	1.16	3,98	1.10
PR_40	4,34	1.29	4,47	1.18	4,24	1.28	4,30	1.21	4,39	1.01	4,19	1.18
PR_41	4,34	1.10	4,48	1.16	4,31	1.31	4,33	1.25	4,52	1.06	4,03	1.22
PR_42	4,30	1.13	4,23	.98	4,01	1.17	4,10	1.00	4,24	1.10	4,00	1.20
PR_43	4,68	1.14	4,44	1.24	4,29	1.35	4,18	1.23	4,52	1.15	4,07	1.33
PR_44	4,98	1.07	4,80	1.07	4,88	1.25	4,68	1.10	4,94	1.00	4,56	1.31
PR_45	5,09	1.05	4,91	1.01	4,96	1.29	4,71	1.07	4,77	1.03	4,56	1.22
PR_46	4,50	1.25	4,47	1.10	4,11	1.30	4,15	1.20	4,19	1.11	3,98	1.27
PR_47	4,09	1.16	4,07	1.14	3,74	1.36	3,83	1.11	3,84	1.10	3,67	1.29
PR_48	4,50	1.13	4,42	1.14	4,08	1.30	4,10	1.28	4,24	1.09	4,04	1.21
PR_49	4,36	1.18	4,39	1.14	4,02	1.26	4,13	1.22	4,20	1.15	3,86	1.38
PR_50	4,25	1.06	4,22	1.08	3,77	1.21	3,94	1.20	4,07	1.15	3,78	1.29
PR_51	4,34	1.29	4,33	1.16	4,02	1.27	4,21	1.25	4,30	1.20	3,93	1.31

Se observa también, que mientras que los valores más altos en la escala de importancia se dividen en los intervalos (*Menos de 3 años* y *4-9 años*) en una amplia mayoría, los valores inferiores se muestran, prácticamente en su totalidad, en el intervalo "*Más de 25 años de experiencia docente*". Precisamente, esta tendencia se muestra también para la escala realidad (Tabla 108), con escasas excepciones (véase sombreado), si bien destacamos que la diferencia de media general es mayor (+0,39) entre los profesores menos y más experimentados para la escala realidad. No obstante

debemos tomar con cautela estos resultados iniciales y proceder a estadísticos más robustos que nos ofrezcan una visión más ajustada y pertinente.

Tabla 131: Realidad de los indicadores del MOTUI para el profesorado según experiencia docente (intervalos).

Indicadores	Experiencia docente intervalos (REALIDAD)											
	Menos de 3 años Media=3,28		4-9 años Media=3,26		10-14 años Media=3,09		15-19 años Media=3,09		20-24 años Media=3,03		Más de 25 años Media=2,89	
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
PS1	3,50	1,37	3,25	1,37	3,33	1,42	3,64	1,38	3,24	1,28	3,23	1,28
PS2	3,23	1,34	3,15	1,29	3,02	1,23	3,25	1,33	2,98	1,20	2,78	1,19
PS3	3,52	1,21	3,15	1,28	3,29	1,30	3,26	1,40	3,15	1,22	3,08	1,19
PS4	3,09	1,41	2,92	1,36	2,84	1,34	2,78	1,29	2,68	1,34	2,69	1,21
PS5	3,14	1,25	2,82	1,25	2,93	1,14	2,80	1,02	2,65	1,26	2,70	1,04
PS6	2,86	1,25	2,84	1,24	2,62	1,15	2,70	1,21	2,65	1,24	2,48	1,18
PS7	2,89	1,33	2,80	1,27	2,68	1,31	2,59	1,35	2,31	1,21	2,44	1,24
PS8	3,34	1,31	3,30	1,30	3,26	1,35	3,05	1,47	3,19	1,27	2,88	1,12
PS9	2,95	1,31	2,92	1,27	2,45	1,11	2,63	1,42	2,34	1,26	2,34	1,10
PS10	3,23	1,41	3,28	1,18	3,08	1,26	3,00	1,31	2,95	1,29	2,78	1,25
PS11	2,89	1,28	2,70	1,17	2,57	1,21	2,30	1,07	2,42	1,11	2,38	1,14
PS12	2,70	1,21	2,47	1,21	2,31	1,18	2,17	1,13	2,24	1,28	2,18	1,18
PS13	2,95	1,18	2,97	1,22	2,81	1,24	2,69	1,34	2,69	1,31	2,61	1,17
PS14	2,59	1,09	2,91	1,21	2,68	1,22	2,75	1,39	2,50	1,15	2,52	1,20
PS15	2,55	1,21	2,81	1,22	2,48	1,11	2,49	1,20	2,35	1,03	2,39	1,20
PS16	3,41	1,44	3,62	1,24	3,48	1,26	3,44	1,43	3,30	1,25	3,12	1,17
PS17	3,68	1,36	3,83	1,24	3,76	1,39	3,53	1,27	3,72	1,29	3,50	1,22
AC18	3,20	1,29	2,85	1,27	2,88	1,39	2,86	1,31	2,85	1,19	2,66	1,20
AC19	3,50	1,39	3,21	1,43	3,45	1,34	3,29	1,25	3,31	1,18	3,14	1,41
AC20	3,73	1,37	3,50	1,35	3,59	1,27	3,44	1,16	3,27	1,22	3,24	1,26
AC21	3,82	1,08	3,64	1,27	3,57	1,31	3,44	1,28	3,32	1,22	3,34	1,17
AC22	3,27	1,19	3,35	1,26	2,85	1,22	3,01	1,25	2,86	1,17	2,78	1,14
AC23	3,68	1,25	3,67	1,32	3,44	1,44	3,71	1,38	3,56	1,19	3,48	1,34
AC24	3,41	1,47	3,55	1,36	3,24	1,38	3,26	1,51	3,18	1,28	3,18	1,23
AC25	3,32	1,61	3,59	1,22	3,23	1,36	3,36	1,50	3,19	1,32	2,98	1,20
AC26	3,34	1,33	3,42	1,34	3,16	1,24	3,16	1,49	3,14	1,22	2,92	1,29
AC27	3,41	1,24	3,47	1,31	3,17	1,21	3,42	1,47	3,31	1,31	3,32	1,17
AC28	3,34	1,16	3,22	1,39	3,01	1,36	2,98	1,44	2,81	1,36	2,96	1,37
AC29	3,07	1,30	3,00	1,27	2,96	1,17	2,81	1,36	2,91	1,23	2,80	1,26
AC30	3,05	1,28	2,80	1,30	3,00	1,39	3,01	1,35	2,90	1,23	2,85	1,32
AC31	3,27	1,30	3,28	1,27	3,17	1,25	3,11	1,37	3,02	1,36	2,89	1,16
AC32	3,16	1,38	3,22	1,33	2,88	1,23	2,99	1,19	2,89	1,33	2,84	1,24
AC33	3,25	1,16	3,58	1,17	3,16	1,17	3,41	1,36	3,36	1,22	3,23	1,30
AC34	3,30	1,02	3,45	1,34	3,17	1,30	3,14	1,28	3,33	1,35	3,15	1,29
PR_35	3,39	1,37	3,49	1,31	3,27	1,27	3,23	1,34	3,30	1,16	3,00	1,22
PR_36	3,32	1,33	3,39	1,35	3,00	1,16	2,99	1,24	3,05	1,28	2,81	1,16
PR_37	3,16	1,41	3,31	1,24	2,89	1,19	2,86	1,25	2,84	1,14	2,73	1,17
PR_38	3,32	1,38	3,18	1,34	2,97	1,29	2,80	1,27	2,58	1,17	2,63	1,15
PR_39	3,20	1,21	3,21	1,36	3,00	1,27	2,86	1,37	2,81	1,11	2,70	1,07
PR_40	3,16	1,12	3,31	1,31	3,15	1,37	3,06	1,33	2,97	1,15	2,94	1,23
PR_41	3,70	1,21	3,61	1,30	3,28	1,55	3,43	1,42	3,47	1,35	3,06	1,22
PR_42	3,50	1,21	3,48	1,27	3,23	1,36	3,13	1,32	3,39	1,20	3,11	1,22
PR_43	3,68	1,38	3,50	1,44	3,51	1,39	3,46	1,55	3,73	1,46	3,16	1,35
PR_44	4,11	1,33	4,11	1,30	4,28	1,37	3,99	1,54	4,34	1,31	3,77	1,45
PR_45	4,52	1,13	4,34	1,51	4,44	1,39	4,10	1,47	4,16	1,36	3,98	1,35
PR_46	3,14	1,39	3,24	1,32	2,91	1,39	3,11	1,44	2,86	1,16	2,61	1,14
PR_47	3,00	1,38	2,92	1,25	2,60	1,31	2,79	1,44	2,58	1,15	2,33	1,11
PR_48	3,36	1,33	3,21	1,32	2,95	1,35	3,11	1,47	3,06	1,14	2,89	1,24
PR_49	3,16	1,43	3,20	1,32	2,89	1,29	3,11	1,48	2,92	1,22	2,66	1,19
PR_50	3,09	1,41	3,10	1,33	2,75	1,25	2,96	1,33	2,81	1,17	2,52	1,12
PR_51	2,93	1,34	3,04	1,36	2,95	1,32	3,06	1,40	2,95	1,24	2,62	1,15

### **8.3.1.6 Resultados por situación en la universidad**

Otro elemento para el análisis tiene que ver con la distribución del profesorado según su situación en la universidad (ya sea permanente o contratado) y su valoración a la *importancia* y *realidad* de los indicadores del modelo (Tabla 132).

En primer lugar, respecto a la escala importancia, el profesorado contratado valora más altamente los indicadores (4,30) que el profesorado permanente (4,09) para el promedio general. Este resultado también se hace patente para la casi totalidad de los ítems (véase sombreado) a excepción del ítem 1, si bien la diferencia de medias es 0,03. Los indicadores que se aprecian más distantes son el 8, 9, 16, 34, 35, 37, 38, 39, 46, 48 y 49, todos ellos con una diferencia de medias que oscila entre (+0,30 y +0,39) con valores mayores para el profesorado contratado, como ya hemos indicado. Estos ítems tienen que ver con:

- (8) *“Estímulo y formación para el desarrollo de competencias transversales como el trabajo en equipo, estrategias de resolución de problemas, autonomía y toma de decisiones, comunicación, etc.”.*
- (9) *“Orientación al estudiante para el desarrollo de un proyecto vital personal y genuino”.*
- (16) *“Asesoramiento personal para la transición al mundo profesional”.*
- (34) *“Orientación, estímulo y motivación al estudiante universitario para iniciarse en la investigación en su área de conocimiento”.*
- (35) *“Asesoramiento y apoyo a los estudiantes para establecer un nexo entre los aspectos académicos y profesionales”:*
- (37) *“Orientación al estudiante universitario para que analice sus posibilidades y oportunidades y canalice sus inquietudes profesionales”.*
- (38) *“Asesoramiento al estudiante universitario en su proceso de toma de decisiones vocacional”.*
- (39) *“Orientación al estudiante universitario para el desarrollo de su proyecto profesional”.*
- (46) *“Asesoramiento sobre estrategias de inserción laboral que permitan al estudiante universitario el desarrollo de la empleabilidad”.*
- (48) *“Asesoramiento acerca de la relación de los estudios universitarios con el mercado laboral”.*
- (49) *“Orientación acerca de las exigencias y características del mercado laboral”.*

En relación a la escala realidad, se aprecia en la misma Tabla 132 que el profesorado contratado valora, en general, que los indicadores de la tutoría son más reales (3,15) que el profesorado con dedicación permanente (3,05). Este resultado global se aprecia también para el conjunto de la escala a excepción, de nuevo, del ítem 1 *“apoyo personal en el proceso de acogida y adaptación del estudiante de nuevo ingreso”* con una diferencia de media de (+0,12) y el ítem 30 *“orientación al estudiante universitario sobre los nuevos principios de la educación universitaria asumidos con el Espacio Europeo de Educación Superior”* con una diferencia de (+0,13). La mayor diferencia entre el

nivel de dedicación (contratado o permanente) para la escala realidad se encuentra en los ítems 38 (+0,33) y 39 (+0,23) que son valorados como más reales por el profesorado contratado y que tienen que ver con “asesoramiento al estudiante universitario en su proceso de toma de decisiones vocacional” (38) y “orientación al estudiante universitario para el desarrollo de su proyecto profesional” (39).

Tabla 132: Importancia y realidad de los indicadores del MOTUI para el profesorado según situación en la universidad.

Indicadores	Situación en la universidad (IMPORTANCIA)				Diferencia de medias	Situación en la universidad (REALIDAD)				Diferencia de medias
	Contratado Media= 4,30		Permanente Media= 4,09			Contratado Media= 3,15		Permanente Media= 3,05		
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica		Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	
PS1	4,47	1,31	4,5	1,19	0,03	3,26	1,39	3,38	1,32	0,12
PS2	4,16	1,27	4,08	1,27	0,08	3,11	1,29	2,99	1,24	0,12
PS3	4,05	1,24	4	1,27	0,05	3,21	1,3	3,2	1,24	0,01
PS4	3,13	1,26	3,07	1,24	0,06	2,84	1,34	2,8	1,3	0,04
PS5	3,97	1,21	3,88	1,16	0,09	2,86	1,19	2,77	1,14	0,09
PS6	3,59	1,20	3,55	1,19	0,04	2,72	1,19	2,65	1,22	0,07
PS7	3,9	1,31	3,74	1,43	0,16	2,71	1,26	2,53	1,3	0,18
PS8	4,71	1,15	4,39	1,19	0,32	3,22	1,35	3,1	1,26	0,12
PS9	4,05	1,33	3,69	1,36	0,36	2,69	1,27	2,52	1,24	0,17
PS10	4,45	1,15	4,2	1,20	0,25	3,16	1,25	2,97	1,28	0,19
PS11	3,48	1,26	3,36	1,20	0,12	2,55	1,21	2,5	1,14	0,05
PS12	3,66	1,33	3,45	1,35	0,21	2,41	1,23	2,26	1,19	0,15
PS13	4,04	1,25	3,77	1,28	0,27	2,88	1,23	2,72	1,25	0,16
PS14	3,92	1,25	3,69	1,27	0,23	2,76	1,25	2,62	1,2	0,14
PS15	3,94	1,26	3,75	1,37	0,19	2,57	1,17	2,5	1,18	0,07
PS16	4,92	1,10	4,62	1,08	0,3	3,49	1,3	3,33	1,27	0,16
PS17	4,72	1,03	4,54	.98	0,18	3,79	1,3	3,6	1,27	0,19
AC18	4,24	1,28	3,96	1,30	0,28	2,89	1,34	2,81	1,22	0,08
AC19	3,96	1,30	3,72	1,31	0,24	3,3	1,42	3,27	1,29	0,03
AC20	4,62	1,14	4,51	1,11	0,11	3,46	1,34	3,42	1,23	0,04
AC21	4,68	1,10	4,46	1,06	0,22	3,56	1,27	3,45	1,22	0,11
AC22	4	1,04	3,78	1,06	0,22	3,11	1,25	2,95	1,21	0,16
AC23	4,31	1,16	4,19	1,15	0,12	3,61	1,31	3,55	1,34	0,06
AC24	4,58	1,14	4,43	1,17	0,15	3,31	1,44	3,31	1,3	0
AC25	4,47	1,12	4,24	1,10	0,23	3,36	1,38	3,23	1,32	0,13
AC26	4,57	1,11	4,33	1,16	0,24	3,23	1,34	3,14	1,31	0,09
AC27	4,5	1,22	4,37	1,12	0,13	3,38	1,32	3,33	1,26	0,05
AC28	4,33	1,28	4,18	1,25	0,15	3,05	1,34	3,03	1,39	0,02
AC29	4,28	1,16	4,03	1,21	0,25	2,92	1,24	2,91	1,27	0,01
AC30	3,81	1,33	3,59	1,25	0,22	2,83	1,33	2,96	1,3	0,13
AC31	4,66	1,15	4,46	1,17	0,2	3,17	1,31	3,07	1,25	0,1
AC32	4,5	1,21	4,34	1,21	0,16	2,99	1,27	2,99	1,29	0
AC33	4,62	1,11	4,45	1,05	0,17	3,38	1,26	3,33	1,23	0,05
AC34	4,65	1,14	4,3	1,13	0,35	3,3	1,31	3,23	1,28	0,07
PR_35	4,67	1,16	4,36	1,17	0,31	3,33	1,31	3,23	1,25	0,1
PR_36	4,48	1,10	4,21	1,13	0,27	3,19	1,27	3,01	1,26	0,18
PR_37	4,47	1,09	4,14	1,08	0,33	3,08	1,26	2,88	1,21	0,2
PR_38	4,32	1,17	3,98	1,21	0,34	3,08	1,33	2,75	1,22	0,33
PR_39	4,41	1,16	4,11	1,13	0,3	3,09	1,31	2,86	1,2	0,23
PR_40	4,41	1,22	4,26	1,16	0,15	3,21	1,29	3,03	1,25	0,18
PR_41	4,47	1,17	4,23	1,22	0,24	3,49	1,37	3,33	1,35	0,16
PR_42	4,24	1,05	4,05	1,12	0,19	3,34	1,26	3,26	1,28	0,08
PR_43	4,41	1,25	4,27	1,28	0,14	3,53	1,38	3,43	1,47	0,1
PR_44	4,81	1,13	4,75	1,17	0,06	4,06	1,29	4,1	1,46	0,04
PR_45	4,94	1,08	4,71	1,15	0,23	4,28	1,33	4,2	1,46	0,08
PR_46	4,45	1,19	4,06	1,20	0,39	3,08	1,3	2,88	1,31	0,2
PR_47	4,03	1,16	3,74	1,23	0,29	2,78	1,28	2,6	1,26	0,18
PR_48	4,42	1,17	4,07	1,20	0,35	3,18	1,36	3	1,27	0,18
PR_49	4,34	1,21	4,01	1,25	0,33	3,06	1,32	2,91	1,31	0,15
PR_50	4,13	1,12	3,89	1,23	0,24	2,94	1,3	2,79	1,24	0,15
PR_51	4,31	1,20	4,07	1,28	0,24	2,97	1,32	2,88	1,29	0,09



### **8.3.1.7 Resultados en función del sexo**

Son de interés, en este caso, los resultados para las escalas importancia y realidad en función de la valoración de profesores y profesoras, atendiendo a su distribución por sexo. Así, se observa en la Tabla 133 que tanto para las escalas importancia como realidad las profesoras puntúan más alto la totalidad de los indicadores. La distancia entre las medias generales para la escala importancia es de 0,38 puntos y para la escala realidad de 0,48. No obstante, los ítems en los que más distancia (diferencia de medias) existe para la escala de importancia (véase sombreado) son el 2, 7, 8, 9, 14, 15 y 41, todos ellos con más de medio punto de diferencia. Estos ítems se refieren a:

- (2) *“Orientación que favorezca la integración personal y social plena de los estudiantes en la universidad”.*
- (7) *“Apoyo y asesoramiento para un mejor conocimiento de sí mismos (autoestima, confianza, compromiso, etc.)”.*
- (8) *“Estímulo y formación para el desarrollo de competencias transversales como el trabajo en equipo, estrategias de resolución de problemas, autonomía y toma de decisiones, comunicación, etc.”*
- (9) *“Orientación al estudiante para el desarrollo de un proyecto vital personal y genuino”.*
- (14) *“Asesoramiento sobre aspectos intelectuales, emocionales, sociales, etc. para el desarrollo personal del estudiante universitario”.*
- (15) *“Asesoramiento que apoye la implicación del estudiante en la búsqueda de los elementos de su desarrollo integral como persona adulta constructora de su futuro”.*
- (41) *“Estímulo del desarrollo profesional de los estudiantes desde las prácticas académicas del plan de estudios”.*

Por el contrario, para la escala realidad son bastantes los ítems que presentan una distancia razonable en función del sexo: 1, 2, 3, 5, 7, 8, 12, 13, 14, 20, 26, 27, 30, 32, 41, 42, 43, 44, 46, con diferencia de medias que oscilan entre 0,5 y 0,72. Se observa que un amplio número de ellos se refieren a los indicadores iniciales, referidos a la dimensión personal-social. No obstante, la diferencia es más significativa para los ítems 1, 7, 41, 43 y 44 que tienen que ver con:

- (1) *“Apoyo personal en el proceso de acogida y adaptación al estudiante de nuevo ingreso”*
- (7) *“Apoyo y asesoramiento para un mejor conocimiento de sí mismos (autoestima, confianza, compromiso, etc.)”.*
- (41) *“Estímulo del desarrollo profesional de los estudiantes desde las prácticas académicas del plan de estudios”.*
- (43) *“Apoyo a los estudiantes en periodo de prácticas en empresas o instituciones”.*
- (44) *“Apoyo al alumnado en su función profesionalizadora, a través de las prácticas guiadas y del desarrollo del Trabajo Final de Grado”.*

Tabla 133: Importancia y realidad de los indicadores del MOTUI para el profesorado según sexo.

Indicadores	Sexo (IMPORTANCIA)					Sexo (REALIDAD)					Diferencia de medias
	Mujer/Profesora		Hombre/Profesor		Diferencia de medias	Mujer/Profesora		Hombre/Profesor			
	Media= 4,38		Media= 3,99			Media= 3,35		Media= 2,87			
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica		Media	Desviación típica	Media	Desviación típica		
PS1	4,71	1.15	4,31	1.29	0,4	3,66	1,4	3,05	1,24	0,61	
PS2	4,39	1.16	3,87	1.31	0,52	3,31	1,3	2,81	1,18	0,5	
PS3	4,27	1.23	3,8	1.25	0,47	3,49	1,23	2,96	1,25	0,53	
PS4	3,29	1.28	2,92	1.19	0,37	2,97	1,35	2,67	1,27	0,3	
PS5	4,15	1.17	3,71	1.15	0,44	3,09	1,19	2,57	1,08	0,52	
PS6	3,78	1.19	3,38	1.17	0,4	2,91	1,27	2,47	1,12	0,44	
PS7	4,08	1.40	3,57	1.34	0,51	2,92	1,33	2,33	1,18	0,59	
PS8	4,82	1.11	4,26	1.19	0,56	3,42	1,31	2,92	1,24	0,5	
PS9	4,11	1.35	3,6	1.32	0,51	2,85	1,27	2,36	1,19	0,49	
PS10	4,48	1.14	4,15	1.21	0,33	3,28	1,23	2,84	1,28	0,44	
PS11	3,68	1.22	3,18	1.19	0,5	2,76	1,19	2,32	1,11	0,44	
PS12	3,8	1.33	3,3	1.32	0,5	2,62	1,26	2,07	1,1	0,55	
PS13	4,12	1.32	3,68	1.21	0,44	3,06	1,31	2,54	1,13	0,52	
PS14	4,07	1.30	3,54	1.19	0,53	2,95	1,28	2,43	1,12	0,52	
PS15	4,11	1.31	3,58	1.30	0,53	2,74	1,21	2,34	1,11	0,4	
PS16	4,9	1.08	4,61	1.10	0,29	3,63	1,32	3,19	1,21	0,44	
PS17	4,74	.91	4,5	1.07	0,24	3,86	1,31	3,51	1,24	0,35	
AC18	4,32	1.26	3,86	1.29	0,46	3,1	1,33	2,62	1,17	0,48	
AC19	4,06	1.24	3,6	1.33	0,46	3,54	1,36	3,06	1,3	0,48	
AC20	4,76	1.02	4,38	1.18	0,38	3,71	1,31	3,2	1,2	0,51	
AC21	4,71	1.00	4,4	1.12	0,31	3,76	1,23	3,27	1,21	0,49	
AC22	4,06	1.03	3,71	1.05	0,35	3,24	1,27	2,82	1,15	0,42	
AC23	4,46	1.05	4,05	1.21	0,41	3,8	1,29	3,38	1,33	0,42	
AC24	4,58	1.12	4,41	1.19	0,17	3,56	1,39	3,09	1,29	0,47	
AC25	4,49	1.08	4,19	1.13	0,3	3,54	1,39	3,06	1,26	0,48	
AC26	4,59	1.10	4,29	1.16	0,3	3,47	1,38	2,93	1,21	0,54	
AC27	4,52	1.21	4,35	1.12	0,17	3,62	1,31	3,12	1,22	0,5	
AC28	4,43	1.24	4,08	1.26	0,35	3,3	1,4	2,81	1,3	0,49	
AC29	4,38	1.11	3,91	1.22	0,47	3,17	1,29	2,69	1,18	0,48	
AC30	3,87	1.22	3,52	1.32	0,35	3,18	1,35	2,67	1,23	0,51	
AC31	4,69	1.08	4,41	1.22	0,28	3,35	1,29	2,9	1,23	0,45	
AC32	4,6	1.12	4,24	1.26	0,36	3,28	1,3	2,74	1,21	0,54	
AC33	4,67	1.03	4,38	1.10	0,29	3,54	1,22	3,18	1,24	0,36	
AC34	4,6	1.13	4,3	1.13	0,3	3,47	1,32	3,08	1,25	0,39	
PR_35	4,68	1.13	4,32	1.19	0,36	3,49	1,35	3,08	1,18	0,41	
PR_36	4,55	1.07	4,12	1.13	0,43	3,28	1,3	2,91	1,2	0,37	
PR_37	4,49	1.06	4,09	1.09	0,4	3,19	1,27	2,77	1,16	0,42	
PR_38	4,33	1.19	3,93	1.18	0,4	3,15	1,36	2,66	1,16	0,49	
PR_39	4,43	1.08	4,06	1.18	0,37	3,21	1,35	2,73	1,12	0,48	
PR_40	4,52	1.10	4,15	1.23	0,37	3,33	1,3	2,9	1,21	0,43	
PR_41	4,62	1.12	4,08	1.22	0,54	3,78	1,38	3,06	1,25	0,72	
PR_42	4,39	1.02	3,9	1.12	0,49	3,57	1,3	3,06	1,2	0,51	
PR_43	4,56	1.20	4,13	1.29	0,43	3,84	1,42	3,15	1,37	0,69	
PR_44	4,96	1.05	4,62	1.22	0,34	4,4	1,32	3,81	1,4	0,59	
PR_45	4,91	1.04	4,71	1.19	0,2	4,42	1,37	4,06	1,42	0,36	
PR_46	4,39	1.13	4,07	1.26	0,32	3,23	1,34	2,73	1,24	0,5	
PR_47	4,09	1.11	3,66	1.26	0,43	2,89	1,29	2,48	1,22	0,41	
PR_48	4,4	1.12	4,06	1.24	0,34	3,29	1,31	2,88	1,28	0,41	
PR_49	4,33	1.16	3,99	1.29	0,34	3,23	1,36	2,74	1,23	0,49	
PR_50	4,18	1.12	3,82	1.22	0,36	3,1	1,32	2,63	1,18	0,47	
PR_51	4,37	1.24	3,99	1.23	0,38	3,13	1,32	2,73	1,26	0,4	

### ***8.3.1.8 Resultados en función de si se ha recibido formación para la tutoría universitaria***

Finalmente, los resultados en función de la formación recibida se expresan en lo que sigue (Tabla 134). Como se observa, el profesorado con formación valora como más importante y, especialmente, como más real y presente la tutoría universitaria, que aquellos docentes que manifiestan no haber recibido ningún tipo de formación (ni inicial ni permanente) para la tutoría universitaria. Así, la diferencia de medias para la escala importancia entre los profesores que si han recibido formación de aquellos que no es de 0,27 puntos mientras que para la escala realidad es de 0,56 puntos, claramente más elevada la distancia para esta última escala.

Un análisis más concreto, permite observar que para la escala importancia todos los ítems son valorados como más importantes por el profesorado que ha recibido formación a excepción del ítem 34 “*orientación, estímulo y motivación al estudiante universitario para iniciarse en la investigación de su área de conocimiento*” que es más valorado por el profesorado que no ha recibido formación para la tutoría universitaria (+0,15). No obstante, la línea general indica que el profesorado que ha recibido formación valora como más importante los indicadores de la tutoría, especialmente los ítems 1, 2, 7, 9, 12 y 15 (véase sombreado) que expresan:

- (1) “*Apoyo personal en el proceso de acogida y adaptación al estudiante de nuevo ingreso*”.
- (2) “*Orientación que favorezca la integración personal y social plena de los estudiantes en la universidad*”.
- (7) “*Apoyo y asesoramiento para un mejor conocimiento de sí mismos (autoestima, confianza, compromiso, etc.)*”.
- (9) “*Orientación al estudiante para el desarrollo de un proyecto vital personal y genuino*”.
- (12) “*Orientación al estudiante universitario como agente para el desarrollo social y equilibrado de la humanidad*”.
- (15) “*Asesoramiento que apoye la implicación del estudiante en la búsqueda de los elementos de su desarrollo integral como persona adulta constructora de su futuro*”.

Por su parte, para la escala realidad, todos los ítems son más valorados como más reales y presentes por el profesorado con formación, identificando ítems con diferencias más elevadas. Especialmente llamativos son los ítems 1, 2, 3, 5, 7, 8, 11, 13, 14, 18, 21, 23, 26, 28, 30, 43, 46 y 47, todos ellos con una diferencia de medias entre grupos que oscila entre 0,6 y 0,98 puntos. Destacamos los ítems 1, 2, 3 y 43 con diferencias mayores a 0,77 puntos (véase sombreado). Estos ítems tienen que ver con:

- (1) “*Apoyo personal en el proceso de acogida y adaptación al estudiante de nuevo ingreso*”.
- (2) “*Orientación que favorezca la integración personal y social plena de los estudiantes en la universidad*”.

- (3) “Orientación sobre la organización y los servicios de la universidad y facultad que apoyan la iniciativa de los estudiantes”.
- (43) “Apoyo a los estudiantes en periodo de prácticas en empresas o instituciones”.

Tabla 134: Importancia y realidad de los indicadores del MOTUI para el profesorado en función de si han recibido o no formación.

Indicadores	Formación para la tutoría universitaria (si o no) <b>IMPORTANCIA</b>				Diferencia de medias	Formación para la tutoría universitaria (si o no) <b>REALIDAD</b>				Diferencia de medias
	Si Formación Media=4,30		No Formación Media=4,03			Si Formación Media=3,35		No Formación Media=2,79		
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica		Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	
PS1	4,77	1,22	4,16	1,19	0,61	3,78	1,32	2,8	1,18	0,98
PS2	4,4	1,22	3,77	1,25	0,63	3,4	1,24	2,62	1,15	0,78
PS3	4,23	1,22	3,77	1,27	0,46	3,56	1,22	2,79	1,2	0,77
PS4	3,29	1,25	2,86	1,20	0,43	3,03	1,28	2,56	1,31	0,47
PS5	4,12	1,12	3,67	1,21	0,45	3,1	1,17	2,46	1,05	0,64
PS6	3,74	1,18	3,36	1,18	0,38	2,94	1,23	2,36	1,11	0,58
PS7	4,09	1,30	3,47	1,41	0,62	2,92	1,31	2,23	1,16	0,69
PS8	4,67	1,16	4,34	1,20	0,33	3,44	1,3	2,82	1,22	0,62
PS9	4,08	1,29	3,55	1,38	0,53	2,8	1,27	2,33	1,18	0,47
PS10	4,38	1,14	4,21	1,23	0,17	3,28	1,26	2,77	1,24	0,51
PS11	3,62	1,20	3,17	1,22	0,45	2,8	1,18	2,2	1,06	0,6
PS12	3,76	1,32	3,26	1,34	0,5	2,55	1,28	2,06	1,05	0,49
PS13	4,07	1,22	3,67	1,31	0,4	3,06	1,28	2,45	1,11	0,61
PS14	3,97	1,24	3,57	1,27	0,4	2,96	1,28	2,34	1,07	0,62
PS15	4,08	1,32	3,52	1,27	0,56	2,78	1,24	2,23	1,01	0,55
PS16	4,87	1,09	4,59	1,09	0,28	3,66	1,35	3,08	1,13	0,58
PS17	4,64	1,01	4,58	1,00	0,06	3,89	1,29	3,42	1,23	0,47
AC18	4,2	1,24	3,92	1,35	0,28	3,16	1,27	2,48	1,17	0,68
AC19	4	1,27	3,6	1,32	0,4	3,55	1,33	2,97	1,3	0,58
AC20	4,67	1,07	4,41	1,18	0,26	3,75	1,24	3,06	1,21	0,69
AC21	4,64	1,06	4,44	1,09	0,2	3,78	1,24	3,16	1,16	0,62
AC22	3,95	1,07	3,78	1,03	0,17	3,2	1,26	2,79	1,14	0,41
AC23	4,38	1,11	4,08	1,18	0,3	3,87	1,26	3,24	1,33	0,63
AC24	4,53	1,13	4,45	1,19	0,08	3,49	1,31	3,09	1,38	0,4
AC25	4,4	1,09	4,26	1,14	0,14	3,47	1,33	3,05	1,33	0,42
AC26	4,56	1,08	4,28	1,20	0,28	3,46	1,32	2,85	1,25	0,61
AC27	4,43	1,16	4,43	1,17	0	3,53	1,26	3,15	1,28	0,38
AC28	4,42	1,20	4,03	1,31	0,39	3,34	1,39	2,69	1,26	0,65
AC29	4,25	1,16	3,98	1,22	0,27	3,19	1,27	2,59	1,17	0,6
AC30	3,85	1,26	3,48	1,29	0,37	3,21	1,32	2,55	1,21	0,66
AC31	4,63	1,18	4,44	1,13	0,19	3,36	1,33	2,82	1,14	0,54
AC32	4,49	1,20	4,31	1,22	0,18	3,25	1,3	2,69	1,19	0,56
AC33	4,55	1,08	4,48	1,08	0,07	3,54	1,21	3,13	1,24	0,41
AC34	4,37	1,16	4,52	1,12	0,15	3,38	1,36	3,12	1,21	0,26
PR_35	4,55	1,16	4,41	1,19	0,14	3,48	1,31	3,02	1,18	0,46
PR_36	4,42	1,09	4,2	1,15	0,22	3,35	1,3	2,77	1,15	0,58
PR_37	4,36	1,08	4,17	1,10	0,19	3,21	1,27	2,67	1,12	0,54
PR_38	4,27	1,19	3,94	1,20	0,33	3,13	1,32	2,6	1,16	0,53
PR_39	4,35	1,16	4,09	1,12	0,26	3,19	1,29	2,67	1,15	0,52
PR_40	4,41	1,17	4,22	1,19	0,19	3,37	1,3	2,78	1,15	0,59
PR_41	4,45	1,16	4,18	1,23	0,27	3,65	1,35	3,1	1,31	0,55
PR_42	4,14	1,10	4,12	1,09	0,02	3,48	1,32	3,07	1,18	0,41
PR_43	4,43	1,29	4,21	1,23	0,22	3,83	1,41	3,05	1,33	0,78
PR_44	4,84	1,15	4,7	1,16	0,14	4,32	1,38	3,8	1,36	0,52
PR_45	4,84	1,16	4,76	1,10	0,08	4,38	1,39	4,05	1,41	0,33
PR_46	4,3	1,20	4,12	1,22	0,18	3,27	1,37	2,61	1,14	0,66
PR_47	3,97	1,21	3,73	1,20	0,24	2,96	1,34	2,34	1,09	0,62
PR_48	4,26	1,17	4,16	1,23	0,1	3,31	1,31	2,79	1,25	0,52
PR_49	4,24	1,22	4,03	1,26	0,21	3,23	1,33	2,66	1,22	0,57
PR_50	4,08	1,18	3,88	1,19	0,2	3,07	1,29	2,59	1,19	0,48
PR_51	4,29	1,22	4,03	1,27	0,26	3,17	1,34	2,62	1,19	0,55

### **8.3.2 Para la muestra de estudiantes: importancia y realidad de los indicadores del MOTUI**

Se presentan en lo que sigue (Tablas 135-146) los análisis descriptivos generales para la muestra de estudiantes (n=679) en función de la importancia y la realidad atribuida a los indicadores de forma general y en función de distintas variables de clasificación solicitadas a los informantes.

#### **8.3.2.1 Importancia y realidad de los indicadores del MOTUI: resultados generales para estudiantes**

Se presentan más abajo (Tabla 135) los indicadores generales referidos a *importancia* (Columna A) y *realidad* (Columna B) percibida por los estudiantes.

En relación a la escala importancia (Columna A), destaca como más importante el ítem 16: “*Asesoramiento personal para la transición al mundo profesional*” y los ítems 44 y 45, referidos ambos a los procesos de tutoría en los *trabajos fin de grado y máster*. Por otro lado, aparecen como menos importantes los ítems 4, 11 y 12 que expresan, respectivamente, aspectos de la dimensión personal-social de la tutoría universitaria: “*Orientación sobre distintas actividades culturales, deportivas, de ocio, etc.*”, “*Apoyo y orientación para el conocimiento de los demás y para una interacción adecuada entre los estudiantes universitarios*” y “*Orientación al estudiante universitario como agente para el desarrollo social y equilibrado de la humanidad*”. No obstante, se aprecia que los ítems más valorados como importantes por los estudiantes tienen que ver con aspectos de transición académica o bien con la orientación y tutoría de carácter profesional.

En cuanto a la escala realidad (Columna B), destacan como más presentes los ítems 44 y 45, referidos a los *trabajos final de grado y máster* así como los ítems 8, que hace referencia a las competencias transversales a impulsar desde la tutoría universitaria, el ítem 27, que refiere al “*Apoyo y optimización del aprovechamiento académico del alumnado (bibliografía de ampliación, plan de lectura, etc.*” y el ítem 41 que expresa “*Estímulo del desarrollo profesional de los estudiantes desde las prácticas académicas del plan de estudios*”. Por otro lado, parece que los ítems menos presentes en la tutoría universitaria según el alumnado son el ítem 7: “*Apoyo y asesoramiento para un mejor conocimiento de sí mismos (autoestima, confianza, compromiso, etc.)*” y el ítem 30 “*Orientación al estudiante sobre los nuevos principios de la educación universitaria asumidos con el EEES*”.

Es un resultado también, ciertamente razonable, que en la escala 1-6 aparece más valorada para todos los ítems la importancia que su presencia real, sin excepción.

Tabla 135: Importancia y realidad de los indicadores del MOTUI para estudiantes.

COLUMNA A Indicadores IMPORTANCIA	Media	Desviación típica	Mediana	Moda	COLUMNA B Indicadores REALIDAD	Media	Desviación típica	Mediana	Moda
PS16	5,25	,94	6	6	PR_44	3,76	1,41	4	4
PR_45	5,13	,99	5	6	PR_45	3,73	1,45	4	4
PR_44	5,10	,97	5	6	PS8	3,61	1,35	4	4
PR_51	5,06	,99	5	6	AC27	3,55	1,36	4	4
PS17	5,05	1,01	5	6	PR_41	3,54	1,40	3	3
PR_43	5,05	1,02	5	6	PS16	3,54	1,42	4	4
PR_48	5,04	,97	5	6	PR_43	3,53	1,52	4	4
PR_49	5,01	,97	5	6	PR_49	3,45	1,44	4	4
AC21	4,99	1,03	5	6	PS1	3,44	1,28	3	4
PR_39	4,98	,98	5	5	AC21	3,43	1,30	3	3
PR_42	4,98	1,03	5	6	PR_35	3,41	1,26	3	3
PR_46	4,97	1,03	5	5	AC33	3,39	1,30	3	4
PR_50	4,95	,99	5	5	AC34	3,38	1,37	3	4
PS8	4,89	1,08	5	6	PS10	3,38	1,32	3	4
AC23	4,88	1,06	5	5	PR_39	3,36	1,35	3	3
PR_41	4,88	1,00	5	5	AC25	3,36	1,35	3	3
PR_40	4,87	1,00	5	5	PR_40	3,36	1,35	3	3
PR_37	4,87	1,02	5	5	AC31	3,36	1,38	3	4
PR_35	4,87	1,00	5	5	PR_48	3,36	1,39	3	3
PR_47	4,86	1,03	5	5	AC28	3,35	1,41	3	4
PR_38	4,85	1,01	5	5	PR_51	3,34	1,47	3	3
AC34	4,85	1,02	5	5	PS17	3,34	1,41	3	4
AC19	4,85	1,15	5	6	AC23	3,34	1,37	3	4
AC32	4,84	1,11	5	6	AC20	3,32	1,31	3	3
PR_36	4,84	1,02	5	5	PR_50	3,32	1,37	3	3
AC20	4,83	1,02	5	5	PR_46	3,32	1,31	3	4
AC33	4,76	1,03	5	5	AC22	3,30	1,37	3	3
AC31	4,76	1,11	5	5	PS3	3,29	1,23	3	3
PS1	4,76	1,12	5	5	PS2	3,29	1,31	3	4
PS9	4,72	1,16	5	5	PR_36	3,26	1,29	3	3
AC24	4,72	1,09	5	5	PS5	3,25	1,26	3	4
AC25	4,68	1,07	5	5	PS6	3,24	1,42	3	3
AC28	4,67	1,15	5	5	PR_42	3,24	1,45	3	4
PS10	4,67	1,01	5	5	PR_47	3,23	1,35	3	3
PS3	4,67	1,05	5	5	AC24	3,23	1,42	3	3
PS15	4,64	1,20	5	5	PS13	3,23	1,32	3	3
AC22	4,63	1,09	5	5	AC32	3,22	1,42	3	3
AC26	4,62	1,06	5	5	AC26	3,22	1,38	3	3
PS13	4,57	1,12	5	5	AC19	3,21	1,39	3	3
PS2	4,55	1,19	5	5	PR_37	3,20	1,34	3	3
AC29	4,53	1,12	5	5	PS9	3,17	1,38	3	3
PS7	4,52	1,29	5	5	AC29	3,17	1,34	3	4
PS5	4,48	1,10	5	5	PR_38	3,15	1,38	3	3
AC30	4,44	1,18	5	5	PS15	3,14	1,39	3	3
PS6	4,44	1,18	5	5	AC18	3,13	1,26	3	3
PS14	4,42	1,24	5	5	PS11	3,12	1,37	3	3
AC27	4,40	1,09	4	5	PS4	3,10	1,39	3	3
AC18	4,36	1,19	4	5	PS12	3,04	1,39	3	3
PS12	4,33	1,26	4	5	PS14	3,04	1,38	3	3
PS11	4,29	1,21	4	5	AC30	2,89	1,38	3	2
PS4	4,02	1,27	4	4	PS7	2,86	1,47	3	1

En cuanto a un análisis de ambas escalas se observa (Tabla 135) cierta correspondencia entre los ítems valorados como menos importantes por los estudiantes y su escasa presencia real atribuida (ver énfasis gris). De forma similar ocurre, pero con algunas excepciones, con los ítems valorados como más importantes y su correlato con la realidad percibida (ver énfasis amarillo). Estas excepciones se aprecian en el caso de los ítems 8, 27 y 41 (destacados con negrita), todos ellos altamente valorados en su presencia (Columna B) y no así en la escala importancia (Columna A). Especialmente llamativo es el ítem 27: “Apoyo y optimización del aprovechamiento académico del alumnado (bibliografía de ampliación, plan de lectura, etc.” que los estudiantes valoran con alta presencia,

en comparación con el resto, y sin embargo aparece de los menos importantes del conjunto de la escala para los estudiantes. Observando el énfasis en negrita, cabría preguntarse *¿lo más real, lo que se desarrolla en la tutoría universitaria, desde la percepción de los estudiantes, es aquello que estos consideran como lo más importante?*

### 8.3.2.2 Resultados por titularidad de la universidad

Se presenta, como aspecto de interés, la importancia (Tabla 136) y presencia real (Tabla 137) de los indicadores en función de la titularidad (pública, privada o adscrito a universidad pública).

Tabla 136: Importancia de los indicadores del MOTUI para estudiantes en función de la titularidad.

Indicadores	Titularidad (IMPORTANCIA)						Diferencia de medias
	Pública Media= 4,47		Privada Media= 4,84		Adscrito a Pública Media=4,89		
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	
PS1	4,32	1,16	4,88	1,11	5,15	,92	0,83
PS2	4,01	1,22	4,76	1,05	4,99	1,01	0,98
PS3	4,38	1,05	4,81	1,07	4,90	,95	0,52
PS4	3,67	1,25	4,14	1,22	4,31	1,24	0,64
PS5	4,12	1,09	4,69	1,09	4,73	1,00	0,61
PS6	4,01	1,21	4,52	1,14	4,85	1,02	0,84
PS7	3,88	1,31	4,87	1,16	4,98	1,05	1,1
PS8	4,61	1,16	4,96	1,00	5,13	,98	0,52
PS9	4,37	1,25	4,97	1,12	4,95	,98	0,60
PS10	4,42	1,07	4,76	,97	4,89	,91	0,47
PS11	3,77	1,23	4,55	1,12	4,68	1,03	0,91
PS12	4,01	1,33	4,41	1,22	4,62	1,12	0,61
PS13	4,16	1,13	4,70	1,09	4,92	,96	0,76
PS14	4,00	1,23	4,52	1,21	4,81	1,13	0,81
PS15	4,29	1,25	4,78	1,18	4,92	1,05	0,63
PS16	5,11	1,08	5,32	,84	5,35	,81	0,24
PS17	4,94	1,02	4,99	1,09	5,20	,91	0,26
AC18	4,04	1,21	4,43	1,16	4,66	1,10	0,62
AC19	4,67	1,21	4,88	1,16	5,02	1,04	0,35
AC20	4,63	1,06	4,88	1,05	5,01	,92	0,38
AC21	4,78	1,10	5,02	1,02	5,21	,91	0,43
AC22	4,30	1,13	4,73	1,08	4,93	,95	0,63
AC23	4,63	1,08	4,93	1,10	5,10	,95	0,47
AC24	4,33	1,15	4,94	,96	4,98	,98	0,65
AC25	4,32	1,09	4,78	1,06	5,00	,93	0,68
AC26	4,25	1,10	4,73	1,04	4,94	,90	0,69
AC27	4,17	1,08	4,46	1,06	4,59	1,08	0,42
AC28	4,34	1,23	4,74	1,11	4,99	,98	0,65
AC29	4,27	1,16	4,54	1,10	4,79	1,02	0,52
AC30	4,15	1,25	4,41	1,14	4,77	1,04	0,62
AC31	4,50	1,14	4,77	1,13	5,04	1,00	0,54
AC32	4,60	1,19	4,96	1,02	5,02	1,03	0,42
AC33	4,51	1,07	4,83	,95	5,00	,97	0,49
AC34	4,67	1,08	4,96	1,00	4,98	,95	0,31
PR_35	4,65	1,01	4,96	1,00	5,03	,95	0,38
PR_36	4,59	1,07	4,99	,99	5,01	,93	0,42
PR_37	4,65	1,07	4,97	1,04	5,04	,92	0,39
PR_38	4,67	,99	4,88	1,01	5,02	,99	0,35
PR_39	4,78	1,02	5,12	,94	5,10	,93	0,34
PR_40	4,64	1,02	4,93	1,01	5,09	,91	0,45
PR_41	4,70	1,00	4,92	,99	5,04	1,00	0,34
PR_42	4,80	1,04	4,97	1,11	5,17	,93	0,37
PR_43	4,84	1,03	5,06	1,05	5,27	,94	0,43
PR_44	4,93	1,02	5,13	,97	5,25	,89	0,32
PR_45	4,96	1,04	5,23	1,01	5,26	,90	0,3
PR_46	4,83	1,07	5,02	,98	5,10	1,01	0,27
PR_47	4,67	1,10	4,90	1,04	5,03	,90	0,36
PR_48	4,85	1,03	5,11	,88	5,20	,94	0,35
PR_49	4,81	1,03	5,09	,96	5,19	,87	0,38
PR_50	4,72	1,04	5,03	,96	5,13	,91	0,41
PR_51	4,88	1,04	5,13	1,03	5,21	,89	0,33

Así, en primer lugar, respecto a la escala importancia destaca la distribución general de medias en los tres grupos de titularidad, donde los centros adscritos a universidades públicas y las universidades privadas tienen medias más elevadas para la escala importancia (4,89 y 4,84 respectivamente) que los estudiantes que cursan sus estudios en las universidades públicas de la Comunidad de Madrid (valor medio de 4,47).

No obstante, este valor inicial hay que complementarlo con el siguiente dato y es que para todos los ítems de la escala de importancia los estudiantes de las universidades públicas han obtenido el menor valor promedio (ver énfasis gris), mientras que los estudiantes de centros adscritos a las universidades públicas, en más del 95% de los ítems han sido aquellos que más han valorado como importantes los indicadores de la tutoría (véase énfasis amarillo).

De igual forma, la mayor diferencia entre grupos y medias se observa en los ítems 1, 2, 6, 11, 13 y 14 que expresan el siguiente contenido, claramente orientado a la dimensión personal y social de la tutoría universitaria:

- *Apoyo personal en el proceso de acogida y adaptación del estudiante de nuevo ingreso.*
- *Orientación que favorezca la integración personal y social plena de los estudiantes en la universidad.*
- *Orientación sobre distintas iniciativas de carácter personal y social que enriquecen la formación universitaria (voluntariado, aprendizaje servicio, etc.).*
- *Apoyo y orientación para el conocimiento de los demás y para una interacción adecuada entre los estudiantes universitarios.*
- *Asesoramiento sobre las expectativas, necesidades y demandas de desarrollo personal del estudiante universitario.*
- *Asesoramiento sobre aspectos intelectuales, emocionales, sociales, etc. para el desarrollo personal del estudiante universitario.*

Se puede deducir, inicialmente, que los estudiantes de las universidades públicas valoran como menos importantes todos los ítems para la escala importancia, existiendo más distancia entre grupos en cuestiones que refieren a la dimensión personal-social del desarrollo universitario. Obviamente, estos resultados han de ser constatados en posteriores pruebas estadísticas que permitan confirmar estos hallazgos iniciales y nos indiquen la significatividad o no de los resultados para cada uno de los ítems.

Respecto a la escala realidad (Tabla 137), se cumple de nuevo el parámetro anterior, quizá de forma más patente, ya que la diferencia general de medias entre los estudiantes de universidades públicas y centros adscritos era de (0,42) para la escala de importancia ahora, en la escala de realidad, la media resultante para los estudiantes de universidades públicas es (2,71) mientras que



las universidades privadas obtienen (3,47) y los centros adscritos (3,83), es decir, una diferencia de media de (1,12) entre ambos extremos.

Tabla 137: Realidad de los indicadores del MOTUI para estudiantes en función de la titularidad.

Indicadores	Titularidad (REALIDAD)						
	Pública Media= 2,71		Privada Media= 3,47		Adscrito a Pública Media= 3,83		Diferencia de medias
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	
PS1	2,72	1,19	3,68	1,11	4,05	1,10	1,33
PS2	2,50	1,19	3,61	1,15	3,92	1,08	1,42
PS3	2,68	1,12	3,58	1,17	3,77	1,10	1,09
PS4	2,90	1,41	3,18	1,36	3,26	1,36	0,36
PS5	2,68	1,14	3,56	1,22	3,67	1,19	0,99
PS6	2,51	1,24	3,38	1,30	3,93	1,31	1,42
PS7	1,97	1,07	3,10	1,48	3,66	1,30	1,69
PS8	3,05	1,28	3,87	1,31	4,05	1,23	1
PS9	2,37	1,19	3,62	1,33	3,75	1,17	1,38
PS10	2,72	1,16	3,61	1,28	3,92	1,21	1,2
PS11	2,47	1,25	3,22	1,30	3,74	1,21	1,27
PS12	2,36	1,25	3,22	1,33	3,66	1,25	1,3
PS13	2,51	1,13	3,44	1,27	3,85	1,17	1,34
PS14	2,35	1,21	3,16	1,33	3,70	1,24	1,35
PS15	2,41	1,25	3,43	1,29	3,75	1,24	1,34
PS16	2,91	1,28	3,77	1,45	4,08	1,27	1,17
PS17	3,04	1,40	3,41	1,48	3,61	1,32	0,57
AC18	2,61	1,15	3,31	1,29	3,56	1,15	0,95
AC19	2,70	1,27	3,44	1,40	3,62	1,35	0,92
AC20	2,83	1,20	3,59	1,35	3,68	1,24	0,85
AC21	3,00	1,19	3,65	1,40	3,75	1,21	0,75
AC22	2,84	1,32	3,35	1,34	3,74	1,29	0,9
AC23	3,16	1,29	3,33	1,50	3,53	1,36	0,37
AC24	2,52	1,22	3,43	1,42	3,85	1,28	1,33
AC25	2,68	1,21	3,50	1,25	4,00	1,22	1,32
AC26	2,51	1,20	3,38	1,35	3,87	1,21	1,36
AC27	3,20	1,38	3,62	1,32	3,89	1,28	0,69
AC28	2,67	1,27	3,44	1,33	4,02	1,26	1,35
AC29	2,63	1,28	3,38	1,33	3,61	1,21	0,98
AC30	2,36	1,30	3,06	1,30	3,33	1,33	0,97
AC31	2,72	1,31	3,57	1,33	3,91	1,19	1,19
AC32	2,55	1,28	3,41	1,40	3,81	1,27	1,26
AC33	2,85	1,18	3,55	1,30	3,87	1,20	1,02
AC34	2,81	1,31	3,63	1,34	3,83	1,25	1,02
PR_35	2,78	1,14	3,66	1,19	3,93	1,14	1,15
PR_36	2,62	1,13	3,49	1,27	3,79	1,17	1,17
PR_37	2,51	1,21	3,39	1,23	3,81	1,18	1,3
PR_38	2,45	1,27	3,29	1,30	3,81	1,17	1,36
PR_39	2,69	1,16	3,48	1,36	4,01	1,19	1,32
PR_40	2,69	1,26	3,50	1,26	3,98	1,15	1,29
PR_41	2,96	1,28	3,59	1,33	4,13	1,31	1,17
PR_42	2,70	1,29	3,25	1,44	3,80	1,39	1,1
PR_43	2,87	1,35	3,42	1,48	4,30	1,37	1,43
PR_44	3,26	1,31	3,75	1,35	4,31	1,35	1,05
PR_45	3,35	1,31	3,81	1,50	4,09	1,48	0,74
PR_46	2,80	1,22	3,50	1,30	3,76	1,21	0,96
PR_47	2,65	1,25	3,43	1,30	3,73	1,25	1,08
PR_48	2,81	1,25	3,57	1,44	3,81	1,31	1
PR_49	2,78	1,35	3,65	1,34	4,02	1,31	1,24
PR_50	2,77	1,28	3,41	1,34	3,85	1,25	1,08
PR_51	2,67	1,34	3,48	1,41	3,97	1,33	1,3

En efecto, los estudiantes de los centros adscritos valoran con una mayor *presencia real* el conjunto de indicadores de la escala, en comparación con los estudiantes que cursan sus estudios en las universidades públicas. Las diferencias de medias son, en muchos de los indicadores de

más de un punto de diferencia, destacaremos 4 de ellos: los ítems 2, 6, 7 y 43 (ver énfasis), que hacen referencia a:

- *Orientación que favorezca la integración personal y social plena de los estudiantes en la universidad.*
- *Orientación sobre distintas iniciativas de carácter personal y social que enriquecen la formación universitaria (voluntariado, aprendizaje servicio, etc.).*
- *Apoyo y asesoramiento para un mejor conocimiento de sí mismos (autoestima, confianza, compromiso, etc.).*
- *Apoyo a los estudiantes en periodo de prácticas en empresas o instituciones.*

En valoración de los estudiantes, pareciera que estos indicadores son más reales y están más presentes en los centros adscritos y en las universidades privadas que en las públicas, dato que debemos tratar con cautela y aplicar otras pruebas estadísticas que ofrezcan datos sobre su significatividad.

### **8.3.2.3 Resultados por nivel y curso universitario**

Otro elemento para el análisis es la valoración que sobre la importancia y la realidad realizan los estudiantes, esta vez distribuidos en función de la etapa universitaria en la que se encuentran y el curso concreto que desarrollan.

Así, en primer lugar se presentan los resultados para la escala importancia en función de la etapa universitaria (Tabla 138) y más concretamente en función del curso (Tabla 139).

Así, se observa que respecto a la etapa universitaria la diferencia de media entre aquellos estudiantes que cursan el grado (4,75) y el posgrado (4,78) es prácticamente inexistente. Si bien, un análisis por ítems (Tabla 138) muestra algunos datos de interés que se destacan a continuación, centrados en aquellos ítems que asumen una mayor distancia entre las medias de los grupos (ver énfasis gris).

Así, para los estudiantes de grado pareciera que hay una tendencia a valorar como más importante los ítems 4, 6 y 23, que expresan:

- *Orientación sobre distintas actividades culturales, deportivas, de ocio, etc.*
- *Orientación sobre distintas iniciativas de carácter personal y social que enriquecen la formación universitaria (voluntariado, aprendizaje servicio, etc.).*
- *Orientación acerca de los programas de intercambio y movilidad (Erasmus, Séneca, etc.).*

Por su parte, los estudiantes de posgrado valoran como más importante, en comparación con los estudiantes de grado el ítem 27, especialmente, que se refiere a la tutoría como “*apoyo y optimización del aprovechamiento académico del alumnado (bibliografía de ampliación, plan de lectura, etc.)*” y en menor medida los ítems 44 y 45, que tienen que ver con la tutoría en los trabajos fin de grado y máster, respectivamente.

Tabla 138: Importancia de los indicadores del MOTUI para estudiantes en función de la etapa universitaria.

Indicadores	Etapa universitaria (IMPORTANCIA)				
	Grado Media=4,75		Posgrado Media=4,78		Diferencia de medias
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	
PS1	4,76	1,12	4,80	1,13	-0,04
PS2	4,53	1,20	4,68	1,07	-0,15
PS3	4,66	1,04	4,74	1,07	-0,08
PS4	4,05	1,28	3,76	1,18	0,29
PS5	4,50	1,10	4,32	1,04	0,18
PS6	4,47	1,20	4,18	1,03	0,29
PS7	4,53	1,31	4,39	1,11	0,14
PS8	4,89	1,09	4,86	1,01	0,03
PS9	4,74	1,16	4,62	1,17	0,12
PS10	4,66	1,02	4,77	,96	-0,11
PS11	4,28	1,22	4,30	1,14	-0,02
PS12	4,32	1,26	4,43	1,24	-0,11
PS13	4,58	1,12	4,46	1,09	0,12
PS14	4,42	1,26	4,39	1,10	0,03
PS15	4,64	1,21	4,58	1,11	0,06
PS16	5,25	,95	5,24	,89	0,01
PS17	5,05	1,02	5,03	,86	0,02
AC18	4,34	1,20	4,54	1,05	-0,2
AC19	4,87	1,15	4,70	1,16	0,17
AC20	4,83	1,04	4,78	,80	0,05
AC21	4,98	1,06	5,09	,74	-0,11
AC22	4,65	1,10	4,53	1,02	0,12
AC23	4,91	1,06	4,62	,99	0,29
AC24	4,72	1,11	4,65	,93	0,07
AC25	4,68	1,07	4,69	1,08	-0,01
AC26	4,60	1,07	4,74	,95	-0,14
AC27	4,35	1,10	4,80	,92	-0,45
AC28	4,67	1,17	4,72	1,01	-0,05
AC29	4,52	1,12	4,62	1,06	-0,1
AC30	4,44	1,20	4,43	1,05	0,01
AC31	4,76	1,12	4,80	,98	-0,04
AC32	4,82	1,13	4,96	,93	-0,14
AC33	4,75	1,05	4,92	,84	-0,17
AC34	4,84	1,04	4,91	,88	-0,07
PR_35	4,85	1,02	5,01	,82	-0,16
PR_36	4,82	1,04	4,96	,87	-0,14
PR_37	4,87	1,03	4,91	,97	-0,04
PR_38	4,84	1,02	4,97	,91	-0,13
PR_39	4,96	1,00	5,15	,79	-0,19
PR_40	4,85	1,02	5,04	,80	-0,19
PR_41	4,87	1,02	4,93	,83	-0,06
PR_42	4,97	1,03	5,01	,99	-0,04
PR_43	5,05	1,03	5,07	,94	-0,02
PR_44	5,07	,98	5,30	,86	-0,23
PR_45	5,10	1,01	5,38	,79	-0,28
PR_46	4,96	1,05	5,08	,90	-0,12
PR_47	4,86	1,02	4,86	1,04	0
PR_48	5,05	,99	4,99	,88	0,06
PR_49	5,01	,96	5,01	1,03	0
PR_50	4,95	1,00	4,89	,90	0,06
PR_51	5,08	,99	4,93	1,04	0,15

Estos datos referidos a la escala importancia por etapa universitaria han de concretarse en función de los cursos en los que se sitúen los estudiantes. Así, a continuación se muestra dicha distribución (Tabla 139), en la que destaca, en primer lugar, que los estudiantes de Máster y de 3º de Grado presentan las medias más altas para la escala importancia (4,86 y 4,84 respectivamente) mientras que, por el contrario, los estudiantes de 4º de Grado y Doctorado presentan los valores medios más bajos (4,42 y 4,51).

Tabla 139: Importancia de los indicadores del MOTUI para estudiantes en función del curso.

Indicadores	Curso (IMPORTANCIA)											
	1º de Grado Media= 4,75		2º de Grado Media= 4,80		3º de Grado Media=4,84		4º de Grado Media=4,42		Máster Media=4,86		Doctorado Media=4,51	
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
PS1	4,79	1,09	4,73	1,09	4,91	1,12	4,38	1,19	4,93	1,04	4,39	1,33
PS2	4,44	1,30	4,63	1,10	4,71	1,19	4,00	1,18	4,86	1,07	4,11	,90
PS3	4,51	1,08	4,73	,98	4,88	,97	4,18	1,11	4,84	1,09	4,44	,98
PS4	3,98	1,31	4,34	1,21	4,09	1,29	3,40	1,15	3,96	1,09	3,11	1,23
PS5	4,56	1,08	4,55	1,09	4,61	1,02	3,99	1,24	4,45	1,06	3,94	,87
PS6	4,52	1,25	4,55	1,10	4,60	1,14	3,93	1,34	4,32	1,01	3,72	,96
PS7	4,50	1,39	4,67	1,22	4,65	1,25	3,98	1,39	4,61	1,09	3,72	,89
PS8	4,87	1,09	4,88	1,00	5,03	1,08	4,59	1,24	4,95	1,03	4,61	,92
PS9	4,68	1,13	4,84	1,13	4,85	1,07	4,29	1,40	4,82	1,13	4,00	1,08
PS10	4,65	,95	4,77	1,03	4,76	1,00	4,20	1,01	4,89	,93	4,39	,98
PS11	4,31	1,19	4,51	1,12	4,32	1,19	3,65	1,32	4,43	1,11	3,89	1,18
PS12	4,21	1,24	4,61	1,14	4,36	1,24	3,74	1,40	4,55	1,25	4,06	1,16
PS13	4,58	1,07	4,72	1,04	4,69	1,14	3,99	1,15	4,64	1,03	3,89	1,08
PS14	4,44	1,27	4,64	1,05	4,44	1,35	3,88	1,27	4,63	1,00	3,67	1,08
PS15	4,66	1,14	4,81	1,13	4,68	1,25	4,16	1,28	4,73	1,10	4,11	1,02
PS16	5,23	,92	5,23	,87	5,41	,86	4,88	1,23	5,32	,88	5,00	,91
PS17	4,98	1,01	5,06	,98	5,23	,94	4,68	1,23	5,13	,88	4,72	,75
AC18	4,28	1,20	4,46	1,14	4,45	1,23	3,84	1,16	4,48	1,10	4,72	,89
AC19	4,82	1,14	4,88	1,13	4,94	1,17	4,72	1,15	4,73	1,18	4,61	1,09
AC20	4,83	1,07	4,81	1,07	4,99	,95	4,49	1,11	4,82	,79	4,67	,84
AC21	5,02	1,07	4,88	1,05	5,14	1,03	4,73	1,07	5,16	,73	4,89	,76
AC22	4,70	1,03	4,74	1,10	4,69	1,12	4,23	1,07	4,62	1,05	4,22	,88
AC23	4,87	1,06	4,95	1,02	4,99	1,05	4,66	1,16	4,55	1,01	4,83	,92
AC24	4,58	1,00	4,69	1,21	4,94	1,05	4,48	1,10	4,66	1,00	4,61	,70
AC25	4,63	1,02	4,72	1,10	4,77	1,04	4,43	1,12	4,84	,99	4,22	1,26
AC26	4,58	1,02	4,69	1,07	4,66	1,11	4,30	1,05	4,86	,86	4,39	1,14
AC27	4,29	1,16	4,46	1,05	4,38	1,11	4,11	1,09	4,79	,97	4,83	,79
AC28	4,76	1,16	4,80	1,11	4,68	1,16	4,23	1,23	4,73	1,02	4,67	1,03
AC29	4,42	1,10	4,66	1,12	4,61	1,09	4,12	1,18	4,61	1,02	4,67	1,19
AC30	4,56	1,10	4,51	1,21	4,51	1,23	3,93	1,11	4,48	1,04	4,28	1,07
AC31	4,84	1,06	4,80	1,14	4,79	1,12	4,45	1,17	4,84	,95	4,67	1,08
AC32	4,89	1,02	4,89	1,05	4,83	1,22	4,55	1,17	5,02	,88	4,78	1,06
AC33	4,72	1,00	4,77	1,02	4,85	1,10	4,48	1,03	4,89	,82	5,00	,91
AC34	4,95	1,00	4,80	1,02	4,97	1,02	4,46	1,12	4,96	,85	4,72	,96
PR_35	4,81	,94	4,83	1,06	4,94	1,09	4,72	,88	5,02	,82	5,00	,84
PR_36	4,83	1,01	4,83	1,00	4,89	1,07	4,65	1,07	5,07	,81	4,61	,98
PR_37	4,82	,97	4,87	1,02	4,97	1,05	4,67	1,09	5,02	,92	4,56	1,04
PR_38	4,83	,93	4,93	1,03	4,88	1,04	4,52	1,02	5,05	,90	4,72	,89
PR_39	4,92	,99	4,93	1,03	5,14	,91	4,63	1,11	5,20	,80	5,00	,77
PR_40	4,82	,98	4,91	1,00	4,92	1,02	4,63	1,09	5,12	,81	4,78	,73
PR_41	4,80	1,08	4,80	1,02	4,96	,99	4,89	1,01	4,96	,85	4,83	,79
PR_42	5,12	,98	4,98	,98	5,00	1,07	4,67	1,10	4,95	1,05	5,22	,73
PR_43	5,02	,95	5,01	1,03	5,18	1,04	4,84	1,08	5,20	,86	4,67	1,08
PR_44	5,03	1,02	5,06	,97	5,18	,95	4,88	1,01	5,37	,86	5,06	,80
PR_45	5,12	1,02	5,07	1,01	5,23	,95	4,82	1,09	5,43	,81	5,22	,73
PR_46	4,95	1,04	4,92	1,12	5,00	1,04	4,98	,92	5,14	,90	4,89	,90
PR_47	4,95	,89	4,85	1,05	4,85	1,08	4,74	1,03	5,02	,94	4,39	1,20
PR_48	5,10	,96	5,03	,97	5,08	1,01	4,94	1,00	5,07	,89	4,72	,83
PR_49	5,06	1,00	4,98	,90	5,05	1,03	4,91	,88	5,14	1,02	4,61	,98
PR_50	5,02	,94	4,94	,99	4,99	1,04	4,79	1,03	4,95	,88	4,72	,96
PR_51	5,19	,91	5,07	,97	5,07	1,04	4,91	1,01	5,04	1,01	4,61	1,09

Para un análisis más concreto se ha optado por sombread los dos valores promedio más altos para cada ítem. En una panorámica general se aprecia que los estudiantes de máster, especialmente, valoran altamente los indicadores finales, referidos a la dimensión profesional de la tutoría universitaria. Por otro lado, los estudiantes de grado, especialmente de 2º y 3º valoran, en general, con mayor puntuación comparativa las dimensiones personal-social y académica. Es destacable la valoración de los estudiantes de doctorado, que valoran como más importante, en comparación con otros grupos, los ítems 18, 27, 33 y 42 que expresan:

- *Apoyo a iniciativas académicas que faciliten la transición entre las etapas previas y la universidad.*
- *Apoyo y optimización del aprovechamiento académico del alumnado (bibliografía de ampliación, plan de lectura, etc.).*
- *Asesoramiento y apoyo en la búsqueda acceso, manejo y aprovechamiento de la información para un mejor desarrollo académico.*
- *Asesoramiento al estudiante universitario sobre ayudas y becas, acerca de los modos de colaborar con los Departamentos universitarios o la forma de acceso a prácticas profesionales.*

Estos datos son bastante razonables si se tiene en cuenta la especial situación del estudiante de doctorado, especialmente los tres últimos ítems, pues son esenciales a su desarrollo como estudiante universitario en una etapa tan singular como es la de doctorado de ahí su mayor valoración en la escala importancia.

Respecto a la escala realidad, se presenta a continuación su disposición en función de la etapa universitaria (Tabla 140) que será posteriormente concretada para cada uno de los cursos en los que los estudiantes se sitúen (Tabla 141).

Así, se observa (Tabla 140) que los estudiantes del grado presentan un valor promedio más alto al de los estudiantes de posgrado (3,33 y 3,06) para la escala realidad. Un análisis por ítems permite apreciar que una gran mayoría son valorados con mayor presencia real por los estudiantes de grado (ver énfasis). Esto es patente, especialmente, en los ítems 7, 14, 16, 43, 48, 49, 50 y 51 que tienen que ver con:

- *Apoyo y asesoramiento para un mejor conocimiento de sí mismos (autoestima, confianza, compromiso, etc.).*
- *Asesoramiento sobre aspectos intelectuales, emocionales, sociales, etc. para el desarrollo personal del estudiante universitario.*
- *Asesoramiento personal para la transición al mundo profesional.*
- *Apoyo a los estudiantes en periodo de prácticas en empresas o instituciones.*
- *Asesoramiento acerca de la relación de los estudios con el mercado laboral.*
- *Orientación acerca de las exigencias y características del mercado laboral.*
- *Orientación para explorar el contexto laboral de sus opciones profesionales.*
- *Orientación para una adecuada transición entre la dedicación como estudiante y el mundo profesional.*

Por el contrario, los estudiantes de posgrado (*máster y doctorado*) valoran con mayor presencia los ítems 17, 20, 27, 30 y 45, siendo apreciables mayores diferencias en el ítem 27 (+0,1) y en el 45 (+0,29) que tienen que ver con “*apoyo y optimización del aprovechamiento académico del alumnado (bibliografía de ampliación, plan de lectura, etc.)*” y el apoyo y orientación respecto al *trabajo fin de máster*.

Tabla 140: Realidad de los indicadores del MOTUI para estudiantes en función de la etapa universitaria.

Indicadores	Etapa universitaria (REALIDAD)				
	Grado Media= 3,33		Posgrado Media=3,06		Diferencia de medias
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	
PS1	3,44	1,28	3,39	1,30	0,05
PS2	3,31	1,31	3,12	1,29	0,19
PS3	3,30	1,24	3,26	1,17	0,04
PS4	3,13	1,40	2,88	1,32	0,25
PS5	3,26	1,27	3,18	1,21	0,08
PS6	3,28	1,45	2,86	1,08	0,42
PS7	2,92	1,49	2,35	1,19	0,57
PS8	3,62	1,35	3,50	1,36	0,12
PS9	3,21	1,36	2,89	1,47	0,32
PS10	3,40	1,32	3,15	1,35	0,25
PS11	3,16	1,37	2,78	1,26	0,38
PS12	3,09	1,40	2,66	1,26	0,43
PS13	3,26	1,33	2,93	1,24	0,33
PS14	3,10	1,39	2,57	1,27	0,53
PS15	3,20	1,39	2,70	1,33	0,5
PS16	3,60	1,42	3,08	1,32	0,52
PS17	3,34	1,41	3,36	1,40	0,02
AC18	3,15	1,26	2,96	1,21	0,19
AC19	3,22	1,41	3,15	1,30	0,07
AC20	3,32	1,32	3,35	1,30	0,03
AC21	3,44	1,31	3,35	1,21	0,09
AC22	3,31	1,38	3,15	1,32	0,16
AC23	3,35	1,38	3,24	1,30	0,11
AC24	3,27	1,42	2,85	1,40	0,42
AC25	3,41	1,36	2,99	1,29	0,42
AC26	3,25	1,40	2,93	1,16	0,32
AC27	3,54	1,35	3,64	1,49	0,1
AC28	3,38	1,43	3,11	1,26	0,27
AC29	3,20	1,34	2,95	1,30	0,25
AC30	2,88	1,39	2,91	1,27	0,03
AC31	3,37	1,38	3,32	1,33	0,05
AC32	3,24	1,43	3,04	1,30	0,2
AC33	3,41	1,30	3,22	1,27	0,19
AC34	3,38	1,38	3,36	1,34	0,02
PR_35	3,44	1,26	3,23	1,28	0,21
PR_36	3,29	1,29	3,00	1,24	0,29
PR_37	3,25	1,34	2,80	1,22	0,45
PR_38	3,20	1,38	2,74	1,24	0,46
PR_39	3,40	1,36	3,07	1,23	0,33
PR_40	3,40	1,35	3,00	1,24	0,4
PR_41	3,57	1,41	3,36	1,33	0,21
PR_42	3,28	1,45	2,89	1,35	0,39
PR_43	3,59	1,52	3,04	1,48	0,55
PR_44	3,77	1,40	3,73	1,47	0,04
PR_45	3,70	1,47	3,99	1,34	0,29
PR_46	3,37	1,30	2,89	1,30	0,48
PR_47	3,29	1,36	2,80	1,25	0,49
PR_48	3,42	1,40	2,84	1,27	0,58
PR_49	3,51	1,45	2,93	1,31	0,58
PR_50	3,39	1,37	2,76	1,24	0,63
PR_51	3,43	1,48	2,61	1,18	0,82

De igual forma, un análisis más ajustado se presenta a continuación (Tabla 141), a partir de la concreción de la valoración a la escala realidad en función del curso del estudiante. Así, la realidad de los indicadores, de forma general, aparece valorada más altamente en 2º y 1º de grado respectivamente (3,65 y 3,53), mientras que en Doctorado y 4º de Grado aparecen los valores más bajos (2,95 y 2,61). En efecto, un análisis concreto muestra que los estudiantes de 1º y 2º de Grado son los que más han valorado la presencia real de los indicadores, en una amplia mayoría a

excepción de los ítems 23, 30 y 45, donde los estudiantes de Doctorado han ofrecido resultados altos comparativamente con el resto de la escala. Estos indicadores refieren a “Orientación acerca de los programas de intercambio y movilidad”, “Orientación al estudiante sobre los nuevos principios de la educación universitaria asumidos con el EEES” y el 45, que tiene que ver con el apoyo y orientación para el trabajo final de máster. De igual forma, el ítem 43 “Apoyo a los estudiantes en periodos de prácticas en empresas o instituciones.” aparece valorado altamente en 1º, 2º y 3º de Grado.

Tabla 141: Realidad de los indicadores del MOTUI para estudiantes en función del curso.

Indicadores	Curso (REALIDAD)											
	1º de Grado Media= 3,53		2º de Grado Media= 3,65		3º de Grado Media= 3,23		4º de Grado Media= 2,61		Máster Media= 3,09		Doctorado Media= 2,95	
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
PS1	3,62	1,33	3,73	1,22	3,38	1,22	2,70	1,21	3,45	1,31	3,22	1,31
PS2	3,44	1,31	3,59	1,33	3,27	1,25	2,59	1,18	3,25	1,35	2,72	1,02
PS3	3,54	1,21	3,59	1,18	3,23	1,19	2,46	1,16	3,37	1,20	2,89	1,02
PS4	3,34	1,49	3,37	1,44	2,95	1,31	2,68	1,21	3,05	1,33	2,33	1,19
PS5	3,56	1,32	3,56	1,21	3,07	1,23	2,63	1,13	3,30	1,28	2,78	,88
PS6	3,50	1,60	3,66	1,41	3,15	1,32	2,46	1,26	2,91	1,08	2,72	1,07
PS7	2,92	1,52	3,39	1,49	2,86	1,44	2,07	1,13	2,45	1,22	2,06	1,06
PS8	3,89	1,40	3,84	1,24	3,59	1,28	2,82	1,38	3,61	1,34	3,17	1,38
PS9	3,40	1,46	3,51	1,33	3,15	1,29	2,37	1,14	3,02	1,54	2,50	1,15
PS10	3,46	1,27	3,74	1,28	3,38	1,31	2,63	1,19	3,18	1,39	3,06	1,26
PS11	3,22	1,42	3,50	1,46	3,13	1,23	2,41	1,16	2,87	1,29	2,50	1,15
PS12	3,13	1,46	3,54	1,38	3,02	1,31	2,22	1,12	2,79	1,28	2,28	1,18
PS13	3,38	1,34	3,62	1,34	3,18	1,22	2,51	1,22	3,04	1,25	2,61	1,20
PS14	3,10	1,37	3,50	1,39	3,03	1,38	2,40	1,09	2,62	1,36	2,39	,98
PS15	3,22	1,44	3,64	1,33	3,12	1,33	2,40	1,22	2,82	1,40	2,33	1,03
PS16	3,83	1,44	3,91	1,40	3,46	1,36	2,91	1,31	3,05	1,39	3,17	1,10
PS17	3,60	1,39	3,64	1,41	3,09	1,37	2,89	1,36	3,32	1,48	3,50	1,15
AC18	3,31	1,26	3,52	1,22	2,96	1,23	2,57	1,12	2,96	1,29	2,94	,94
AC19	3,45	1,42	3,51	1,43	3,04	1,38	2,67	1,17	3,27	1,36	2,78	1,06
AC20	3,56	1,35	3,64	1,28	3,14	1,25	2,68	1,22	3,48	1,39	2,94	,87
AC21	3,80	1,42	3,61	1,23	3,31	1,24	2,80	1,18	3,39	1,30	3,22	,88
AC22	3,55	1,43	3,67	1,35	3,10	1,27	2,71	1,32	3,14	1,41	3,17	1,04
AC23	3,40	1,45	3,68	1,37	3,13	1,28	3,11	1,43	3,16	1,36	3,50	1,10
AC24	3,33	1,36	3,70	1,43	3,21	1,36	2,40	1,25	2,82	1,39	2,94	1,47
AC25	3,50	1,33	3,78	1,30	3,34	1,34	2,62	1,21	2,93	1,29	3,17	1,29
AC26	3,40	1,34	3,61	1,37	3,23	1,35	2,26	1,22	2,93	1,16	2,94	1,21
AC27	3,66	1,36	3,85	1,27	3,42	1,32	2,99	1,37	3,70	1,52	3,44	1,38
AC28	3,56	1,38	3,73	1,39	3,23	1,41	2,72	1,35	3,07	1,31	3,22	1,11
AC29	3,29	1,37	3,49	1,29	3,13	1,37	2,60	1,13	3,00	1,38	2,78	1,06
AC30	3,06	1,29	3,33	1,43	2,70	1,29	2,09	1,34	2,80	1,29	3,22	1,22
AC31	3,59	1,36	3,70	1,35	3,26	1,35	2,55	1,23	3,39	1,33	3,11	1,32
AC32	3,54	1,51	3,58	1,37	3,02	1,37	2,59	1,30	3,04	1,36	3,06	1,11
AC33	3,61	1,28	3,64	1,27	3,33	1,31	2,82	1,18	3,21	1,29	3,22	1,26
AC34	3,63	1,40	3,58	1,32	3,33	1,39	2,70	1,23	3,32	1,40	3,50	1,15
PR_35	3,56	1,24	3,77	1,17	3,32	1,30	2,83	1,09	3,29	1,26	3,06	1,35
PR_36	3,46	1,22	3,61	1,24	3,21	1,31	2,52	1,15	3,07	1,28	2,78	1,11
PR_37	3,56	1,29	3,56	1,26	3,11	1,34	2,41	1,20	2,79	1,28	2,83	1,04
PR_38	3,57	1,36	3,55	1,37	3,03	1,29	2,26	1,15	2,77	1,32	2,67	,97
PR_39	3,66	1,38	3,69	1,30	3,36	1,31	2,45	1,12	3,02	1,26	3,22	1,17
PR_40	3,66	1,30	3,74	1,28	3,29	1,35	2,55	1,22	3,04	1,29	2,89	1,08
PR_41	3,64	1,49	3,82	1,31	3,54	1,39	2,95	1,37	3,38	1,41	3,33	1,08
PR_42	3,60	1,58	3,55	1,38	3,07	1,41	2,71	1,25	2,89	1,37	2,89	1,32
PR_43	3,66	1,48	3,88	1,36	3,66	1,56	2,66	1,48	3,04	1,58	3,06	1,16
PR_44	3,81	1,43	3,98	1,28	3,80	1,42	3,15	1,41	3,71	1,49	3,78	1,48
PR_45	3,94	1,50	3,83	1,38	3,63	1,49	3,22	1,44	3,86	1,46	4,39	,78
PR_46	3,73	1,43	3,55	1,24	3,27	1,21	2,68	1,19	2,87	1,32	2,94	1,26
PR_47	3,61	1,38	3,56	1,30	3,15	1,31	2,52	1,22	2,87	1,27	2,56	1,20
PR_48	3,81	1,45	3,69	1,39	3,24	1,25	2,68	1,32	2,88	1,38	2,72	,89
PR_49	3,89	1,46	3,77	1,36	3,39	1,37	2,65	1,40	3,04	1,32	2,61	1,24
PR_50	3,63	1,39	3,74	1,33	3,25	1,30	2,61	1,22	2,77	1,28	2,72	1,13
PR_51	3,72	1,49	3,82	1,39	3,30	1,39	2,48	1,40	2,59	1,20	2,67	1,14

### 8.3.2.4 Resultados por distribución de edad

A continuación se muestra la valoración de los estudiantes a la escala importancia en función de la edad (Tabla 142). Los estudiantes con menos edad, especialmente los estudiantes menores de 22 años, valoran en líneas generales, como más importantes los ítems iniciales del cuestionario, referidos a la dimensión personal-social. En cambio, los estudiantes con más edad valoran como más importantes los ítems finales del cuestionario, referidos a la dimensión profesional de la tutoría universitaria, si bien, no se aprecian valores extremos en la media de los grupos de edades.

Tabla 142: Importancia de los indicadores del MOTUI para estudiantes en función de la edad.

Indicadores	Edad (en años) (IMPORTANCIA)									
	Menos de 20 Media= 4,77		Entre 21 y 22 Media= 4,75		Entre 23 y 25 Media= 4,70		Entre 26 y 29 Media= 4,75		Más de 30 años Media= 4,77	
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
PS1	4,71	1,09	4,80	1,12	4,75	1,19	4,77	1,08	4,80	1,25
PS2	4,52	1,25	4,56	1,15	4,50	1,24	4,67	1,00	4,57	1,25
PS3	4,60	1,06	4,74	1,01	4,64	1,13	4,67	,87	4,75	1,22
PS4	4,25	1,30	4,04	1,26	3,67	1,23	3,79	1,17	3,91	1,27
PS5	4,60	1,08	4,52	1,11	4,21	1,17	4,38	,94	4,43	1,04
PS6	4,60	1,19	4,41	1,19	4,22	1,23	4,27	1,00	4,64	1,12
PS7	4,53	1,35	4,58	1,27	4,43	1,34	4,35	1,14	4,57	1,17
PS8	4,89	1,02	4,95	1,13	4,77	1,18	4,86	1,02	4,84	,96
PS9	4,75	1,15	4,76	1,17	4,67	1,18	4,56	1,19	4,77	1,08
PS10	4,67	1,02	4,69	1,03	4,56	1,01	4,64	,99	4,91	,88
PS11	4,39	1,17	4,29	1,23	4,20	1,30	4,14	1,11	4,16	1,18
PS12	4,39	1,17	4,29	1,31	4,25	1,35	4,27	1,20	4,52	1,27
PS13	4,64	1,04	4,61	1,13	4,50	1,17	4,27	1,25	4,55	1,07
PS14	4,57	1,16	4,37	1,34	4,28	1,22	4,29	1,15	4,48	1,21
PS15	4,72	1,10	4,55	1,29	4,69	1,26	4,52	1,10	4,70	1,17
PS16	5,20	,90	5,33	,93	5,21	1,00	5,20	,96	5,18	1,02
PS17	5,04	1,02	5,15	,98	4,96	1,10	5,02	,87	4,82	1,02
AC18	4,33	1,20	4,37	1,22	4,24	1,14	4,44	1,14	4,61	1,13
AC19	4,81	1,09	4,90	1,16	4,97	1,12	4,67	1,19	4,75	1,33
AC20	4,83	1,06	4,92	1,00	4,73	1,02	4,83	,90	4,59	1,13
AC21	4,95	1,07	5,07	1,03	4,88	1,02	5,02	,98	5,05	,86
AC22	4,76	1,06	4,61	1,11	4,51	1,20	4,55	,95	4,52	1,05
AC23	4,98	1,06	4,92	1,07	4,90	,96	4,53	1,04	4,59	1,09
AC24	4,63	1,12	4,77	1,13	4,68	1,13	4,85	,79	4,75	,99
AC25	4,72	1,02	4,64	1,11	4,64	1,16	4,65	1,02	4,80	,98
AC26	4,65	1,06	4,55	1,08	4,53	1,09	4,79	,97	4,75	1,01
AC27	4,41	1,11	4,31	1,12	4,25	1,10	4,85	,88	4,52	,98
AC28	4,77	1,15	4,59	1,23	4,54	1,09	4,85	,95	4,73	1,04
AC29	4,53	1,13	4,57	1,13	4,39	1,10	4,59	1,11	4,50	1,05
AC30	4,59	1,19	4,42	1,20	4,28	1,16	4,52	1,07	4,09	1,16
AC31	4,82	1,13	4,77	1,14	4,58	1,11	4,79	1,03	4,91	,94
AC32	4,86	1,08	4,85	1,16	4,63	1,12	5,02	1,02	4,95	1,03
AC33	4,69	1,06	4,79	1,07	4,70	,95	4,94	,87	4,86	1,07
AC34	4,88	1,02	4,83	1,05	4,75	1,06	4,94	,91	4,91	1,03
PR_35	4,81	1,01	4,87	1,04	4,88	,93	5,05	,90	4,86	1,03
PR_36	4,81	1,02	4,79	1,09	4,90	,99	4,94	,94	4,98	,79
PR_37	4,84	1,03	4,89	1,04	4,90	,98	4,89	1,08	4,84	,96
PR_38	4,90	,98	4,81	1,05	4,81	1,00	4,88	1,06	4,93	,90
PR_39	4,86	1,01	5,00	,98	5,09	,98	5,03	,94	5,11	,87
PR_40	4,88	,92	4,79	1,09	4,96	,97	4,94	,93	5,02	1,00
PR_41	4,84	1,04	4,89	1,04	4,94	,96	4,86	,89	4,86	,95
PR_42	5,06	,96	4,87	1,11	4,96	,97	5,11	1,01	4,98	1,05
PR_43	4,99	1,00	5,10	1,03	5,05	1,08	5,12	1,06	4,98	,85
PR_44	5,03	,98	5,10	,99	5,12	,90	5,18	1,01	5,20	,95
PR_45	5,11	,97	5,13	1,04	5,16	1,00	5,23	,96	5,07	,90
PR_46	4,89	1,10	4,95	1,10	5,14	,81	4,98	1,02	5,14	,82
PR_47	4,88	,96	4,79	1,14	4,95	,90	4,79	1,07	4,95	,94
PR_48	5,03	,98	5,08	1,01	5,09	,90	5,00	,94	4,86	,98
PR_49	5,02	,96	5,00	1,01	5,07	,87	4,91	1,09	5,05	,91
PR_50	4,97	,93	4,88	1,11	5,09	,86	4,80	1,01	5,00	,86
PR_51	5,11	,96	5,02	1,07	5,10	,87	4,97	1,04	5,05	,94



Respecto a la escala realidad los resultados son más homogéneos como así se aprecia en la Tabla 143. Así, la presencia real es valorada más altamente en todos los ítems de la escala por los estudiantes cuya edad es menor a 20 años. Mientras que los estudiantes de mayor edad perciben como menos presentes los indicadores del modelo (Tabla 143).

Tabla 143: Realidad de los indicadores del MOTUI para estudiantes en función de la edad.

Indicadores	Edad (en años) (REALIDAD)									
	Menos de 20 Media= 3,60		Entre 21 y 22 Media= 3,28		Entre 23 y 25 Media= 3,03		Entre 26 y 29 Media= 3,22		Más de 30 años Media= 2,77	
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
PS1	3,68	1,27	3,40	1,20	3,14	1,44	3,44	1,28	3,14	1,19
PS2	3,51	1,31	3,26	1,28	3,08	1,35	3,27	1,31	2,84	1,24
PS3	3,53	1,22	3,29	1,16	2,98	1,29	3,27	1,35	2,93	1,09
PS4	3,22	1,46	3,18	1,36	2,88	1,27	3,08	1,47	2,59	1,19
PS5	3,51	1,29	3,15	1,25	3,12	1,17	3,26	1,43	2,91	1,03
PS6	3,53	1,56	3,28	1,40	2,92	1,20	2,97	1,37	2,77	1,08
PS7	3,12	1,49	2,92	1,46	2,65	1,44	2,58	1,39	2,18	1,21
PS8	3,92	1,31	3,66	1,33	3,26	1,34	3,50	1,33	2,82	1,19
PS9	3,45	1,31	3,18	1,37	2,84	1,35	3,18	1,53	2,55	1,32
PS10	3,65	1,26	3,44	1,30	2,98	1,35	3,17	1,38	2,95	1,28
PS11	3,35	1,43	3,19	1,28	2,85	1,40	2,91	1,37	2,57	1,17
PS12	3,39	1,43	3,03	1,37	2,80	1,28	2,82	1,42	2,34	1,06
PS13	3,58	1,36	3,24	1,24	2,90	1,27	3,08	1,24	2,41	1,23
PS14	3,32	1,38	3,08	1,40	2,75	1,26	2,89	1,39	2,36	1,24
PS15	3,45	1,40	3,11	1,37	2,96	1,31	2,97	1,42	2,48	1,34
PS16	3,89	1,37	3,57	1,44	3,24	1,31	3,29	1,42	2,82	1,30
PS17	3,55	1,41	3,26	1,45	3,23	1,33	3,36	1,44	3,00	1,22
AC18	3,44	1,27	3,07	1,22	2,94	1,21	3,02	1,25	2,45	1,17
AC19	3,59	1,36	3,06	1,31	2,92	1,44	3,24	1,52	2,84	1,29
AC20	3,62	1,24	3,21	1,25	3,03	1,37	3,47	1,44	2,95	1,36
AC21	3,76	1,28	3,36	1,23	3,13	1,28	3,32	1,38	3,02	1,25
AC22	3,55	1,38	3,20	1,32	3,13	1,40	3,36	1,38	2,86	1,32
AC23	3,52	1,42	3,26	1,37	3,31	1,37	3,30	1,19	2,89	1,28
AC24	3,53	1,38	3,25	1,37	2,87	1,46	3,06	1,46	2,68	1,39
AC25	3,68	1,33	3,35	1,32	3,04	1,40	3,24	1,38	2,80	1,15
AC26	3,55	1,38	3,18	1,33	2,83	1,40	3,18	1,37	2,70	1,11
AC27	3,80	1,30	3,41	1,30	3,43	1,44	3,70	1,51	3,20	1,42
AC28	3,67	1,38	3,31	1,48	3,17	1,32	3,24	1,33	2,59	1,15
AC29	3,47	1,35	3,12	1,34	3,03	1,25	2,94	1,36	2,66	1,24
AC30	3,25	1,35	2,71	1,32	2,56	1,38	2,95	1,47	2,68	1,33
AC31	3,62	1,38	3,31	1,35	3,03	1,32	3,52	1,42	2,95	1,35
AC32	3,49	1,41	3,19	1,39	2,93	1,48	3,21	1,43	2,75	1,18
AC33	3,54	1,25	3,38	1,33	3,26	1,24	3,44	1,42	2,95	1,26
AC34	3,67	1,34	3,32	1,38	3,09	1,36	3,44	1,37	2,89	1,24
PR_35	3,69	1,22	3,37	1,27	3,19	1,19	3,35	1,36	2,93	1,15
PR_36	3,48	1,18	3,27	1,31	2,99	1,33	3,21	1,40	2,80	1,25
PR_37	3,54	1,22	3,14	1,38	2,94	1,32	3,14	1,42	2,52	1,09
PR_38	3,54	1,34	3,13	1,37	2,77	1,32	2,95	1,41	2,50	1,13
PR_39	3,66	1,35	3,43	1,32	2,98	1,33	3,09	1,32	2,86	1,21
PR_40	3,69	1,29	3,35	1,39	3,04	1,33	3,20	1,23	2,84	1,26
PR_41	3,70	1,40	3,62	1,44	3,30	1,27	3,53	1,35	3,00	1,40
PR_42	3,60	1,47	3,18	1,41	2,90	1,28	3,12	1,52	2,73	1,42
PR_43	3,79	1,40	3,62	1,58	3,25	1,49	3,32	1,59	2,75	1,38
PR_44	3,94	1,31	3,74	1,49	3,52	1,35	3,88	1,43	3,41	1,42
PR_45	3,87	1,42	3,66	1,53	3,58	1,45	3,85	1,38	3,66	1,31
PR_46	3,65	1,29	3,31	1,27	3,07	1,28	3,11	1,35	2,68	1,23
PR_47	3,67	1,26	3,19	1,32	2,85	1,43	3,00	1,28	2,57	1,23
PR_48	3,80	1,37	3,25	1,37	3,04	1,34	3,21	1,34	2,73	1,28
PR_49	3,82	1,39	3,45	1,43	2,99	1,39	3,36	1,41	2,77	1,41
PR_50	3,70	1,34	3,30	1,35	2,98	1,33	3,17	1,33	2,61	1,28
PR_51	3,82	1,43	3,32	1,47	2,97	1,41	2,98	1,35	2,48	1,23

### 8.3.2.5 Resultados en función del sexo

Otro elemento interesante tiene que ver con las diferencias que entre importancia y realidad se aprecian en función del sexo (Tabla 144).

Tabla 144: Importancia y realidad de los indicadores del MOTUI para estudiantes en función del sexo.

Indicadores	Sexo (IMPORTANCIA)				Diferencia de medias	Sexo (REALIDAD)				Diferencia de medias
	Mujer		Hombre			Mujer		Hombre		
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica		Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	
PS1	4,89	1,07	4,49	1,18	0,4	3,58	1,29	3,13	1,22	0,45
PS2	4,71	1,15	4,2	1,2	0,51	3,43	1,29	2,97	1,3	0,46
PS3	4,71	1,01	4,58	1,11	0,13	3,37	1,22	3,13	1,24	0,24
PS4	4,11	1,23	3,82	1,34	0,29	3,19	1,39	2,91	1,38	0,28
PS5	4,58	1,08	4,26	1,1	0,32	3,37	1,28	3	1,19	0,37
PS6	4,58	1,15	4,14	1,2	0,44	3,34	1,46	3,02	1,31	0,32
PS7	4,65	1,24	4,23	1,34	0,42	3,04	1,5	2,47	1,31	0,57
PS8	4,97	1,06	4,72	1,1	0,25	3,71	1,36	3,39	1,31	0,32
PS9	4,78	1,15	4,59	1,18	0,19	3,33	1,37	2,84	1,35	0,49
PS10	4,71	0,98	4,59	1,08	0,12	3,51	1,34	3,09	1,26	0,42
PS11	4,4	1,18	4,03	1,23	0,37	3,23	1,38	2,89	1,32	0,34
PS12	4,39	1,25	4,2	1,26	0,19	3,16	1,41	2,8	1,33	0,36
PS13	4,66	1,09	4,38	1,15	0,28	3,36	1,33	2,94	1,25	0,42
PS14	4,54	1,21	4,16	1,26	0,38	3,21	1,4	2,67	1,28	0,54
PS15	4,72	1,19	4,47	1,21	0,25	3,27	1,39	2,88	1,37	0,39
PS16	5,28	0,88	5,17	1,05	0,11	3,61	1,4	3,39	1,44	0,22
PS17	5,11	1,01	4,93	1	0,18	3,41	1,4	3,18	1,43	0,23
AC18	4,43	1,2	4,2	1,14	0,23	3,21	1,25	2,94	1,25	0,27
AC19	4,97	1,12	4,6	1,17	0,37	3,37	1,42	2,86	1,26	0,51
AC20	4,93	1,02	4,61	1	0,32	3,43	1,33	3,09	1,26	0,34
AC21	5,14	0,95	4,67	1,11	0,47	3,48	1,32	3,32	1,24	0,16
AC22	4,78	1,04	4,31	1,13	0,47	3,4	1,38	3,07	1,33	0,33
AC23	5	1,02	4,62	1,1	0,38	3,36	1,41	3,27	1,29	0,09
AC24	4,8	1,05	4,53	1,14	0,27	3,35	1,43	2,95	1,36	0,4
AC25	4,78	1,02	4,45	1,14	0,33	3,5	1,37	3,07	1,27	0,43
AC26	4,73	0,99	4,37	1,17	0,36	3,34	1,4	2,95	1,29	0,39
AC27	4,47	1,09	4,25	1,08	0,22	3,67	1,35	3,29	1,35	0,38
AC28	4,76	1,12	4,49	1,19	0,27	3,49	1,42	3,05	1,35	0,44
AC29	4,63	1,1	4,31	1,13	0,32	3,28	1,37	2,93	1,24	0,35
AC30	4,58	1,12	4,14	1,25	0,44	2,97	1,38	2,69	1,36	0,28
AC31	4,85	1,09	4,58	1,14	0,27	3,46	1,41	3,14	1,29	0,32
AC32	4,92	1,08	4,67	1,15	0,25	3,36	1,43	2,91	1,35	0,45
AC33	4,87	1,02	4,53	1,01	0,34	3,48	1,3	3,19	1,27	0,29
AC34	4,92	0,98	4,71	1,1	0,21	3,49	1,39	3,14	1,31	0,35
PR_35	4,96	0,97	4,67	1,05	0,29	3,51	1,25	3,21	1,25	0,3
PR_36	4,95	0,97	4,6	1,08	0,35	3,38	1,32	3	1,17	0,38
PR_37	4,97	0,99	4,66	1,07	0,31	3,33	1,32	2,91	1,32	0,42
PR_38	4,94	1	4,67	1,01	0,27	3,26	1,36	2,9	1,37	0,36
PR_39	5,05	0,93	4,84	1,08	0,21	3,51	1,38	3,05	1,22	0,46
PR_40	4,97	0,99	4,68	1	0,29	3,5	1,33	3,07	1,35	0,43
PR_41	4,98	0,99	4,66	1,01	0,32	3,65	1,4	3,32	1,38	0,33
PR_42	5,08	1,01	4,77	1,05	0,31	3,37	1,49	2,95	1,31	0,42
PR_43	5,19	0,93	4,75	1,14	0,44	3,72	1,54	3,13	1,41	0,59
PR_44	5,25	0,89	4,76	1,06	0,49	3,91	1,41	3,46	1,35	0,45
PR_45	5,25	0,92	4,89	1,1	0,36	3,81	1,49	3,56	1,37	0,25
PR_46	5,08	1	4,75	1,07	0,33	3,4	1,33	3,15	1,26	0,25
PR_47	4,96	0,98	4,64	1,09	0,32	3,34	1,34	3	1,35	0,34
PR_48	5,15	0,91	4,81	1,07	0,34	3,44	1,42	3,17	1,31	0,27
PR_49	5,09	0,9	4,85	1,09	0,24	3,53	1,46	3,26	1,39	0,27
PR_50	5,06	0,93	4,7	1,07	0,36	3,41	1,38	3,13	1,32	0,28
PR_51	5,16	0,96	4,85	1,03	0,31	3,47	1,47	3,07	1,43	0,4

Como se observa en el énfasis gris, tanto para la escala importancia como para la escala realidad, todos los indicadores en ambas escalas arrojan resultados más altos, comparativamente, para las estudiantes que para los estudiantes. Es un dato de gran interés que obviamente necesita ser tomado en cuenta en análisis posteriores para valorar su grado de significación. No obstante

parece fundamental destacar que hay diferencias unánimes para todos los indicadores favorables a las estudiantes, lo que implica que las estudiantes perciben la tutoría como más importante y con mayor presencia real que los estudiantes, para el 100% de los ítems.

Se ha destacado (ver énfasis amarillo) aquellos indicadores en los que la diferencia de medias es mayor. Así, para la escala importancia encontramos una mayor distancia en función del sexo para los ítems 1, 2, 6, 7, 21, 22, 30, 43 y 44, que tienen que ver con:

- (1) *Apoyo personal en el proceso de acogida y adaptación al estudiante de nuevo ingreso.*
- (2) *Orientación que favorezca la integración personal y social plena de los estudiantes en la universidad.*
- (6) *Orientación sobre distintas iniciativas de carácter personal y social que enriquecen la formación universitaria (voluntariado, aprendizaje servicio, etc.).*
- (7) *Apoyo y asesoramiento para un mejor conocimiento de sí mismos (autoestima, confianza, compromiso, etc.).*
- (21) *Orientación al estudiante universitario sobre las distintas opciones académicas.*
- (22) *Orientación y apoyo sobre las posibles opciones de formación complementaria (cursos de verano, seminarios, talleres, etc.) que le permitan mejorar el desarrollo académico.*
- (30) *Orientación al estudiante sobre los nuevos principios de la educación universitaria asumidos con el EEES.*
- (43) *Apoyo a los estudiantes en periodo de prácticas en empresas o instituciones.*
- (44) *Apoyo al alumnado en su función profesionalizadora a través de las prácticas guiadas y del desarrollo del Trabajo Fin de Grado.*

Respecto a la presencia real, la mayor diferencia de medias la encontramos en algunos ítems en las que también existía dicha diferencia en cuanto a la importancia, especialmente, los ítems 1, 2, 7, 43, 44. A estos ítems se añaden el 9, 14, 19, 32 y 39 siendo valorados por las estudiantes como más presentes en la tutoría universitaria y hacen referencia a:

- (9) *Orientación al estudiante para el desarrollo de un proyecto vital personal y genuino.*
- (14) *Asesoramiento sobre aspectos intelectuales, emocionales, sociales, etc. para el desarrollo personal del estudiante universitario.*
- (19) *Orientación sobre la normativa académica (convalidaciones, reclamaciones, etc.).*
- (32) *Estímulo para la satisfacción del estudiante universitario en el acto de aprender.*
- (39) *Orientación al estudiante universitario para el desarrollo de su proyecto profesional.*

### 8.3.2.6 Resultados según turno académico

Finalmente, es interesante observar la valoración de los estudiantes a la escala importancia en función del turno académico (mañana, tarde o ambos). Así, se aprecia (Tabla 145) que los estudiantes del turno de mañana valoran, en un amplio conjunto de ítems, un mayor grado de importancia aunque, como muestran los valores promedios generales (4,79 para el turno de mañana; 4,70 para el turno de tarde y 4,66 para el turno combinado mañana-tarde) no son amplios los intervalos de puntuaciones extremos.

Tabla 145: Importancia de los indicadores del MOTUI para estudiantes en función del turno académico.

Indicadores	Turno académico (IMPORTANCIA)						Diferencia de medias
	Mañana Media= 4,79		Tarde Media= 4,70		Ambos Media= 4,66		
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	
PS1	4,84	1,08	4,52	1,24	4,73	1,11	0,32
PS2	4,61	1,18	4,42	1,23	4,45	1,18	0,19
PS3	4,68	1,03	4,66	1,11	4,64	1,03	0,04
PS4	4,08	1,24	3,97	1,35	3,81	1,29	0,27
PS5	4,53	1,05	4,46	1,20	4,29	1,14	0,24
PS6	4,54	1,19	4,30	1,18	4,23	1,13	0,31
PS7	4,64	1,27	4,41	1,34	4,15	1,24	0,49
PS8	4,91	1,08	4,93	1,06	4,75	1,11	0,16
PS9	4,76	1,14	4,74	1,17	4,55	1,24	0,21
PS10	4,72	,97	4,62	1,07	4,55	1,10	0,17
PS11	4,38	1,18	4,19	1,23	4,02	1,25	0,36
PS12	4,38	1,24	4,30	1,31	4,17	1,25	0,21
PS13	4,63	1,11	4,53	1,09	4,35	1,14	0,28
PS14	4,50	1,22	4,31	1,31	4,24	1,20	0,26
PS15	4,69	1,16	4,52	1,24	4,55	1,31	0,17
PS16	5,27	,91	5,20	,97	5,22	1,01	0,07
PS17	5,09	,99	5,02	1,00	4,92	1,08	0,17
AC18	4,41	1,17	4,22	1,21	4,29	1,23	0,19
AC19	4,92	1,10	4,74	1,25	4,70	1,18	0,22
AC20	4,88	1,01	4,75	1,06	4,72	1,01	0,16
AC21	5,03	1,02	4,95	1,09	4,90	,99	0,13
AC22	4,70	1,06	4,48	1,18	4,55	1,11	0,22
AC23	4,95	,99	4,79	1,17	4,67	1,14	0,28
AC24	4,75	1,09	4,66	1,11	4,65	1,06	0,1
AC25	4,71	1,07	4,55	1,06	4,70	1,09	0,16
AC26	4,65	1,04	4,52	1,10	4,61	1,09	0,13
AC27	4,41	1,07	4,28	1,13	4,48	1,13	0,13
AC28	4,72	1,15	4,59	1,11	4,59	1,18	0,13
AC29	4,56	1,11	4,38	1,13	4,57	1,14	0,18
AC30	4,51	1,16	4,34	1,21	4,30	1,21	0,21
AC31	4,79	1,13	4,75	1,03	4,67	1,13	0,12
AC32	4,87	1,06	4,87	1,15	4,67	1,25	0,2
AC33	4,80	1,03	4,70	1,02	4,71	1,04	0,1
AC34	4,83	1,00	4,91	1,08	4,87	1,05	0,08
PR_35	4,84	1,00	4,92	,96	4,89	1,06	0,08
PR_36	4,86	1,01	4,76	1,01	4,84	1,10	0,1
PR_37	4,88	1,00	4,96	1,00	4,74	1,14	0,22
PR_38	4,86	1,01	4,93	1,01	4,74	,98	0,19
PR_39	4,95	,99	5,12	,94	4,95	,98	0,17
PR_40	4,85	1,01	4,94	,98	4,90	,97	0,04
PR_41	4,90	1,03	4,80	,92	4,89	,98	0,1
PR_42	5,01	1,00	4,91	1,12	4,94	1,05	0,1
PR_43	5,08	1,01	5,09	1,01	4,91	1,04	0,18
PR_44	5,09	,97	5,07	,99	5,13	,97	0,06
PR_45	5,15	,97	5,06	1,05	5,15	1,01	0,09
PR_46	5,00	1,03	4,88	1,05	5,00	1,03	0,12
PR_47	4,90	,98	4,83	1,09	4,72	1,10	0,18
PR_48	5,08	,97	5,04	,91	4,89	1,05	0,19
PR_49	5,05	,94	4,99	1,06	4,89	,99	0,16
PR_50	4,99	1,00	4,88	,99	4,85	,98	0,14
PR_51	5,10	,98	5,05	1,03	4,94	1,01	0,16

Se aprecia también (Tabla 145) que los ítems más valorados por el turno de mañana y con una mayor distancia, en diferencia de medias, son aquellos referidos a la dimensión personal-social de la tutoría universitaria, especialmente 1,4, 6, 7, 11, 13 y 14, que tienen que ver con:

- (1) *Apoyo personal en el proceso de acogida y adaptación del estudiante de nuevo ingreso.*
- (4) *Orientación sobre distintas actividades culturales, deportivas, de ocio, etc.*
- (6) *Orientación sobre distintas iniciativas de carácter personal y social que enriquecen la formación universitaria (voluntariado, aprendizaje servicio, etc.).*
- (7) *Apoyo y asesoramiento para un mejor conocimiento de sí mismos (autoestima, confianza, compromiso, etc.).*
- (11) *Apoyo y orientación para el conocimiento de los demás y para una interacción adecuada entre los estudiantes universitarios.*
- (13) *Asesoramiento sobre las expectativas, necesidades y demandas de desarrollo personal del estudiante universitario.*
- (14) *Asesoramiento sobre aspectos intelectuales, emocionales, sociales, etc. para el desarrollo personal del estudiante universitario.*

De igual forma, el turno de tarde valora comparativamente como más importantes los ítems 34, 35, 37, 38, 39, 40 y 43 habiendo una mayor diferencia de medias para los ítems 38, 39 y 40 que expresan:

- (38) *Asesoramiento al estudiante universitario en su proceso de toma de decisiones vocacional.*
- (39) *Orientación al estudiante universitario para el desarrollo de su proyecto profesional.*
- (40) *Asesoramiento y apoyo para el logro y desempeño de competencias profesionales.*

En relación a la escala realidad en función del turno académico se presentan a continuación sus resultados (Tabla 146). Como se aprecia, las diferencias son más notables entre el turno de mañana y los otros dos grupos y así se constata en el valor promedio general cuya diferencia entre grupos es superior a 0,5 puntos. Aunque la diferencia de medias es patente en un buen número de ítems de la escala realidad, destacaremos aquellos cuyos valores son más altos. Estos son los ítems 7, 14 y 15 que tienen que ver claramente con el desarrollo personal:

- (7) *Apoyo y asesoramiento para un mejor conocimiento de sí mismos (autoestima, confianza, compromiso, etc.).*
- (14) *Asesoramiento sobre aspectos intelectuales, emocionales, sociales, etc. para el desarrollo personal del estudiante universitario.*
- (15) *Asesoramiento que apoye la implicación del estudiante en la búsqueda de los elementos de su desarrollo integral como persona adulta constructora de su futuro.*

Tabla 146: Realidad de los indicadores del MOTUI para estudiantes en función del turno académico.

Indicadores	Turno académico (REALIDAD)						Diferencia de medias
	Mañana Media= 3,49		Tarde Media= 2,97		Ambos Media= 2,96		
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	
PS1	3,60	1,24	3,06	1,21	3,23	1,43	0,54
PS2	3,44	1,27	2,97	1,27	3,05	1,43	0,47
PS3	3,42	1,22	3,07	1,19	3,05	1,28	0,37
PS4	3,20	1,38	2,86	1,34	2,97	1,44	0,34
PS5	3,44	1,24	2,89	1,21	2,94	1,28	0,55
PS6	3,47	1,47	2,72	1,16	2,91	1,29	0,75
PS7	3,14	1,46	2,34	1,37	2,37	1,30	0,80
PS8	3,77	1,33	3,34	1,31	3,31	1,38	0,46
PS9	3,41	1,31	2,78	1,39	2,69	1,43	0,72
PS10	3,57	1,28	2,96	1,28	3,08	1,38	0,61
PS11	3,32	1,34	2,68	1,26	2,85	1,44	0,64
PS12	3,30	1,38	2,63	1,25	2,54	1,32	0,76
PS13	3,46	1,30	2,78	1,20	2,82	1,32	0,68
PS14	3,29	1,36	2,45	1,22	2,73	1,38	0,84
PS15	3,44	1,35	2,62	1,32	2,60	1,33	0,84
PS16	3,75	1,37	3,12	1,30	3,21	1,56	0,63
PS17	3,46	1,38	3,01	1,35	3,26	1,52	0,45
AC18	3,27	1,24	2,95	1,26	2,79	1,23	0,48
AC19	3,32	1,39	3,18	1,39	2,82	1,36	0,5
AC20	3,44	1,29	3,23	1,38	2,96	1,26	0,48
AC21	3,52	1,29	3,41	1,34	3,07	1,21	0,45
AC22	3,50	1,36	2,95	1,32	2,88	1,29	0,62
AC23	3,44	1,37	3,10	1,40	3,18	1,32	0,34
AC24	3,48	1,41	2,77	1,33	2,78	1,32	0,71
AC25	3,59	1,34	2,89	1,20	2,98	1,38	0,70
AC26	3,43	1,40	2,85	1,19	2,80	1,32	0,63
AC27	3,71	1,33	3,22	1,27	3,31	1,50	0,49
AC28	3,59	1,41	2,91	1,26	2,91	1,37	0,68
AC29	3,37	1,32	2,85	1,29	2,73	1,29	0,64
AC30	3,03	1,41	2,65	1,27	2,60	1,31	0,43
AC31	3,56	1,39	2,97	1,24	3,03	1,34	0,53
AC32	3,42	1,42	2,90	1,26	2,79	1,45	0,63
AC33	3,57	1,28	3,07	1,24	3,06	1,31	0,51
AC34	3,56	1,32	3,11	1,43	2,99	1,40	0,57
PR_35	3,58	1,23	3,20	1,23	3,00	1,28	0,58
PR_36	3,43	1,26	2,97	1,28	2,92	1,30	0,51
PR_37	3,42	1,32	2,82	1,26	2,77	1,28	0,65
PR_38	3,37	1,34	2,81	1,31	2,65	1,37	0,72
PR_39	3,53	1,36	3,11	1,23	2,99	1,32	0,54
PR_40	3,56	1,31	3,09	1,28	2,90	1,40	0,66
PR_41	3,73	1,40	3,23	1,34	3,17	1,33	0,56
PR_42	3,42	1,46	2,80	1,39	3,01	1,33	0,62
PR_43	3,76	1,52	3,12	1,42	3,09	1,45	0,67
PR_44	3,90	1,41	3,44	1,34	3,61	1,43	0,46
PR_45	3,79	1,47	3,63	1,31	3,60	1,53	0,19
PR_46	3,46	1,32	3,09	1,23	3,02	1,28	0,44
PR_47	3,38	1,36	3,02	1,17	2,90	1,45	0,48
PR_48	3,54	1,40	3,05	1,30	2,98	1,35	0,56
PR_49	3,64	1,45	3,14	1,28	3,05	1,44	0,59
PR_50	3,50	1,38	2,98	1,24	3,01	1,35	0,52
PR_51	3,59	1,46	2,87	1,32	2,91	1,45	0,72

### **8.3.3 Síntesis del análisis descriptivo general**

Se presenta a continuación los resultados del análisis descriptivos de forma sintética atendiendo a los agentes, a saber: profesorado y estudiantes, así como a las escalas importancia y realidad en función de variables de clasificación.

Los resultados generales para la muestra de **profesorado** ponen de manifiesto que todos los ítems que conforman el modelo han sido valorados más importantes que presentes en la realidad. Además, el rango entendido como la mayor y la menor puntuación de los ítems ha sido, para la escala importancia (4,8-3,09) y para la escala realidad (4,23-2,32). De igual forma, los ítems valorados como más importantes para el profesorado aparecen percibidos también como los más presentes en la tutoría universitaria, salvo algunas excepciones que ya comentamos previamente (Tabla 124). Además, en función de distintas variables de clasificación cabe indicar algunos resultados de interés para las escalas importancia y realidad:

- **Titularidad de la universidad.** Los resultados generales para el profesorado indican que tanto en las escalas importancia como realidad puntúa más alto en sus indicadores el profesorado de universidades privadas que de universidades públicas, comparativamente de forma global con una diferencia de 0,49 puntos para la escala importancia y 0,91 puntos para realidad, con una mayor diferencia para los indicadores que expresan contenidos referidos a la dimensión personal-social (ítems iniciales del modelo).
- **Área de conocimiento.** El profesorado de Ciencias de la Salud y de Arte y Humanidades presentan los valores más altos para la escala importancia (4,49 y 4,23 respectivamente), mientras que el área de Ciencias e Ingeniería y Arquitectura presentan los datos promedio generales más bajos (4,06 y 3,89 respectivamente). Esta misma tendencia se aprecia en la escala realidad, donde el profesorado de Ciencias de la Salud puntúa 3,32 y el profesorado de Ingeniería y Arquitectura (2,81), siendo ambos valores los extremos en dicha escala.
- **Nivel y curso de docencia.** En primer lugar, destaca que respecto a promedios globales no hay grandes diferencias entre grupo de docencia (en la escala importancia: 4,05-4,22; en la escala realidad: 3,16-2,99). No obstante, pareciera que el profesorado con docencia en Máster y Doctorado ofrece en ambas escalas las puntuaciones inferiores, sugiriendo que el profesorado de grado valora como más importante y más presente los distintos indicadores del modelo. Se remite, de igual forma, al análisis por ítems desarrollado en torno a las tablas 128 y 129.
- **Experiencia docente.** Para ambas escalas, importancia y realidad, el profesorado de menos de 14 años de experiencia docente ha valorado como más importante y más presente un amplio número de ítems, concretamente más del 90% del total, en comparación con el

profesorado de más de 15 años de experiencia. Además de este análisis en dos grupos, los resultados según intervalos de docencia indican que los valores más altos en la escala importancia se sitúan mayoritariamente en el colectivo de profesorado con *menos de 3 años de experiencia docente* y en el grupo de *4-9 años*. Por su parte, los valores inferiores en la escala importancia se sitúan en el intervalo *más de 25 años de experiencia docente*. Esta tendencia se aprecia también para la escala realidad.

- **Situación en la universidad.** Existe una tendencia global a valorar por el profesorado contratado un amplio número de indicadores, prácticamente la totalidad de la escala, como más importante y más presente en la tutoría universitaria que el profesorado permanente. Se remite a la Tabla 133 para profundizar con mayor concreción en este hecho.
- **Sexo.** Los resultados globales en función del sexo permiten concluir que las profesoras valoran como más importantes y más presentes todos los indicadores en comparación con los profesores, existiendo una mayor diferencia de medias en aquellos que tienen que ver con la dimensión personal-social.
- **Formación para la tutoría.** Los resultados en función de si se ha recibido o no formación para la tutoría universitaria permiten concluir que para ambas escalas, importancia y realidad, la valoración es mayor para el profesorado que declara haber recibido formación. Además, la diferencia de medias es mayor para la escala importancia en los ítems que refieren a la dimensión personal-social, mientras que en la escala realidad se constata mayor heterogeneidad en cuanto a diferencia de medias.

En segundo lugar, se presentan los resultados para el colectivo de **estudiantes**. Estos resultados descriptivos globales evidencian que el conjunto de indicadores ha sido ampliamente valorado con una puntuación mayor en la escala importancia que en la escala realidad. Por otro lado, el rango para la escala importancia ha sido (5,25-4,02) y en la escala realidad (3,76-2,86), lo que pone de manifiesto que el ítem valorado como menos importante (4,02) es distante de la puntuación del ítem valorado como más presente (3,76). De igual forma que ocurría para el profesorado, aunque con algunas excepciones (Tabla 136), en general los indicadores valorados como más importantes son aquellos que aparecen con mayor presencia, y viceversa. Si atendemos a un análisis global más detallado en función de distintas variables de clasificación cabe destacar las siguientes apreciaciones:

- **Titularidad de la universidad.** Se observa que los estudiantes de universidades privadas y centros adscritos valoran como más importantes la totalidad de los indicadores en comparación con estudiantes de universidades públicas, siendo el promedio global de la escala



importancia de 0,4 puntos inferior para los estudiantes de universidades públicas. No obstante, hay algunos indicadores que presentan diferencias mayores a 0,80 (Tabla 137). Respecto a la escala realidad se aprecia la misma tendencia, si bien esta aparece maximizada, es decir, se constata que los estudiantes de centros adscritos valoran de modo más real y presente todos los indicadores de la tutoría universitaria, algunos de ellos con más de 1,40 puntos de diferencia respecto a las valoraciones de los estudiantes de universidades públicas. Los estudiantes de universidades privadas se sitúan en un punto intermedio, más cercano desde luego a los centros adscritos, como pudiera parecer obvio. Así, en el conjunto de la escala realidad las universidades públicas puntúan (2,71) mientras que las privadas y los centros adscritos promedian 3,47 y 3,83 respectivamente.

- **Nivel y curso.** Destacamos en primer lugar que no hay diferencias tan constatables como en anteriores variables de clasificación. Así, para la escala importancia encontramos que la valoración de los indicadores se distribuye con una amplia heterogeneidad si clasificamos la muestra (Grado/Posgrado) valorándose algunos ítems como más importantes en grado y otros en posgrado con perfecto sentido y coherencia esperada (Tabla 139). Si se presenta la muestra distribuida por cursos, encontramos que la media global más alta para la escala importancia se da en estudiantes de Máster (4,86) y de 3º de Grado (4,84) mientras que las inferiores se obtienen en 4º de Grado (4,42) y Doctorado (4,51). Más clarificador es el análisis por ítems al que ya referimos y que presenta cierta lógica en función de la importancia que cada indicador pudiera tener en cada momento (Grado/Posgrado) en incluso en función del curso (1º, 2º, 3º, 4º, Máster y Doctorado). Remitimos al análisis ya concretado a tal efecto como comentario de las tablas 139 y 140. Sin embargo, en la escala realidad en función del nivel y curso académico se constata que a excepción de 5 indicadores, el resto de la escala es valorada como más presente y real por estudiantes de grado (media 3,33) que posgrado (3,06). Además cuando se concreta esta distribución se aprecia que los estudiantes de 1º y 2º de grado ofrecen las valoraciones más altas de la escala realidad con diferencias bastante relevantes respecto a 4º de grado y doctorado. Remitimos de nuevo a los comentarios de las tablas 141 y 142 que concretan esta tendencia para algunos ítems de la escala.
- **Edad.** Los estudiantes con menos edad (menores de 22 años) valoran de modo más importante los ítems iniciales del cuestionario, referidos a aspectos de la dimensión-personal social, mientras que los estudiantes con mayor edad (a partir de 26 años) valoran de forma más importante los ítems finales del cuestionario, referidos a la dimensión profesional. No obstante no son valores extremos sino una tendencia global. De hecho, en el cómputo global el promedio para la escala importancia en los distintos rangos de edad solo varía 0,07 puntos

para las valoraciones máximas (4,77) y mínima (4,70). En cambio, la escala realidad refleja en la distribución de edad una clara tendencia: la presencia y realidad de la tutoría universitaria es más valorada por los estudiantes de menos de 20 años de edad en todos los indicadores, mientras que los estudiantes de mayor edad perciben como menos presentes todos los indicadores del modelo. Esta diferencia se constata también en el promedio global (3,60 para estudiantes *menores de 20 años*/ 2,77 para estudiantes *mayores de 30*). Para una mayor concreción se remite a las tablas 143 y 144 así como a los comentarios a las mismas.

- **Sexo.** Se constata que tanto para la escala importancia como la escala realidad las valoraciones más altas corresponden a las estudiantes (mujeres). Esto ocurre en todos los ítems y en ambas escalas, encontrando algunos ítems con más de 0,40 puntos de diferencia (Tabla 145).
- **Turno académico.** Se aprecia en la tabla 146 que los estudiantes del turno de mañana valoran ampliamente como más importantes un número significativo de la escala, especialmente existe una mayor diferencia de medias para los indicadores de la dimensión personal-social. También es llamativo que en esta misma escala los estudiantes de tarde han valorado como más importante, comparativamente con el grupo de mañana y con el grupo de quienes estudian en ambos turnos, algún indicador referido a la dimensión profesional. Respecto a la escala realidad, es notorio que los estudiantes del turno de mañana valoran todos los indicadores como más presentes en la tutoría universitaria, distanciándose del promedio global en más de 0,5 puntos (Tabla 147). Además un amplio número de indicadores supera los 0,6 puntos de diferencia, llegando en algunos indicadores hasta más de 0,8 puntos de diferencia de medias en función del turno académico. Esto permite indicar que los estudiantes del turno de mañana valoran, en general, como más importante y más real un amplio conjunto de indicadores del modelo de tutoría universitaria.

Destacamos, finalmente que estos análisis generales se ampliarán a continuación con un tratamiento estadístico que permita ponderar y apuntar hacia el grado de significatividad de estos primeros resultados exploratorios, en función de diversas variables de clasificación de profesorado y estudiantes para ambas escalas, importancia y realidad, en el conjunto de indicadores del modelo.

#### 8.4 Análisis comparativo entre agentes, escalas y variables de clasificación

Para llevar a cabo este proceso de análisis comparativo entre grupos (estudiantes-profesorado) para las escalas de importancia y realidad es necesario elegir las pruebas estadísticas adecuadas. En efecto, a la hora de desarrollar pruebas estadísticas que permitan analizar en profundidad los datos obtenidos en el proceso de valoración del modelo tutorial se ha de estudiar, en primer lugar, la base de datos para determinar algunas características de la muestra que fundamenten la decisión sobre la pertinencia de las pruebas a desarrollar.

Entre los diversos supuestos para emplear la estadística paramétrica<sup>126</sup> encontramos uno fundamental que refiere a que la muestra tenga una distribución Normal. En efecto, la estadística paramétrica asume que la población de la cual la muestra es extraída es normal o aproximadamente normal, decimos *aproximadamente* ya que algunos autores argumentan que si el tamaño de muestra es grande las pruebas paramétricas pueden ser adecuadas pese a que muestren ligeras desviaciones de la normalidad (Gil, 2006).

No obstante, lo que la teoría muestra es que la normalidad es una propiedad necesaria para el desarrollo de estadística paramétrica y como tal procedemos a calcular la normalidad de la muestra con la que se pretende trabajar.

Para ello aplicaremos en nuestra muestra la prueba Kolmogorov-Smirnov (K-S) por su idoneidad para medir el grado de concordancia existente entre la distribución de la muestra y su distribución teórica a la muestra normal. En efecto, esta prueba “determina la bondad de ajuste de una variable cuantitativa a una distribución teórica de probabilidad, siendo en los estudios de educación la más habitual la distribución normal. De esta forma, uno de los usos más habituales es verificar el cumplimiento de los supuestos de diferentes pruebas paramétricas que exigen que alguna de las variables se distribuya como una distribución normal” (Murillo y Martínez, 2012, 103).

Así, para la **muestra de profesorado** (n=569) se presentan en el Anexo 12-A el resultado de la prueba K-S para una muestra obteniendo para todos los indicadores del modelo el mismo resultado: *ninguno de ellos se ajusta a una distribución normal*. No obstante, recuperamos a continuación un ejemplo de estos resultados para algunos ítems, concretamente 1-13 (Tabla 147).

---

<sup>126</sup> Estos requisitos o supuestos paramétricos son: (1) que la muestra sea “grande”, tomando como referencia que la literatura denomina como tal aquellas superiores a 30 respondientes (>30), (2) que las variables sean cuantitativas continuas medidas en escala de intervalos, (3) homogeneidad de varianzas (homocedasticidad) y, especialmente, (4) la distribución de la muestra atendiendo a parámetro de normalidad.

Tabla 147: Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra: escala importancia para el profesorado. Fuente: Base de datos profesorado, SPSS.

<b>Escala importancia, PROFESORADO</b>	PS1	PS2	PS3	PS4	PS5	PS6	PS7	PS8	PS9	PS10	PS11	PS12	PS13	
N	569	569	569	569	569	569	569	569	569	569	569	569	569	
Parámetros normales,a,b	Media	4,49	4,11	4,02	3,09	3,92	3,57	3,80	4,52	3,84	4,30	3,41	3,53	3,88
	Desviación típica	1,242	1,269	1,261	1,244	1,181	1,195	1,388	1,185	1,359	1,184	1,228	1,348	1,276
Diferencias más extremas	Absoluta	,186	,171	,185	,153	,166	,182	,140	,194	,155	,181	,171	,165	,158
	Positiva	,127	,122	,135	,153	,166	,182	,140	,133	,124	,142	,145	,165	,134
	Negativa	-,186	-,171	-,185	-,153	-,166	-,142	-,135	-,194	-,155	-,181	-,171	-,125	-,158
Z de Kolmogorov-Smirnov	4,436	4,088	4,403	3,656	3,953	4,334	3,349	4,635	3,696	4,315	4,068	3,925	3,778	
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	

Se observa, como ya indicábamos que el nivel de significación es para estos ítems (y también para el conjunto de la escala de importancia en la muestra de profesorado) menor que 0,05. Es por ello que la distribución no es Normal (nivel de significación 0,000).

De igual forma, los resultados para la escala realidad en la muestra de profesores son similares. En efecto, todos los indicadores del modelo presentan una distribución que no se ajusta a la Normal (Anexo 12-B). Para ello traemos aquí algunos ítems que tomamos de ejemplo y cuyo resultado, en el conjunto de la escala realidad para el profesorado, es similar: ausencia de correspondencia con la distribución normal (Tabla 148).

Tabla 148: Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra: escala realidad para el profesorado. Fuente: Base de datos profesorado, SPSS.

<b>Escala realidad, PROFESORADO</b>	PS14	PS15	PS16	PS17	AC18	AC19	AC20	AC21	AC22	AC23	AC24	AC25	AC26	
N	569	569	569	569	569	569	569	569	569	569	569	569	569	
Parámetros normales,a,b	Media	2,67	2,53	3,40	3,67	2,84	3,28	3,43	3,50	3,01	3,58	3,31	3,28	3,18
	Desviación típica	1,224	1,173	1,282	1,284	1,271	1,346	1,277	1,239	1,225	1,330	1,357	1,343	1,321
Diferencias más extremas	Absoluta	,203	,198	,173	,169	,175	,169	,153	,158	,181	,183	,150	,161	,166
	Positiva	,203	,198	,173	,135	,175	,160	,152	,155	,181	,128	,150	,161	,166
	Negativa	-,118	-,132	-,129	-,169	-,131	-,169	-,153	-,158	-,141	-,183	-,135	-,125	-,121
Z de Kolmogorov-Smirnov	4,846	4,732	4,125	4,040	4,185	4,021	3,644	3,778	4,319	4,372	3,586	3,843	3,949	
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	

Por otro lado, para la *muestra de estudiantes* (n=679) se observa la misma tendencia en los resultados de distribución de la muestra. Así, para la escala importancia en el colectivo de estudiantes la totalidad de ítems ofrecen el valor de 0,000 lo que implica que no se ajusta ninguno a la distribución normal (Anexo 12-C). Una selección aleatoria de estos resultados se presenta a continuación (Tabla 149).

Tabla 149: Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra: escala importancia para estudiantes. Fuente: Base de datos estudiantes, SPSS.

<b>Escala importancia, ESTUDIANTES</b>		AC27	AC28	AC29	AC30	AC31	AC32	AC33	AC34	PR35	PR36	PR37	PR38	PR39
N		679	679	679	679	679	679	679	679	679	679	679	679	679
Parámetros normales,a,b	Media	4,40	4,67	4,53	4,44	4,76	4,84	4,76	4,85	4,87	4,84	4,87	4,85	4,98
	Desviación típica	1,092	1,149	1,117	1,181	1,109	1,109	1,031	1,025	1,002	1,022	1,024	1,007	,983
Diferencias más extremas	Absoluta	,205	,230	,214	,190	,209	,219	,231	,219	,219	,246	,219	,242	,240
	Positiva	,147	,126	,131	,138	,133	,148	,143	,136	,141	,146	,135	,147	,150
	Negativa	-,205	-,230	-,214	-,190	-,209	-,219	-,231	-,219	-,219	-,246	-,219	-,242	-,240
Z de Kolmogorov-Smirnov		5,334	5,995	5,585	4,948	5,435	5,702	6,021	5,706	5,704	6,405	5,707	6,307	6,247
Sig. asintót. (bilateral)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Resultados similares son los obtenidos de la muestra de estudiantes para la escala realidad (Anexo 12-D), cuya realidad traemos para un conjunto de ítems, a modo de ejemplo (Tabla 150).

Tabla 150: Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra: escala realidad para estudiantes. Fuente: Base de datos estudiantes, SPSS.

<b>Escala realidad, ESTUDIANTES</b>		PR40	PR41	PR42	PR43	PR44	PR45	PR46	PR47	PR48	PR49	PR50	PR51
N		679	679	679	679	679	679	679	679	679	679	679	679
Parámetros normales,a,b	Media	3,36	3,54	3,24	3,53	3,76	3,73	3,32	3,23	3,36	3,45	3,32	3,34
	Desviación típica	1,347	1,401	1,446	1,521	1,408	1,454	1,309	1,352	1,394	1,441	1,368	1,470
Diferencias más extremas	Absoluta	,153	,152	,158	,137	,148	,142	,159	,148	,146	,156	,143	,141
	Positiva	,153	,152	,158	,121	,125	,124	,135	,148	,146	,115	,143	,141
	Negativa	-,135	-,127	-,146	-,137	-,148	-,142	-,159	-,136	-,133	-,156	-,140	-,127
Z de Kolmogorov-Smirnov		3,998	3,963	4,129	3,563	3,861	3,690	4,153	3,844	3,799	4,071	3,714	3,671
Sig. asintót. (bilateral)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Con todo, los valores obtenidos para la Z de Kolmogorov-Smirnov y su nivel de significación permiten concluir que la distribución de la muestra participante, tanto para el profesorado como estudiantes, en el proceso de valoración para las escalas importancia y realidad no se ajustan a una distribución Normal, en definitiva, se rechaza la hipótesis de normalidad,  $H_0$  ( $\alpha=0,05$ ).

Con estos resultados caben dos posibilidades. En primer lugar, transformar los diversos indicadores para que se distribuya según la curva normal o bien, en segundo lugar, utilizar procedimientos estadísticos no paramétricos o de distribución libre, ya que estas pruebas no presentan supuestos tan estrictos y no exigen que la distribución de la muestra sea normal, únicamente que esta sea continua o simétrica (atributo que, en efecto, se cumple).

Con todo, se ha optado por este segundo camino y desarrollar en coherencia los análisis que a continuación se presentan atendiendo al uso de pruebas no paramétricas. No obstante, cabe

destacar, como indica Gil (2006) que los resultados obtenidos suelen ser parecidos<sup>127</sup>. Somos conscientes de que siempre que se cumplan los supuestos ya comentados es deseable trabajar con pruebas paramétricas si bien, al no cumplirse las condiciones exigidas recurrimos a las pruebas no paramétricas<sup>128</sup>. Es por ello, que la principal ventaja de las pruebas no paramétricas tiene que ver con su menor exigencia respecto a la base de datos<sup>129</sup>.

En el contexto de esta investigación, atendiendo a los objetivos pretendidos, a la naturaleza del instrumento de recogida de datos y en función de los primeros análisis descriptivos ya presentados desarrollaremos en lo que sigue los hallazgos de dos pruebas estadísticas: *U de Mann-Whitney* y *H de Kruskal-Wallis*, que conceptualizamos a continuación.

La *U de Mann-Whitney* es una prueba que “compara la tendencia central de dos muestras que no deben tener necesariamente el mismo tamaño, partiendo de la hipótesis nula de que en ambas muestras la medida central es la misma” (Guisande, 2006, 128). Este estadístico es el contraste análogo a la prueba *t de Student*. En definitiva, “permite contrastar si dos grupos independientes de datos proceden de poblaciones donde una variable aleatoria cuantitativa se distribuye idénticamente” (Salafranca, 2001, 101). Esta prueba se ha desarrollado, por ejemplo, para valorar si la importancia y la realidad de la tutoría universitaria dependen del sexo del profesorado.

Por su parte, la prueba *H de Kruskal-Wallis* es el contraste no paramétrico análogo al análisis de varianza (ANOVA), por lo que en ocasiones también se le ha denominado *ANOVA de Kruskal-Wallis* y es quizá, una de las pruebas más empleadas para más de dos muestras independientes. Como señala Guisande (2006, 134), “a nivel teórico es una extensión del contraste U de Mann-Whitney para más de dos muestras, lo que quiere decir que es un test que mide la tendencia central de las muestras”. El empleo de esta prueba se ha llevado a cabo para estimar si la importancia de los indicadores de la tutoría universitaria en el profesorado depende del área de conocimiento al que están adscritos.

---

<sup>127</sup> De hecho, se incluye en el Anexo 12-E, una comparación de pruebas para el caso concreto de diferencias en función del sexo en estudiantes para la escala importancia. Como se observa, pese a emplear una prueba paramétrica y un estadístico no paramétrico en ambos los resultados son similares.

<sup>128</sup> Para tener una visión actualizada sobre la pertinencia de la estadística no paramétrica puede acudir a diversos manuales (McKean y Hetmansperger, 2011; Sprent y Smeeton, 2007).

<sup>129</sup> También Gil (2006, 287) señala como ventajas: “capacidad para trabajar con datos que sean mediciones cuantitativas ordinales o incluso nominales, no necesitan que se cumplan supuestos previos para su aplicación, son sencillos de aplicar, queda como única posibilidad cuando el tamaño de la muestra es pequeño” así como desventajas: “para la misma potencia de la prueba, los test paramétricos necesitan menor tamaño muestran que los test no paramétricos; cuando el tamaño de la muestra es elevado obtenemos los mismos resultados con las pruebas paramétricas que no paramétricas”. Otras ventajas, hasta un total de diez, son señaladas por Hollander, Wolfé y Chicken (2014, 1) en la tercera edición revisada de su manual, recomendando acudir al mismo si se quiere profundizar en este aspecto.

### 8.4.1 Para la muestra de profesorado: escala importancia en función de variables de clasificación

#### 8.4.1.1 Resultados por titularidad de universidad y área de conocimiento

Se presenta a continuación (Tabla 151) la expresión sintética de los resultados de la prueba U de Mann-Whitney (para la variable titularidad) y la H de Kruskal-Wallis (para el área de conocimiento) que se incluyen en el Anexo 13.

Tabla 151: Pruebas U de Mann-Whitney y H de Kruskal-Wallis: escala importancia para profesorado. Variables de agrupación: titularidad y área de conocimiento. Fuente: Base de datos profesorado, SPSS.

	Titularidad		Área de Conocimiento				
	Pública	Privada	Artes y Humanidades	Ciencias	Ciencias de la Salud	Ciencias Sociales y Jurídicas	Ingeniería y Arquitectura
	Media	Media	Media	Media	Media	Media	Media
PS1	4.31	5.02	4.59	4.30	4.71	4.51	4.28
PS2	3.91	4.69	4.15	4.03	4.41	4.15	3.71
PS3	3.87	4.46	3.96	4.05	4.30	4.00	3.80
PS4	2.94	3.54	3.06	2.97	3.36	3.11	2.89
PS5	3.79	4.28	3.91	3.72	4.11	4.05	3.54
PS6	3.37	4.14	3.49	3.43	3.83	3.65	3.26
PS7	3.58	4.47	3.68	3.51	4.27	3.80	3.61
PS8	4.38	4.91	4.32	4.25	4.87	4.54	4.43
PS9	3.60	4.53	4.02	3.59	4.21	3.83	3.47
PS10	4.19	4.62	4.29	4.44	4.44	4.27	4.15
PS11	3.24	3.92	3.25	3.26	3.94	3.43	3.07
PS12	3.37	3.99	3.60	3.26	3.91	3.58	3.13
PS13	3.71	4.39	3.88	3.72	4.20	3.99	3.42
PS14	3.57	4.42	3.82	3.49	4.07	3.84	3.51
PS15	3.62	4.43	3.79	3.49	4.36	3.81	3.55
PS16	4.63	5.08	4.86	4.70	4.99	4.77	4.35
PS17	4.56	4.75	4.75	4.79	4.71	4.64	4.21
AC18	3.98	4.36	3.91	4.21	4.30	4.01	4.05
AC19	3.69	4.17	3.79	3.84	4.26	3.68	3.65
AC20	4.49	4.74	4.78	4.57	4.80	4.46	4.31
AC21	4.45	4.83	4.80	4.46	4.76	4.51	4.24
AC22	3.76	4.19	4.13	3.72	4.11	3.83	3.61
AC23	4.14	4.54	4.42	4.00	4.42	4.23	4.07
AC24	4.42	4.69	4.72	4.34	4.56	4.47	4.38
AC25	4.23	4.63	4.48	4.07	4.39	4.43	4.08
AC26	4.33	4.71	4.68	4.21	4.40	4.47	4.28
AC27	4.38	4.57	4.86	4.28	4.53	4.41	4.08
AC28	4.05	4.79	4.32	4.03	4.55	4.23	4.02
AC29	4.02	4.46	4.27	3.92	4.40	4.21	3.68
AC30	3.57	3.99	3.66	3.59	4.07	3.66	3.40
AC31	4.42	4.92	4.66	4.41	4.84	4.44	4.46
AC32	4.29	4.75	4.34	4.33	4.67	4.33	4.41
AC33	4.44	4.75	4.81	4.36	4.65	4.52	4.22
AC34	4.39	4.59	4.69	4.51	4.75	4.37	4.02
PR35	4.39	4.75	4.46	4.36	4.65	4.57	4.21
PR36	4.20	4.66	4.39	4.15	4.57	4.36	4.01
PR37	4.18	4.55	4.36	4.21	4.54	4.30	3.90
PR38	3.99	4.49	4.33	4.02	4.39	4.08	3.81
PR39	4.10	4.62	4.36	4.13	4.52	4.27	3.78
PR40	4.22	4.63	4.29	4.30	4.63	4.34	4.01
PR41	4.23	4.62	4.40	4.23	4.58	4.37	3.97
PR42	4.07	4.30	4.39	4.31	4.38	3.98	3.87
PR43	4.21	4.68	4.41	4.20	4.64	4.37	3.93
PR44	4.71	4.99	4.89	4.77	4.98	4.78	4.47
PR45	4.73	5.03	5.05	4.67	4.99	4.81	4.48
PR46	4.09	4.59	4.21	4.08	4.53	4.27	3.87
PR47	3.71	4.29	3.73	3.70	4.26	3.94	3.47
PR48	4.09	4.57	4.11	4.28	4.48	4.25	3.92
PR49	4.00	4.57	3.98	3.98	4.51	4.20	3.90
PR50	3.84	4.43	3.79	3.97	4.33	4.07	3.63
PR51	4.06	4.50	4.08	4.02	4.51	4.23	3.85

Se destaca, para la variable *titularidad*, que un amplio conjunto de ítems presentan diferencias significativas, concretamente todos los ítems que la componen excepto el 17 y el 27, cuyas diferencias no son significativas. Así, todos los ítems sombreados ofrecen puntuaciones más altas en la escala importancia por el profesorado de universidades de titularidad privada.

Respecto al *área de conocimiento*, se observa que un conjunto amplio de ítems presentan datos estadísticamente significativos para la escala importancia en el profesorado, cuya interpretación permite afirmar que un buen número de ellos son valorados significativamente como más importantes por el profesorado de Ciencias de la Salud, especialmente, y Artes y Humanidades, siendo el profesorado de las áreas de Ciencias por un lado y de forma más evidente el área de Ingeniería y Arquitectura quienes otorgan puntuaciones significativamente inferiores a la escala importancia.

Así, cabe concluir que para un amplio conjunto de indicadores el profesorado de universidades privadas valora como más importante la tutoría universitaria así como el profesorado de Ciencias de la Salud especialmente y, en menor medida, el profesorado de Artes y Humanidades.

#### ***8.4.1.2 Resultados por curso de docencia***

Se observa en la Tabla 152 la expresión sintética de los análisis presentados ampliamente en el Anexo 14 para la escala importancia en el profesorado en función de la variable curso de docencia a partir del desarrollo de la prueba U de Mann-Whitney. Así, siguiendo la misma metodología se presenta un análisis concreto a partir del sombreado de los mismos que permite afirmar las siguientes cuestiones en función de si se imparte o no docencia en los distintos cursos de grado y posgrado (Tabla 152):

- El hecho de *no impartir docencia en 1º de Grado* hace que se valore como más importante, comparativamente con el profesorado que si imparte clase en este curso, los ítem 10, 12, 16, 34, 35, 48 y 50 que tienen que ver a grandes rasgos con la interacción entre docentes y estudiantes, el desarrollo social del estudiante, transición al mundo profesional, iniciación a la investigación en el área de conocimiento, establecer nexos entre aspectos académicos y profesionales, relación entre los estudios universitarios y el mercado laboral y explorar el contexto laboral de las opciones profesionales.
- El profesorado que *sí imparte docencia en 2º de Grado* hace que se valore como más importante, comparativamente con el profesorado que no lo hace, los ítems 14, 15, 20, 28, 32 y 34, que refieren al apoyo personal al estudiante universitario, el itinerario curricular,



refuerzo de valores en el ámbito académico, estimular la satisfacción del estudiante en el acto de aprender y el apoyo para que los estudiantes se inicien en la investigación.

- Para los docentes que *sí imparten docencia en 3º de Grado* se constata significatividad, únicamente, en el ítem 18 que expresa el apoyo académico que facilite la transición entre las etapas previas y la universidad.

Tabla 152: Síntesis de indicadores significativos en la escala importancia según curso de docencia. Fuente: Elaboración propia a partir de tabla personalizada, SPSS.

	Doc. en 1º		Doc.en 2º		Doc.en 3º		Doc.en 4º		Doc.en Máster		Doc.en Doctorado	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
	Media	Media	Media	Media	Media	Media	Media	Media	Media	Media	Media	Media
PS1	4,53	4,46	4,50	4,49	4,51	4,48	4,44	4,52	4,48	4,51	4,52	4,48
PS2	4,19	4,04	4,15	4,08	4,15	4,08	4,03	4,16	4,05	4,18	3,98	4,17
PS3	4,04	4,00	4,02	4,02	3,97	4,06	3,97	4,05	<b>3,90</b>	<b>4,16</b>	3,95	4,05
PS4	3,11	3,08	3,18	3,03	3,07	3,11	3,08	3,11	3,05	3,15	2,96	3,15
PS5	3,90	3,93	3,97	3,87	3,93	3,91	3,92	3,91	3,83	4,02	3,79	3,97
PS6	3,57	3,57	3,57	3,56	3,59	3,55	3,58	3,56	<b>3,45</b>	<b>3,72</b>	<b>3,35</b>	<b>3,66</b>
PS7	3,81	3,80	3,84	3,77	3,81	3,80	3,81	3,80	3,70	3,93	3,62	3,88
PS8	4,48	4,55	4,59	4,45	4,57	4,48	4,53	4,51	<b>4,39</b>	<b>4,68</b>	4,40	4,56
PS9	<b>3,86</b>	<b>3,82</b>	3,94	3,76	3,83	3,85	3,85	3,83	3,73	3,97	<b>3,65</b>	<b>3,92</b>
PS10	<b>4,20</b>	<b>4,39</b>	4,31	4,30	4,29	4,31	4,27	4,32	4,27	4,34	4,15	4,36
PS11	3,42	3,40	3,49	3,35	3,44	3,39	3,38	3,43	<b>3,29</b>	<b>3,57</b>	<b>3,20</b>	<b>3,50</b>
PS12	<b>3,41</b>	<b>3,64</b>	3,57	3,50	3,59	3,48	3,65	3,46	<b>3,42</b>	<b>3,67</b>	<b>3,33</b>	<b>3,61</b>
PS13	3,81	3,95	3,97	3,82	3,91	3,86	3,88	3,89	<b>3,77</b>	<b>4,02</b>	3,72	3,95
PS14	3,74	3,82	<b>3,91</b>	<b>3,69</b>	3,80	3,77	3,74	3,81	3,69	3,91	<b>3,56</b>	<b>3,87</b>
PS15	3,74	3,90	<b>3,94</b>	<b>3,73</b>	3,89	3,78	3,86	3,80	<b>3,68</b>	<b>4,01</b>	<b>3,60</b>	<b>3,92</b>
PS16	<b>4,62</b>	<b>4,85</b>	4,76	4,72	4,76	4,73	4,81	4,70	4,68	4,82	4,63	4,79
PS17	4,54	4,67	4,70	4,54	4,61	4,61	4,63	4,60	4,62	4,61	4,67	4,59
AC18	4,00	4,14	4,15	4,02	<b>4,22</b>	<b>3,97</b>	4,14	4,04	<b>3,97</b>	<b>4,20</b>	4,07	4,08
AC19	3,82	3,81	<b>3,87</b>	<b>3,77</b>	3,89	3,76	3,82	3,81	3,75	3,89	3,75	3,84
AC20	4,50	4,61	<b>4,65</b>	<b>4,48</b>	4,57	4,54	4,63	4,50	4,56	4,55	4,63	4,52
AC21	4,51	4,58	4,63	4,48	4,63	4,48	4,56	4,54	4,51	4,59	4,51	4,56
AC22	3,82	3,92	3,96	3,80	3,92	3,84	3,94	3,83	3,81	3,95	<b>3,72</b>	<b>3,93</b>
AC23	4,21	4,27	4,32	4,18	4,34	4,17	4,28	4,22	4,16	4,34	4,18	4,27
AC24	4,51	4,48	4,53	4,46	4,39	4,57	4,47	4,50	4,48	4,51	4,39	4,53
AC25	4,30	4,37	4,36	4,31	4,33	4,33	4,32	4,34	4,26	4,43	<b>4,15</b>	<b>4,41</b>
AC26	4,44	4,41	4,49	4,38	4,37	4,47	4,37	4,46	4,37	4,50	<b>4,28</b>	<b>4,49</b>
AC27	4,39	4,46	4,44	4,41	4,48	4,39	4,44	4,42	4,39	4,47	4,29	4,48
AC28	4,20	4,28	<b>4,36</b>	<b>4,15</b>	4,33	4,17	4,24	4,24	<b>4,11</b>	<b>4,40</b>	<b>4,04</b>	<b>4,32</b>
AC29	4,09	4,17	4,19	4,08	4,22	4,07	4,15	4,12	4,07	4,21	<b>3,92</b>	<b>4,21</b>
AC30	3,67	3,69	3,74	3,63	3,74	3,64	3,76	3,63	<b>3,55</b>	<b>3,84</b>	3,47	<b>3,77</b>
AC31	4,48	4,61	4,55	4,54	4,61	4,49	4,58	4,52	4,50	4,60	4,37	<b>4,61</b>
AC32	4,37	4,43	<b>4,51</b>	<b>4,32</b>	4,49	4,34	4,47	4,36	4,36	4,47	4,23	<b>4,48</b>
AC33	4,50	4,53	4,57	4,47	4,55	4,49	4,60	4,46	4,47	4,57	<b>4,34</b>	<b>4,59</b>
AC34	<b>4,29</b>	<b>4,58</b>	<b>4,57</b>	<b>4,34</b>	4,49	4,41	4,42	4,45	4,48	4,39	4,42	4,45
PR35	<b>4,38</b>	<b>4,58</b>	4,50	4,48	4,59	4,41	4,52	4,47	<b>4,39</b>	<b>4,60</b>	4,30	<b>4,56</b>
PR36	4,22	4,40	4,28	4,35	4,36	4,29	4,37	4,29	4,29	4,35	4,10	<b>4,41</b>
PR37	4,22	4,32	4,35	4,21	4,30	4,25	4,32	4,25	4,23	4,33	4,12	<b>4,33</b>
PR38	4,09	4,14	4,15	4,10	4,18	4,07	4,16	4,09	4,05	4,20	<b>3,94</b>	<b>4,19</b>
PR39	4,14	4,31	4,26	4,21	4,27	4,20	4,29	4,19	4,17	4,31	<b>4,08</b>	<b>4,29</b>
PR40	4,23	4,40	4,35	4,30	4,35	4,30	4,37	4,29	4,25	4,42	4,29	4,33
PR41	4,31	4,35	4,33	4,32	4,42	4,26	4,38	4,30	<b>4,21</b>	<b>4,47</b>	<b>4,13</b>	<b>4,41</b>
PR42	4,13	4,13	4,16	4,10	4,13	4,13	4,09	4,15	4,09	4,18	4,02	4,17
PR43	4,33	4,33	4,35	4,31	4,30	4,35	4,39	4,29	4,27	4,41	4,25	4,36
PR44	4,79	4,77	4,82	4,74	4,76	4,79	4,80	4,76	4,71	4,85	4,75	4,79
PR45	4,85	4,77	4,90	4,73	4,86	4,76	4,83	4,79	4,86	4,73	4,89	4,77
PR46	4,15	4,28	4,18	4,25	4,18	4,25	4,26	4,19	4,17	4,27	4,12	4,26
PR47	3,78	3,93	3,87	3,85	3,86	3,86	3,85	3,87	3,78	3,96	<b>3,70</b>	<b>3,92</b>
PR48	<b>4,08</b>	<b>4,34</b>	4,17	4,25	4,22	4,21	4,26	4,18	4,16	4,28	4,08	4,27
PR49	4,04	<b>4,24</b>	4,13	4,16	4,17	4,13	4,17	4,13	<b>4,04</b>	<b>4,27</b>	<b>3,92</b>	<b>4,24</b>
PR50	<b>3,87</b>	<b>4,09</b>	3,99	3,99	4,00	3,98	4,01	3,97	3,95	4,04	<b>3,82</b>	<b>4,06</b>
PR51	4,01	4,31	4,19	4,16	4,20	4,14	4,26	4,11	4,08	4,28	4,01	4,23

- También se aprecia en la misma Tabla 152 que el profesorado que *no asume compromisos docentes en máster* valora como más importantes un amplio conjunto de ítems,

comparativamente con el profesorado que sí asume docencia en esta etapa formativa (véase sombreado). Concretamente, los ítems 6, 8, 11, 12, 13 y 15 que tienen que ver con el desarrollo personal y social de los estudiantes; los indicadores 18, 28 y 30 que expresan el apoyo académico que facilite la transición entre las etapas previas y la universidad, el refuerzo de valores personales en el ámbito académico y la orientación sobre los nuevos principios asumidos con el EEES, así como los ítems, 35, 41 y 49 que tienen que a grandes rasgos ver con la conexión académica y el mercado laboral. Podemos decir entonces que el profesorado que imparte clase en máster valora como menos importante de forma significativa estos indicadores.

- Finalmente, el profesorado que *si imparte docencia en doctorado* valora, de igual forma, un amplio número de ítems (véase énfasis, Tabla 152) como menos importantes que aquellos profesores que no tienen docencia en esta etapa, cuyo valor es más alto para la escala importancia.

De lo anterior cabría concluir que pese a excepciones concretas en indicadores para los tres primeros cursos del grado, las diferencias significativas se orientan a que aquellos profesores que sí imparten docencia en posgrado (máster y/o doctorado) valoran como menos importante un amplio número de indicadores de la tutoría universitaria de forma significativa.

#### **8.4.1.3 Resultados en función de la experiencia docente**

Siguiendo el mismo esquema, se presenta a continuación la Tabla 153, expresión sintética de los análisis de la escala importancia para del profesorado tomando como referencia la variable experiencia docente, a partir de la prueba U de Mann-Whitney (exp.doc. dicotómica: *Menos de 14 años/15 años o más*) así como la prueba H de Kruskal-Wallis (exp. doc. intervalos: *Menos de 3 años/4-9 años/10-14 años/15-19 años/20-24 años/Mas de 25 años*). Los resultados concretos de dichas pruebas se presentan, de nuevo, en el Anexo 15 por motivos de claridad expositiva y en la Tabla 131 los ítems significativos tras la aplicación de ambas pruebas (véase énfasis).

Así, en cuanto a la experiencia docente expresada en intervalos se aprecia con claridad que el profesorado con menor experiencia valora como más importantes un amplio número de ítems. De igual forma se observa la tendencia de que a mayor experiencia docente la puntuación en la escala de importancia es menor. Concretamente, aunque esta tendencia es global para la escala son 17 ítems donde se aprecia significatividad, a excepción del ítem 41 (*“Estímulo del desarrollo profesional de los estudiantes desde las prácticas académicas del plan de estudios”*) que es valorado como más importante para el profesorado de experiencia docente (20-24 años). Especialmente, como así se

observa en el énfasis incluido, hay una mayor tendencia a la significatividad en los indicadores finales.

Tabla 153: Síntesis de indicadores significativos en la escala importancia según experiencia docente. Fuente: Elaboración propia a partir de tabla personalizada, SPSS.

	Experiencia docente intervalos (años)						Experiencia docente dicotómica	
	Menos de 3	4-9	10-14	15-19	20-24	Más de 25	Menos de 14	15 o más
	Media	Media	Media	Media	Media	Media	Media	Media
PS1	4,70	4,41	4,43	4,58	4,43	4,55	4,46	4,52
PS2	4,27	4,15	3,94	4,13	4,05	4,18	4,10	4,12
PS3	4,30	3,99	3,98	3,89	4,02	4,06	4,04	4,00
PS4	3,36	3,09	2,98	3,09	3,05	3,14	3,09	3,10
PS5	4,00	3,86	3,96	3,96	3,94	3,86	3,92	3,91
PS6	3,66	3,51	3,46	3,73	3,61	3,55	3,52	3,62
PS7	4,09	3,97	3,75	3,74	3,65	3,71	3,91	3,70
PS8	<b>4,86</b>	<b>4,72</b>	<b>4,51</b>	<b>4,39</b>	<b>4,64</b>	<b>4,17</b>	<b>4,67</b>	<b>4,37</b>
PS9	<b>4,41</b>	<b>4,09</b>	<b>3,76</b>	<b>3,81</b>	<b>3,63</b>	<b>3,60</b>	<b>4,03</b>	<b>3,66</b>
PS10	<b>4,59</b>	<b>4,53</b>	<b>4,32</b>	<b>4,16</b>	<b>4,23</b>	<b>4,07</b>	<b>4,47</b>	<b>4,14</b>
PS11	3,70	3,55	3,48	3,28	3,42	3,19	<b>3,55</b>	<b>3,28</b>
PS12	3,80	3,58	3,58	3,41	3,61	3,36	3,61	3,45
PS13	3,93	4,12	3,86	3,75	3,84	3,73	<b>4,00</b>	<b>3,77</b>
PS14	3,84	4,01	3,69	3,83	3,76	3,58	3,87	3,70
PS15	3,80	4,09	3,83	3,73	3,70	3,69	<b>3,96</b>	<b>3,70</b>
PS16	<b>4,89</b>	<b>5,01</b>	<b>4,73</b>	<b>4,71</b>	<b>4,64</b>	<b>4,50</b>	<b>4,89</b>	<b>4,60</b>
PS17	4,82	4,69	4,57	4,60	4,59	4,51	4,67	4,56
AC18	4,59	4,14	4,07	3,95	3,98	3,98	4,19	3,97
AC19	4,09	3,83	3,86	3,75	3,76	3,73	3,88	3,75
AC20	4,59	4,51	4,60	4,45	4,59	4,59	4,56	4,55
AC21	4,75	4,59	4,55	4,45	4,58	4,47	4,60	4,50
AC22	4,00	4,07	3,80	3,85	3,86	3,69	<b>3,97</b>	<b>3,78</b>
AC23	4,27	4,31	4,15	4,35	4,35	4,08	4,25	4,24
AC24	4,48	4,63	4,50	4,46	4,48	4,37	4,56	4,43
AC25	4,48	4,53	4,29	4,40	4,24	4,13	<b>4,44</b>	<b>4,24</b>
AC26	4,61	4,58	4,41	4,35	4,52	4,19	4,53	4,34
AC27	4,50	4,46	4,45	4,39	4,43	4,37	4,46	4,39
AC28	4,55	4,29	4,34	4,21	4,16	4,08	4,35	4,14
AC29	4,30	4,34	4,19	4,00	4,11	3,89	<b>4,28</b>	<b>3,99</b>
AC30	3,93	3,76	3,81	3,51	3,61	3,56	<b>3,81</b>	<b>3,56</b>
AC31	4,68	4,68	4,61	4,48	4,61	4,29	<b>4,66</b>	<b>4,44</b>
AC32	<b>4,68</b>	<b>4,53</b>	<b>4,46</b>	<b>4,36</b>	<b>4,44</b>	<b>4,14</b>	<b>4,53</b>	<b>4,29</b>
AC33	4,59	4,64	4,50	4,40	4,61	4,37	4,58	4,45
AC34	4,50	4,65	4,48	4,31	4,39	4,28	<b>4,57</b>	<b>4,32</b>
PR35	<b>4,66</b>	<b>4,69</b>	<b>4,49</b>	<b>4,39</b>	<b>4,56</b>	<b>4,20</b>	<b>4,62</b>	<b>4,36</b>
PR36	<b>4,61</b>	4,50	4,24	4,29	4,33	4,09	<b>4,43</b>	4,22
PR37	4,52	<b>4,58</b>	4,19	4,08	4,30	4,02	<b>4,44</b>	4,12
PR38	<b>4,34</b>	<b>4,34</b>	4,10	4,09	4,07	3,86	<b>4,26</b>	<b>3,99</b>
PR39	4,36	<b>4,50</b>	4,16	4,23	4,18	3,98	<b>4,36</b>	<b>4,11</b>
PR40	<b>4,34</b>	<b>4,47</b>	4,24	4,30	4,39	4,19	4,37	4,28
PR41	<b>4,34</b>	<b>4,48</b>	<b>4,31</b>	<b>4,33</b>	<b>4,52</b>	<b>4,03</b>	4,40	4,26
PR42	4,30	4,23	4,01	4,10	4,24	4,00	4,16	4,10
PR43	<b>4,68</b>	<b>4,44</b>	<b>4,29</b>	<b>4,18</b>	<b>4,52</b>	<b>4,07</b>	4,43	4,24
PR44	4,98	4,80	4,88	4,68	4,94	4,56	4,85	4,71
PR45	<b>5,09</b>	4,91	4,96	4,71	4,77	4,56	<b>4,95</b>	<b>4,66</b>
PR46	<b>4,50</b>	4,47	4,11	4,15	4,19	3,98	<b>4,35</b>	<b>4,09</b>
PR47	4,09	4,07	3,74	3,83	3,84	3,67	<b>3,96</b>	<b>3,76</b>
PR48	<b>4,50</b>	4,42	4,08	4,10	4,24	4,04	<b>4,32</b>	4,12
PR49	4,36	<b>4,39</b>	4,02	4,13	4,20	3,86	<b>4,26</b>	<b>4,04</b>
PR50	<b>4,25</b>	4,22	3,77	3,94	4,07	3,78	4,07	3,91
PR51	4,34	4,33	4,02	4,21	4,30	3,93	4,22	4,12

Los resultados indicados para los intervalos de experiencia docente se consolidan también si la experiencia docente es dicotómica. Así, como cabría esperar, un amplio conjunto de ítems son coincidentes también cuando se dicotomiza la experiencia docente (Menos de 14 años/15 o más). Así, cabe concluir que a excepción del ítem 41, un amplio número de ítems son valorados como

más importantes por el profesorado novel (especialmente *menos de 3 años* y entre *4-9 años* de experiencia). En consecuencia, el profesorado con menor experiencia docente valora de forma significativa, como más importantes, un amplio número de indicadores de la tutoría universitaria (véase énfasis Tabla 153).

#### **8.4.1.4 Resultados por situación en la universidad, sexo y formación para la tutoría**

Finalmente, para la escala importancia en el profesorado se presenta una tabla integradora con la significatividad de los diversos ítems para las variables *situación en la universidad* (contratado, permanente), *sexo* y *formación* para la tutoría universitaria. Para ello se ha aplicado la prueba U de Mann-Whitney que se incorpora como Anexo 16.

Con todo, la Tabla 154 incorpora en sombreado amarillo aquellos ítems que muestran significatividad, destacando las siguientes cuestiones:

- Atendiendo a la *situación en la universidad*, se observa significatividad en un amplio conjunto de ítems que son valorados como más importantes por el profesorado contratado que por el profesorado permanente.
- En relación a la distribución por *sexo*, cabe destacar que a excepción de los ítems 24 y 45, se han encontrado diferencias significativas en función del sexo en la escala importancia, mostrando las profesoras un mayor grado de importancia atribuida a los distintos indicadores que los profesores.
- Por último, destacar que el profesorado que *sí ha recibido formación* valora como más importantes un amplio conjunto de ítems de la escala (véase sombreado) con diferencias significativas respecto a aquellos que no han recibido formación.

En consecuencia, cabe afirmarse que el sexo es una variable que permite identificar diferencias significativas en la escala importancia en la muestra de profesorado así como también, para un amplio número de ítems, las variables *situación en la universidad* y si el profesorado ha recibido o no formación. De hecho, de manera transversal solo el ítem 27 que expresa, “*Apoyo y optimización del aprovechamiento académico del alumnado (bibliografía de ampliación, plan de lectura, etc.)*”, no ofrece datos significativos en ninguna de las tres variables.

Tabla 154: Pruebas U de Mann-Whitney: escala importancia para profesorado. Variables de agrupación: situación en la universidad, sexo y formación para la tutoría. Fuente: Base de datos profesorado, SPSS.

	Situación en la universidad		Sexo		Formación para la tutoría universitaria (si o no)	
	Contratado	Permanente	Mujer/Profesora	Hombre/Profesor	Si Formación	No Formación
	Media	Media	Media	Media	Media	Media
PS1	4.47	4.50	4.71	4.31	4.77	4.16
PS2	4.16	4.08	4.39	3.87	4.40	3.77
PS3	4.05	4.00	4.27	3.80	4.23	3.77
PS4	3.13	3.07	3.29	2.92	3.29	2.86
PS5	3.97	3.88	4.15	3.71	4.12	3.67
PS6	3.59	3.55	3.78	3.38	3.74	3.36
PS7	3.90	3.74	4.08	3.57	4.09	3.47
PS8	4.71	4.39	4.82	4.26	4.67	4.34
PS9	4.05	3.69	4.11	3.60	4.08	3.55
PS10	4.45	4.20	4.48	4.15	4.38	4.21
PS11	3.48	3.36	3.68	3.18	3.62	3.17
PS12	3.66	3.45	3.80	3.30	3.76	3.26
PS13	4.04	3.77	4.12	3.68	4.07	3.67
PS14	3.92	3.69	4.07	3.54	3.97	3.57
PS15	3.94	3.75	4.11	3.58	4.08	3.52
PS16	4.92	4.62	4.90	4.61	4.87	4.59
PS17	4.72	4.54	4.74	4.50	4.64	4.58
AC18	4.24	3.96	4.32	3.86	4.20	3.92
AC19	3.96	3.72	4.06	3.60	4.00	3.60
AC20	4.62	4.51	4.76	4.38	4.67	4.41
AC21	4.68	4.46	4.71	4.40	4.64	4.44
AC22	4.00	3.78	4.06	3.71	3.95	3.78
AC23	4.31	4.19	4.46	4.05	4.38	4.08
AC24	4.58	4.43	4.58	4.41	4.53	4.45
AC25	4.47	4.24	4.49	4.19	4.40	4.26
AC26	4.57	4.33	4.59	4.29	4.56	4.28
AC27	4.50	4.37	4.52	4.35	4.43	4.43
AC28	4.33	4.18	4.43	4.08	4.42	4.03
AC29	4.28	4.03	4.38	3.91	4.25	3.98
AC30	3.81	3.59	3.87	3.52	3.85	3.48
AC31	4.66	4.46	4.69	4.41	4.63	4.44
AC32	4.50	4.34	4.60	4.24	4.49	4.31
AC33	4.62	4.45	4.67	4.38	4.55	4.48
AC34	4.65	4.30	4.60	4.30	4.37	4.52
PR35	4.67	4.36	4.68	4.32	4.55	4.41
PR36	4.48	4.21	4.55	4.12	4.42	4.20
PR37	4.47	4.14	4.49	4.09	4.36	4.17
PR38	4.32	3.98	4.33	3.93	4.27	3.94
PR39	4.41	4.11	4.43	4.06	4.35	4.09
PR40	4.41	4.26	4.52	4.15	4.41	4.22
PR41	4.47	4.23	4.62	4.08	4.45	4.18
PR42	4.24	4.05	4.39	3.90	4.14	4.12
PR43	4.41	4.27	4.56	4.13	4.43	4.21
PR44	4.81	4.75	4.96	4.62	4.84	4.70
PR45	4.94	4.71	4.91	4.71	4.84	4.76
PR46	4.45	4.06	4.39	4.07	4.30	4.12
PR47	4.03	3.74	4.09	3.66	3.97	3.73
PR48	4.42	4.07	4.40	4.06	4.26	4.16
PR49	4.34	4.01	4.33	3.99	4.24	4.03
PR50	4.13	3.89	4.18	3.82	4.08	3.88
PR51	4.31	4.07	4.37	3.99	4.29	4.03

#### 8.4.2 Para la muestra de profesorado: escala realidad en función de variables de clasificación

##### 8.4.2.1 Resultados por titularidad de universidad y área de conocimiento

Se presentan a continuación los resultados para la escala realidad en la muestra de profesorado. En primer lugar, siguiendo el esquema anterior, se observa la distribución de la significatividad de los indicadores de la escala en función de la titularidad, tras aplicar la U de

Mann-Whitney, y atendiendo al área de conocimiento después de desarrollar la H de Kruskal-Wallis (Anexo 17).

Tabla 155: Pruebas U de Mann-Whitney y H de Kruskal-Wallis: escala realidad para profesorado. Variables de agrupación: titularidad y área de conocimiento. Fuente: Base de datos profesorado, SPSS.

	Titularidad		Área de Conocimiento				
	Pública	Privada	Artes y Humanidades	Ciencias	Ciencias de la Salud	Ciencias Sociales y Jurídicas	Ingeniería y Arquitectura
	Media	Media	Media	Media	Media	Media	Media
PS1	3.02	4.26	3.33	3.07	3.59	3.39	3.11
PS2	2.72	3.99	3.06	2.89	3.28	3.13	2.67
PS3	2.97	3.89	3.24	3.13	3.51	3.20	2.92
PS4	2.64	3.32	2.96	2.54	2.90	2.85	2.67
PS5	2.60	3.41	2.86	2.75	3.04	2.85	2.46
PS6	2.45	3.34	2.75	2.54	2.85	2.76	2.33
PS7	2.30	3.48	2.61	2.48	2.85	2.69	2.21
PS8	2.91	3.86	3.18	2.87	3.37	3.18	3.02
PS9	2.31	3.39	2.79	2.34	2.78	2.66	2.17
PS10	2.80	3.76	3.18	2.89	3.27	3.00	2.89
PS11	2.30	3.19	2.55	2.51	2.78	2.52	2.26
PS12	2.12	2.92	2.48	2.30	2.47	2.37	1.93
PS13	2.54	3.48	2.88	2.85	2.92	2.88	2.28
PS14	2.39	3.50	2.82	2.43	2.88	2.78	2.26
PS15	2.29	3.22	2.65	2.34	2.76	2.57	2.19
PS16	3.12	4.21	3.56	3.30	3.56	3.47	2.98
PS17	3.50	4.19	3.96	3.51	3.83	3.65	3.42
AC18	2.61	3.53	2.86	2.80	3.00	2.80	2.79
AC19	3.09	3.86	3.27	3.08	3.49	3.28	3.21
AC20	3.18	4.17	3.64	3.31	3.71	3.39	3.16
AC21	3.24	4.26	3.73	3.23	3.75	3.48	3.23
AC22	2.79	3.66	3.22	2.62	3.28	3.04	2.74
AC23	3.39	4.12	3.75	3.20	3.85	3.56	3.43
AC24	3.05	4.05	3.47	2.90	3.39	3.35	3.24
AC25	2.99	4.12	3.45	2.84	3.44	3.39	3.01
AC26	2.94	3.88	3.42	2.82	3.34	3.20	2.98
AC27	3.19	3.82	3.76	3.05	3.51	3.35	3.01
AC28	2.78	3.79	3.15	2.72	3.37	3.07	2.72
AC29	2.73	3.45	3.05	2.67	3.19	2.99	2.50
AC30	2.78	3.28	3.00	2.82	3.10	2.90	2.71
AC31	2.87	3.81	3.22	2.95	3.20	3.13	2.99
AC32	2.77	3.64	3.01	2.82	3.14	3.03	2.84
AC33	3.19	3.82	3.74	3.00	3.40	3.34	3.19
AC34	3.12	3.68	3.72	3.18	3.43	3.18	2.91
PR35	3.04	3.94	3.44	2.98	3.53	3.25	3.08
PR36	2.82	3.86	3.11	2.79	3.40	3.15	2.78
PR37	2.71	3.70	3.13	2.62	3.31	2.99	2.62
PR38	2.60	3.74	3.08	2.75	3.27	2.85	2.48
PR39	2.70	3.70	3.13	2.79	3.22	2.97	2.59
PR40	2.86	3.80	3.18	2.84	3.50	3.09	2.83
PR41	3.13	4.17	3.46	3.10	3.75	3.48	2.95
PR42	3.12	3.80	3.61	3.28	3.39	3.19	3.16
PR43	3.25	4.11	3.58	3.08	3.77	3.57	3.09
PR44	3.92	4.57	4.33	4.05	4.25	4.01	3.89
PR45	4.09	4.63	4.62	4.11	4.30	4.10	4.17
PR46	2.68	3.78	3.06	2.64	3.28	3.01	2.63
PR47	2.40	3.46	2.74	2.38	3.06	2.71	2.31
PR48	2.81	3.83	3.09	2.95	3.45	3.07	2.73
PR49	2.70	3.77	2.88	2.74	3.34	3.04	2.65
PR50	2.57	3.66	2.88	2.69	3.20	2.88	2.50
PR51	2.67	3.64	2.89	2.70	3.32	2.95	2.57

Así, se ofrecen los resultados de la Tabla 155, donde se destacan dos cuestiones de interés:

- Todos ítems para la escala realidad son significativos en su distribución por titularidad, valorando el profesorado implicado de universidades privadas el conjunto de la escala con mayor presencia real.

- La segunda cuestión que se indicaba tiene que ver con los resultados para el área de conocimiento. Así, se observa que el profesorado de *Ciencias de la Salud* de forma mayoritaria y el de *Artes y Humanidades* valoran como más reales en la tutoría universitaria un amplio número de indicadores de forma estadísticamente significativa, siendo el profesorado del área de *Ingeniería y Arquitectura* y el de *Ciencias* quienes puntúan menor en la escala de realidad.

#### **8.4.2.2 Resultados por curso de docencia**

Respecto a la valoración del profesorado para la escala realidad en función del curso en el que imparte docencia cabe destacar algunos resultados de interés, a la luz de la interpretación de la Tabla 156, cuyo análisis más concreto se incorpora al Anexo 18.

- Es estadísticamente significativo que el profesorado que *no imparte docencia en 1º de Grado* valora como más reales y presentes los ítems 16 y 50 que aquellos docentes que se desempeñan en primero. Estos ítems tienen que ver con el asesoramiento personal para la transición al mundo profesional y la orientación para explorar el contexto laboral, por lo tanto pareciera que es un resultado razonable.
- De igual forma, es estadísticamente significativo que el profesorado *que sí imparte docencia en 4º de Grado* valora como más reales y presentes los ítems 12, 16, 17, 41 y 46 que expresan orientación al estudiante universitario como agente para el desarrollo social, asesoramiento personal para la transición al mundo profesional y para el acceso a estudios de posgrado, estímulo del desarrollo profesional desde las prácticas académicas del plan de estudios y asesoramiento sobre estrategias de inserción laboral para la empleabilidad. Claves de la tutoría que, en efecto, parecieran razonables en este momento del grado.
- También, es estadísticamente significativo que el profesorado que *no imparte docencia en máster* valora como más presente en la tutoría universitaria los indicadores 5, 8 y 11 que el profesorado que sí imparte docencia en máster. Estos ítems tienen que ver con la participación y el compromiso del estudiante en la vida universitaria, el desarrollo de competencias transversales y la orientación para el conocimiento de los demás y una interacción adecuada entre los estudiantes universitarios. Datos, todos ellos, sugerentes que invitan a una reflexión más profunda.
- Finalmente, cabe destacar, que el profesorado que no tiene compromiso docente en el doctorado tiene una puntuación estadísticamente mayor, en la escala realidad, que el profesorado que sí lo tiene, para los ítems 2, 3, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 14, que tienen que ver todos con el desarrollo personal y social del estudiante universitario así como para los

indicadores 22 y 31 que expresan la orientación y apoyo sobre las posibles opciones de formación complementaria y el desarrollo del autoaprendizaje y la autoformación del estudiante universitario, respectivamente (Tabla 56).

Con todo, parece que impartir o no docencia en algunos cursos modula la significatividad de los ítems para una mayor valoración en la escala realidad.

Tabla 156: Síntesis de indicadores significativos en la escala realidad según curso de docencia. Fuente: Elaboración propia a partir de tabla personalizada, SPSS.

	Doc. en 1º		Doc.en 2º		Doc.en 3º		Doc.en 4º		Doc.en Máster		Doc.en Doctorado	
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
	Media	Media	Media	Media	Media	Media	Media	Media	Media	Media	Media	Media
PS1	3.45	3.23	3.44	3.25	3.28	3.37	3.38	3.30	3.30	3.37	3.22	3.38
PS2	3.12	2.97	3.11	2.99	3.02	3.06	3.09	3.01	2.97	3.13	2.79	3.15
PS3	3.24	3.17	3.24	3.17	3.14	3.25	3.16	3.23	3.14	3.28	3.03	3.27
PS4	2.88	2.76	2.82	2.81	2.76	2.85	2.90	2.76	2.79	2.84	2.70	2.86
PS5	2.81	2.80	2.81	2.81	2.78	2.83	2.83	2.79	2.72	2.92	2.61	2.89
PS6	2.71	2.65	2.65	2.70	2.64	2.71	2.79	2.61	2.60	2.78	2.56	2.73
PS7	2.66	2.55	2.64	2.57	2.62	2.59	2.63	2.58	2.54	2.68	2.45	2.66
PS8	3.18	3.13	3.26	3.07	3.15	3.15	3.18	3.13	3.03	3.30	2.88	3.26
PS9	2.63	2.54	2.61	2.56	2.56	2.60	2.65	2.55	2.54	2.64	2.36	2.67
PS10	3.04	3.05	3.08	3.02	3.04	3.05	3.09	3.02	3.00	3.11	2.79	3.15
PS11	2.58	2.47	2.49	2.55	2.54	2.51	2.52	2.53	2.43	2.65	2.29	2.62
PS12	2.28	2.36	2.31	2.33	2.39	2.27	2.47	2.23	2.27	2.39	2.10	2.41
PS13	2.72	2.84	2.85	2.73	2.85	2.73	2.88	2.72	2.73	2.85	2.65	2.83
PS14	2.69	2.66	2.76	2.60	2.68	2.67	2.76	2.62	2.61	2.76	2.52	2.74
PS15	2.55	2.50	2.56	2.50	2.56	2.50	2.62	2.47	2.45	2.62	2.40	2.58
PS16	3.26	3.52	3.37	3.42	3.47	3.34	3.56	3.29	3.36	3.44	3.34	3.42
PS17	3.59	3.76	3.74	3.62	3.69	3.66	3.82	3.59	3.68	3.67	3.74	3.65
AC18	2.91	2.78	2.80	2.88	2.83	2.86	2.90	2.81	2.80	2.90	2.74	2.88
AC19	3.34	3.23	3.38	3.21	3.29	3.28	3.35	3.24	3.24	3.33	3.14	3.34
AC20	3.47	3.40	3.52	3.36	3.50	3.39	3.45	3.42	3.41	3.47	3.36	3.47
AC21	3.49	3.51	3.54	3.46	3.54	3.46	3.52	3.48	3.46	3.55	3.39	3.54
AC22	2.94	3.08	3.05	2.99	3.07	2.97	3.08	2.97	2.97	3.07	2.84	3.08
AC23	3.54	3.62	3.58	3.58	3.65	3.53	3.66	3.53	3.49	3.69	3.50	3.61
AC24	3.35	3.27	3.30	3.31	3.33	3.29	3.31	3.31	3.27	3.35	3.13	3.38
AC25	3.32	3.25	3.31	3.26	3.34	3.24	3.40	3.21	3.23	3.34	3.15	3.33
AC26	3.23	3.13	3.23	3.14	3.18	3.18	3.22	3.15	3.12	3.25	3.02	3.24
AC27	3.40	3.31	3.31	3.38	3.41	3.31	3.37	3.34	3.29	3.43	3.20	3.41
AC28	3.07	3.01	3.13	2.97	3.09	3.00	3.15	2.97	3.00	3.09	2.89	3.10
AC29	2.90	2.92	3.00	2.85	2.98	2.86	2.98	2.87	2.89	2.94	2.82	2.95
AC30	2.95	2.87	2.98	2.85	2.88	2.93	2.92	2.90	2.86	2.97	2.87	2.93
AC31	3.10	3.12	3.15	3.09	3.19	3.05	3.11	3.11	3.08	3.15	2.96	3.17
AC32	3.04	2.94	3.06	2.94	3.04	2.95	2.99	2.99	2.94	3.06	2.90	3.02
AC33	3.36	3.34	3.37	3.33	3.44	3.28	3.43	3.30	3.28	3.43	3.23	3.39
AC34	3.20	3.31	3.29	3.23	3.30	3.23	3.31	3.23	3.26	3.26	3.34	3.23
PR 35	3.18	3.35	3.28	3.26	3.38	3.19	3.37	3.21	3.20	3.35	3.20	3.30
PR 36	3.04	3.13	3.04	3.12	3.15	3.03	3.15	3.04	3.00	3.19	3.01	3.12
PR 37	2.98	2.95	2.99	2.95	3.08	2.88	3.08	2.89	2.88	3.07	2.98	2.96
PR 38	2.91	2.87	2.85	2.92	3.00	2.80	2.98	2.83	2.83	2.96	2.84	2.91
PR 39	2.93	2.97	2.95	2.95	3.01	2.91	3.05	2.89	2.92	3.00	2.93	2.96
PR 40	3.09	3.11	3.12	3.09	3.15	3.06	3.21	3.03	3.05	3.17	3.13	3.09
PR 41	3.39	3.39	3.40	3.39	3.47	3.34	3.56	3.29	3.29	3.53	3.25	3.45
PR 42	3.33	3.27	3.22	3.36	3.30	3.29	3.33	3.27	3.26	3.34	3.21	3.33
PR 43	3.46	3.48	3.48	3.47	3.48	3.46	3.60	3.39	3.43	3.53	3.44	3.49
PR 44	4.10	4.07	4.09	4.08	4.12	4.06	4.23	3.99	4.03	4.15	4.01	4.11
PR 45	4.25	4.21	4.28	4.19	4.29	4.19	4.33	4.17	4.34	4.09	4.31	4.20
PR 46	2.89	3.03	2.91	3.01	2.99	2.94	3.04	2.92	2.97	2.96	2.94	2.97
PR 47	2.60	2.74	2.64	2.70	2.75	2.61	2.71	2.65	2.63	2.73	2.60	2.70
PR 48	3.00	3.13	3.08	3.06	3.07	3.07	3.17	3.01	3.01	3.15	3.06	3.07
PR 49	2.89	3.05	3.02	2.93	3.02	2.93	3.08	2.90	2.90	3.05	2.86	3.01
PR 50	2.74	2.95	2.87	2.84	2.90	2.81	2.97	2.78	2.84	2.87	2.78	2.88
PR 51	2.81	3.01	2.94	2.90	2.97	2.87	3.03	2.85	2.90	2.93	2.91	2.92



### 8.4.2.3 Resultados en función de la experiencia docente

Siguiendo los mismos parámetros se presentan a continuación los resultados de las pruebas U de Mann-Whitney para la variable experiencia docente en su expresión dicotómica y H de Kruskal-Wallis para la variable experiencia docente en intervalos (Tabla 157), como expresión sintética del Anexo 19.

Tabla 157: Síntesis de indicadores significativos en la escala realidad según experiencia docente. Fuente: Elaboración propia a partir de tabla personalizada, SPSS.

	Experiencia docente intervalos (años)						Experiencia docente dicotómica	
	Menos de 3	4-9	10-14	15-19	20-24	Más de 25	Menos de 14	15 o más
	Media	Media	Media	Media	Media	Media	Media	Media
PS1	3.50	3.25	3.33	3.64	3.24	3.23	3.32	3.35
PS2	3.23	3.15	3.02	3.25	2.98	2.78	3.12	2.97
PS3	3.52	3.15	3.29	3.26	3.15	3.08	3.26	3.15
PS4	3.09	2.92	2.84	2.78	2.68	2.69	<b>2.92</b>	<b>2.71</b>
PS5	3.14	2.82	2.93	2.80	2.65	2.70	2.91	2.71
PS6	2.86	2.84	2.62	2.70	2.65	2.48	2.77	2.59
PS7	<b>2.89</b>	<b>2.80</b>	<b>2.68</b>	<b>2.59</b>	<b>2.31</b>	<b>2.44</b>	<b>2.77</b>	<b>2.44</b>
PS8	3.34	3.30	3.26	3.05	3.19	2.88	<b>3.29</b>	<b>3.02</b>
PS9	<b>2.95</b>	<b>2.92</b>	<b>2.45</b>	<b>2.63</b>	<b>2.34</b>	<b>2.34</b>	<b>2.76</b>	<b>2.42</b>
PS10	<b>3.23</b>	<b>3.28</b>	<b>3.08</b>	<b>3.00</b>	<b>2.95</b>	<b>2.78</b>	<b>3.21</b>	<b>2.89</b>
PS11	<b>2.89</b>	<b>2.70</b>	<b>2.57</b>	<b>2.30</b>	<b>2.42</b>	<b>2.38</b>	<b>2.69</b>	<b>2.37</b>
PS12	<b>2.70</b>	<b>2.47</b>	<b>2.31</b>	<b>2.17</b>	<b>2.24</b>	<b>2.18</b>	<b>2.45</b>	<b>2.20</b>
PS13	2.95	2.97	2.81	2.69	2.69	2.61	<b>2.91</b>	2.66
PS14	2.59	2.91	2.68	2.75	2.50	2.52	<b>2.78</b>	2.58
PS15	<b>2.55</b>	<b>2.81</b>	<b>2.48</b>	<b>2.49</b>	<b>2.35</b>	<b>2.39</b>	<b>2.65</b>	2.40
PS16	<b>3.41</b>	<b>3.62</b>	<b>3.48</b>	<b>3.44</b>	<b>3.30</b>	<b>3.12</b>	<b>3.54</b>	3.26
PS17	3.68	3.83	3.76	3.53	3.72	3.50	<b>3.78</b>	<b>3.57</b>
AC18	3.20	2.85	2.88	2.86	2.85	2.66	2.92	2.77
AC19	3.50	3.21	3.45	3.29	3.31	3.14	3.34	3.23
AC20	3.73	3.50	3.59	3.44	3.27	3.24	<b>3.57</b>	<b>3.30</b>
AC21	3.82	3.64	3.57	3.44	3.32	3.34	<b>3.64</b>	<b>3.36</b>
AC22	<b>3.27</b>	<b>3.35</b>	<b>2.85</b>	<b>3.01</b>	<b>2.86</b>	<b>2.78</b>	<b>3.17</b>	<b>2.87</b>
AC23	3.68	3.67	3.44	3.71	3.56	3.48	3.59	3.57
AC24	3.41	3.55	3.24	3.26	3.18	3.18	3.42	3.20
AC25	<b>3.32</b>	<b>3.59</b>	<b>3.23</b>	<b>3.36</b>	<b>3.19</b>	<b>2.98</b>	<b>3.42</b>	<b>3.15</b>
AC26	3.34	3.42	3.16	3.16	3.14	2.92	<b>3.31</b>	<b>3.05</b>
AC27	3.41	3.47	3.17	3.42	3.31	3.32	3.36	3.35
AC28	3.34	3.22	3.01	2.98	2.81	2.96	<b>3.17</b>	<b>2.92</b>
AC29	3.07	3.00	2.96	2.81	2.91	2.80	3.00	2.84
AC30	3.05	2.80	3.00	3.01	2.90	2.85	2.91	2.91
AC31	3.27	3.28	3.17	3.11	3.02	2.89	<b>3.24</b>	<b>2.99</b>
AC32	3.16	3.22	2.88	2.99	2.89	2.84	3.09	2.89
AC33	3.25	3.58	3.16	3.41	3.36	3.23	3.38	3.32
AC34	3.30	3.45	3.17	3.14	3.33	3.15	3.32	3.20
PR35	<b>3.39</b>	<b>3.49</b>	<b>3.27</b>	<b>3.23</b>	<b>3.30</b>	<b>3.00</b>	<b>3.40</b>	<b>3.15</b>
PR36	<b>3.32</b>	<b>3.39</b>	<b>3.00</b>	<b>2.99</b>	<b>3.05</b>	<b>2.81</b>	<b>3.25</b>	<b>2.93</b>
PR37	3.16	<b>3.31</b>	2.89	2.86	2.84	2.73	<b>3.14</b>	2.80
PR38	<b>3.32</b>	<b>3.18</b>	2.97	2.80	2.58	2.63	<b>3.13</b>	2.66
PR39	<b>3.20</b>	<b>3.21</b>	<b>3.00</b>	<b>2.86</b>	<b>2.81</b>	<b>2.70</b>	<b>3.14</b>	2.78
PR40	3.16	3.31	3.15	3.06	2.97	2.94	<b>3.23</b>	2.98
PR41	<b>3.70</b>	<b>3.61</b>	<b>3.28</b>	<b>3.43</b>	<b>3.47</b>	<b>3.06</b>	<b>3.51</b>	<b>3.28</b>
PR42	3.50	3.48	3.23	3.13	3.39	3.11	3.40	3.20
PR43	3.68	3.50	3.51	3.46	3.73	3.16	3.53	3.41
PR44	<b>4.11</b>	<b>4.11</b>	<b>4.28</b>	<b>3.99</b>	<b>4.34</b>	<b>3.77</b>	4.17	4.00
PR45	4.52	4.34	4.44	4.10	4.16	3.98	<b>4.40</b>	<b>4.07</b>
PR46	<b>3.14</b>	<b>3.24</b>	<b>2.91</b>	<b>3.11</b>	<b>2.86</b>	<b>2.61</b>	<b>3.11</b>	<b>2.83</b>
PR47	<b>3.00</b>	<b>2.92</b>	<b>2.60</b>	<b>2.79</b>	<b>2.58</b>	<b>2.33</b>	<b>2.82</b>	<b>2.53</b>
PR48	3.36	3.21	2.95	3.11	3.06	2.89	3.14	3.00
PR49	<b>3.16</b>	<b>3.20</b>	<b>2.89</b>	<b>3.11</b>	<b>2.92</b>	<b>2.66</b>	<b>3.08</b>	<b>2.86</b>
PR50	<b>3.09</b>	<b>3.10</b>	<b>2.75</b>	<b>2.96</b>	<b>2.81</b>	<b>2.52</b>	<b>2.98</b>	<b>2.73</b>
PR51	2.93	3.04	2.95	3.06	2.95	2.62	2.99	2.84

Así, se destacan algunos aspectos a continuación:

- En la distribución de la experiencia docente por intervalos se observa que para un amplio número de ítems aquellos profesores que se sitúan en el intervalo de experiencia docente (Menos de 3 años) o bien (4-9 años) valoran como más real y presente el conjunto de ítems significativamente que el profesorado más experimentado (véase énfasis). Un total de 19 indicadores se reparten el valor máximo en la escala realidad entre ambos intervalos de menor experiencia. A excepción del ítem 44 (significativo para el intervalo 20-24), aquellos ítems que hay diferencias significativas estas se dan en el profesorado menos experimentado con valores más altos para la escala de realidad.
- Al ajustar los intervalos de la experiencia docente en expresión dicotómica (menos de 14 años, 15 o más) obtenemos resultados muy similares para todos los ítems anteriores, incorporando además el ítem 4, 20, 21, 26, 28, 31, 40 y 45.

Se consolida, en consecuencia, que más de la mitad de los ítems del modelo en su valoración de la presencia real de la tutoría universitaria tienen valores más altos, de forma significativa en la escala, para el profesorado con menos experiencia (menos de 3 años, 4-9 años) así como valores inferiores en el profesorado experimentado (20-24, más de 25) para un amplio conjunto de indicadores.

#### ***8.4.2.4 Resultados por situación en la universidad, sexo y formación para la tutoría***

Finalmente, se presenta (Tabla 158) la expresión sintética de la significatividad de los indicadores del modelo atendiendo a la situación del profesorado en la universidad, sexo y formación para la tutoría universitaria. Estos datos concretan los resultados de las diversas pruebas U de Mann-Whitney aplicadas (Anexo 20). Así, destacaremos tres resultados claves:

- El primero de ellos respecto a la variable situación en la universidad. Así, el profesorado contratado valora significativamente como más real y presente en la tutoría universitaria los ítems 7, 10, 38 y 46 que tienen que ver con el apoyo y asesoramiento a los estudiantes para un mejor conocimiento de sí mismos, estímulo de la interacción formativa entre docentes y estudiantes, asesoramiento al estudiante universitario en su proceso de toma de decisiones vocacional y, finalmente, asesoramiento sobre estrategias de inserción laboral.
- Los otros dos resultados a comentar destacan por su homogeneidad respecto al conjunto de la escala. En efecto, una mirada global a la Tabla 158 permite afirmar que hay diferencias significativas en la valoración del profesorado a la escala realidad en función del sexo y teniendo en cuenta si se ha recibido o no formación para la tutoría universitaria. Así, las profesoras puntúan significativamente más alto que profesores y, también, el profesorado que ha recibido formación ofrece puntuaciones mayores que el profesorado

que no ha recibido para el conjunto de la escala y con valores altamente distantes entre sí, siendo estas puntuaciones estadísticamente significativas.

Tabla 158: Pruebas U de Mann-Whitney: escala realidad para profesorado. Variables de agrupación: situación en la universidad, sexo y formación para la tutoría. Fuente: Base de datos profesorado, SPSS.

	Situación en la universidad		Sexo		Formación para la tutoría universitaria (si o no)	
	Contratado	Permanente	Mujer/Profesora	Hombre/Profesor	Si Formación	No Formación
	Media	Media	Media	Media	Media	Media
PS1	3.26	3.38	<b>3.66</b>	3.05	<b>3.78</b>	2.80
PS2	3.11	2.99	<b>3.31</b>	2.81	<b>3.40</b>	2.62
PS3	3.21	3.20	<b>3.49</b>	2.96	<b>3.56</b>	2.79
PS4	2.84	2.80	<b>2.97</b>	2.67	<b>3.03</b>	2.56
PS5	2.86	2.77	<b>3.09</b>	2.57	<b>3.10</b>	2.46
PS6	2.72	2.65	<b>2.91</b>	2.47	<b>2.94</b>	2.36
PS7	<b>2.71</b>	<b>2.53</b>	<b>2.92</b>	2.33	<b>2.92</b>	2.23
PS8	3.22	3.10	<b>3.42</b>	2.92	<b>3.44</b>	2.82
PS9	2.69	2.52	<b>2.85</b>	2.36	<b>2.80</b>	2.33
PS10	<b>3.16</b>	<b>2.97</b>	<b>3.28</b>	2.84	<b>3.28</b>	2.77
PS11	2.55	2.50	<b>2.76</b>	2.32	<b>2.80</b>	2.20
PS12	2.41	2.26	<b>2.62</b>	2.07	<b>2.55</b>	2.06
PS13	2.88	2.72	<b>3.06</b>	2.54	<b>3.06</b>	2.45
PS14	2.76	2.62	<b>2.95</b>	2.43	<b>2.96</b>	2.34
PS15	2.57	2.50	<b>2.74</b>	2.34	<b>2.78</b>	2.23
PS16	3.49	3.33	<b>3.63</b>	3.19	<b>3.66</b>	3.08
PS17	3.79	3.60	<b>3.86</b>	3.51	<b>3.89</b>	3.42
AC18	2.89	2.81	<b>3.10</b>	2.62	<b>3.16</b>	2.48
AC19	3.30	3.27	<b>3.54</b>	3.06	<b>3.55</b>	2.97
AC20	3.46	3.42	<b>3.71</b>	3.20	<b>3.75</b>	3.06
AC21	3.56	3.45	<b>3.76</b>	3.27	<b>3.78</b>	3.16
AC22	3.11	2.95	<b>3.24</b>	2.82	<b>3.20</b>	2.79
AC23	3.61	3.55	<b>3.80</b>	3.38	<b>3.87</b>	3.24
AC24	3.31	3.31	<b>3.56</b>	3.09	<b>3.49</b>	3.09
AC25	3.36	3.23	<b>3.54</b>	3.06	<b>3.47</b>	3.05
AC26	3.23	3.14	<b>3.47</b>	2.93	<b>3.46</b>	2.85
AC27	3.38	3.33	<b>3.62</b>	3.12	<b>3.53</b>	3.15
AC28	3.05	3.03	<b>3.30</b>	2.81	<b>3.34</b>	2.69
AC29	2.92	2.91	<b>3.17</b>	2.69	<b>3.19</b>	2.59
AC30	2.83	2.96	<b>3.18</b>	2.67	<b>3.21</b>	2.55
AC31	3.17	3.07	<b>3.35</b>	2.90	<b>3.36</b>	2.82
AC32	2.99	2.99	<b>3.28</b>	2.74	<b>3.25</b>	2.69
AC33	3.38	3.33	<b>3.54</b>	3.18	<b>3.54</b>	3.13
AC34	3.30	3.23	<b>3.47</b>	3.08	<b>3.38</b>	3.12
PR35	3.33	3.23	<b>3.49</b>	3.08	<b>3.48</b>	3.02
PR36	3.19	3.01	<b>3.28</b>	2.91	<b>3.35</b>	2.77
PR37	3.08	2.88	<b>3.19</b>	2.77	<b>3.21</b>	2.67
PR38	<b>3.08</b>	<b>2.75</b>	<b>3.15</b>	2.66	<b>3.13</b>	2.60
PR39	3.09	2.86	<b>3.21</b>	2.73	<b>3.19</b>	2.67
PR40	3.21	3.03	<b>3.33</b>	2.90	<b>3.37</b>	2.78
PR41	3.49	3.33	<b>3.78</b>	3.06	<b>3.65</b>	3.10
PR42	3.34	3.26	<b>3.57</b>	3.06	<b>3.48</b>	3.07
PR43	3.53	3.43	<b>3.84</b>	3.15	<b>3.83</b>	3.05
PR44	4.06	4.10	<b>4.40</b>	3.81	<b>4.32</b>	3.80
PR45	4.28	4.20	<b>4.42</b>	4.06	<b>4.38</b>	4.05
PR46	<b>3.08</b>	<b>2.88</b>	<b>3.23</b>	2.73	<b>3.27</b>	2.61
PR47	2.78	2.60	<b>2.89</b>	2.48	<b>2.96</b>	2.34
PR48	3.18	3.00	<b>3.29</b>	2.88	<b>3.31</b>	2.79
PR49	3.06	2.91	<b>3.23</b>	2.74	<b>3.23</b>	2.66
PR50	2.94	2.79	<b>3.10</b>	2.63	<b>3.07</b>	2.59
PR51	2.97	2.88	<b>3.13</b>	2.73	<b>3.17</b>	2.62

### 8.4.3 Para la muestra de estudiantes: escala importancia en función de variables de clasificación

#### 8.4.3.1 Resultados por titularidad de universidad

Tras la aplicación de la prueba H de Kruskal-Wallis a la distribución de estudiantes implicados en la valoración del modelo tomando como referencia la variable titularidad (pública, privada y adscrito a pública) se observan algunos resultados que se destacan a continuación (Tabla 159) incorporando en el Anexo 21 las pruebas estadísticas concretas.

Tabla 159: Prueba H de Kruskal-Wallis: escala importancia para estudiantes. Variable de agrupación: titularidad. Fuente: Base de datos estudiantes, SPSS.

	Titularidad		
	Pública	Privada	Adscrito a Pública
	Media	Media	Media
PS1	4.32	4.88	5.15
PS2	4.01	4.76	4.99
PS3	4.38	4.81	4.90
PS4	3.67	4.14	4.31
PS5	4.12	4.69	4.73
PS6	4.01	4.52	4.85
PS7	3.88	4.87	4.98
PS8	4.61	4.96	5.13
PS9	4.37	4.97	4.95
PS10	4.42	4.76	4.89
PS11	3.77	4.55	4.68
PS12	4.01	4.41	4.62
PS13	4.16	4.70	4.92
PS14	4.00	4.52	4.81
PS15	4.29	4.78	4.92
PS16	5.11	5.32	5.35
PS17	4.94	4.99	5.20
AC18	4.04	4.43	4.66
AC19	4.67	4.88	5.02
AC20	4.63	4.88	5.01
AC21	4.78	5.02	5.21
AC22	4.30	4.73	4.93
AC23	4.63	4.93	5.10
AC24	4.33	4.94	4.98
AC25	4.32	4.78	5.00
AC26	4.25	4.73	4.94
AC27	4.17	4.46	4.59
AC28	4.34	4.74	4.99
AC29	4.27	4.54	4.79
AC30	4.15	4.41	4.77
AC31	4.50	4.77	5.04
AC32	4.60	4.96	5.02
AC33	4.51	4.83	5.00
AC34	4.67	4.96	4.98
PR35	4.65	4.96	5.03
PR36	4.59	4.99	5.01
PR37	4.65	4.97	5.04
PR38	4.67	4.88	5.02
PR39	4.78	5.12	5.10
PR40	4.64	4.93	5.09
PR41	4.70	4.92	5.04
PR42	4.80	4.97	5.17
PR43	4.84	5.06	5.27
PR44	4.93	5.13	5.25
PR45	4.96	5.23	5.26
PR46	4.83	5.02	5.10
PR47	4.67	4.90	5.03
PR48	4.85	5.11	5.20
PR49	4.81	5.09	5.19
PR50	4.72	5.03	5.13
PR51	4.88	5.13	5.21

Así, a excepción del ítem 16 que expresa “*Asesoramiento personal para la transición al mundo profesional*”, el amplio conjunto de la escala importancia para estudiantes presenta significatividad en los resultados, siendo las puntuaciones más altas para el estudiantado de los centros adscritos seguido por aquellos de universidades privadas, siendo la valoración de los estudiantes de las universidades públicas la menor para el conjunto de la escala importancia. Esto pone de relieve que para prácticamente la totalidad de ítems los estudiantes participantes de centros adscritos valoran a la tutoría universitaria como más importante que en las universidades privadas y estos, a su vez, que aquellos de las universidades públicas.

En consecuencia, se sugiere que la titularidad del centro universitario modula en los estudiantes la importancia atribuida a la tutoría universitaria.

#### **8.4.3.2 Resultados por etapa y curso**

Otro elemento de interés tiene que ver con la valoración del modelo por los estudiantes para la escala importancia en función de la etapa y el curso en el que se encuentran. Así, se aprecia en la Tabla 160 la expresión sintética de las pruebas U de Mann-Whitney y H de Kruskal-Wallis aplicadas para la variable etapa (grado o posgrado) y curso, respectivamente (Anexo 22). Se comentan a continuación algunos resultados relevantes en esta línea.

Así, en relación a la variable etapa, cabe señalar que los estudiantes de grado valoran en la escala importancia con puntuaciones mayores que los estudiantes de posgrado, de forma significativa, los ítems 4, 6 y 23 que tienen que ver con orientación sobre actividades culturales, deportivas, de ocio, etc., sobre distintas iniciativas de carácter personal y social que enriquecen la formación universitaria (voluntariado, aprendizaje servicio, etc.) así como orientación acerca de los programas de intercambio y movilidad (Séneca, Erasmus, etc.). Por su parte, los estudiantes de posgrado puntúan más alto en la escala de importancia de forma significativa en el indicador 27 que expresa: “Apoyo y optimización del aprovechamiento académico del alumnado (bibliografía de ampliación, plan de lectura, etc.)”. Estos resultados evidencian diversas reflexiones respecto a la naturaleza de los estudios de grado y posgrado que abordaremos en la discusión posterior.

En una distribución más concreta por curso, se aprecia en la misma Tabla 160, que son diversos los ítems que presentan, para la escala importancia, significatividad en función del curso en el que el estudiante se encuentre.

- Los estudiantes que cursan *1º de Grado* puntúan significativamente con un valor más alto en la escala importancia en el ítem 30, que tiene que ver con la orientación al estudiante universitario sobre los nuevos principios asumidos con el EEES.

- Por su parte, los estudiantes de *2º de Grado* puntúan con valores más altos en los ítems 4, 7, 9, 11, 12, 13, 14 y 15 que tienen mucho que ver con las dimensiones personal y social de la tutoría universitaria así como los ítems 22 y 28 que refieren a orientación y apoyo sobre las posibles opciones de formación complementaria para un mejor desarrollo académico y el refuerzo de valores como la constancia, el compromiso, el esfuerzo, etc. en el ámbito académico, respectivamente.

Tabla 160: Pruebas U de Mann-Whitney y H de Kruskal-Wallis: escala importancia para estudiantes. Variables de agrupación: etapa y curso. Fuente: Base de datos estudiantes, SPSS.

	Etapa		Curso					
	Grado	Posgrado	1º de Grado	2º de Grado	3º de Grado	4º de Grado	Máster	Doctorado
	Media	Media	Media	Media	Media	Media	Media	Media
PS1	4.76	4.80	4.79	4.73	4.91	4.38	4.93	4.39
PS2	4.53	4.68	4.44	4.63	4.71	4.00	4.86	4.11
PS3	4.66	4.74	4.51	4.73	4.88	4.18	4.84	4.44
PS4	4.05	3.76	3.98	4.34	4.09	3.40	3.96	3.11
PS5	4.50	4.32	4.56	4.55	4.61	3.99	4.45	3.94
PS6	4.47	4.18	4.52	4.55	4.60	3.93	4.32	3.72
PS7	4.53	4.39	4.50	4.67	4.65	3.98	4.61	3.72
PS8	4.89	4.86	4.87	4.88	5.03	4.59	4.95	4.61
PS9	4.74	4.62	4.68	4.84	4.85	4.29	4.82	4.00
PS10	4.66	4.77	4.65	4.77	4.76	4.20	4.89	4.39
PS11	4.28	4.30	4.31	4.51	4.32	3.65	4.43	3.89
PS12	4.32	4.43	4.21	4.61	4.36	3.74	4.55	4.06
PS13	4.58	4.46	4.58	4.72	4.69	3.99	4.64	3.89
PS14	4.42	4.39	4.44	4.64	4.44	3.88	4.63	3.67
PS15	4.64	4.58	4.66	4.81	4.68	4.16	4.73	4.11
PS16	5.25	5.24	5.23	5.23	5.41	4.88	5.32	5.00
PS17	5.05	5.03	4.98	5.06	5.23	4.68	5.13	4.72
AC18	4.34	4.54	4.28	4.46	4.45	3.84	4.48	4.72
AC19	4.87	4.70	4.82	4.88	4.94	4.72	4.73	4.61
AC20	4.83	4.78	4.83	4.81	4.99	4.49	4.82	4.67
AC21	4.98	5.09	5.02	4.88	5.14	4.73	5.16	4.89
AC22	4.65	4.53	4.70	4.74	4.69	4.23	4.62	4.22
AC23	4.91	4.62	4.87	4.95	4.99	4.66	4.55	4.83
AC24	4.72	4.65	4.58	4.69	4.94	4.48	4.66	4.61
AC25	4.68	4.69	4.63	4.72	4.77	4.43	4.84	4.22
AC26	4.60	4.74	4.58	4.69	4.66	4.30	4.86	4.39
AC27	4.35	4.80	4.29	4.46	4.38	4.11	4.79	4.83
AC28	4.67	4.72	4.76	4.80	4.68	4.23	4.73	4.67
AC29	4.52	4.62	4.42	4.66	4.61	4.12	4.61	4.67
AC30	4.44	4.43	4.56	4.51	4.51	3.93	4.48	4.28
AC31	4.76	4.80	4.84	4.80	4.79	4.45	4.84	4.67
AC32	4.82	4.96	4.89	4.89	4.83	4.55	5.02	4.78
AC33	4.75	4.92	4.72	4.77	4.85	4.48	4.89	5.00
AC34	4.84	4.91	4.95	4.80	4.97	4.46	4.96	4.72
PR35	4.85	5.01	4.81	4.83	4.94	4.72	5.02	5.00
PR36	4.82	4.96	4.83	4.83	4.89	4.65	5.07	4.61
PR37	4.87	4.91	4.82	4.87	4.97	4.67	5.02	4.56
PR38	4.84	4.97	4.83	4.93	4.88	4.52	5.05	4.72
PR39	4.96	5.15	4.92	4.93	5.14	4.63	5.20	5.00
PR40	4.85	5.04	4.82	4.91	4.92	4.63	5.12	4.78
PR41	4.87	4.93	4.80	4.80	4.96	4.89	4.96	4.83
PR42	4.97	5.01	5.12	4.98	5.00	4.67	4.95	5.22
PR43	5.05	5.07	5.02	5.01	5.18	4.84	5.20	4.67
PR44	5.07	5.30	5.03	5.06	5.18	4.88	5.37	5.06
PR45	5.10	5.38	5.12	5.07	5.23	4.82	5.43	5.22
PR46	4.96	5.08	4.95	4.92	5.00	4.98	5.14	4.89
PR47	4.86	4.86	4.95	4.85	4.85	4.74	5.02	4.39
PR48	5.05	4.99	5.10	5.03	5.08	4.94	5.07	4.72
PR49	5.01	5.01	5.06	4.98	5.05	4.91	5.14	4.61
PR50	4.95	4.89	5.02	4.94	4.99	4.79	4.95	4.72
PR51	5.08	4.93	5.19	5.07	5.07	4.91	5.04	4.61

- Los estudiantes del *tercer curso de grado* valoran significativamente como más importantes los ítems 3, 5, 6 y 8 que tienen que ver con la orientación sobre la organización y los servicios de la universidad y facultad que apoyan la iniciativa de los estudiantes, el asesoramiento en aspectos que estimulen la participación y el compromiso del estudiante en la vida universitaria, orientación sobre distintas iniciativas de carácter personal y social que enriquecen la formación universitaria y, finalmente, con el apoyo y estímulo para el desarrollo de competencias transversales. También para los estudiantes de tercero de grado es estadísticamente significativo para la escala importancia en comparación con otros cursos los ítems 16 y 17 que expresan el asesoramiento personal para la transición al mundo profesional y a los estudios de posgrado así como los ítems 20, 23, 24 y 34 que contienen aspectos referidos al itinerario curricular, los programas de intercambio y movilidad, la colaboración en los procesos de aprendizaje de cada estudiante de forma individualiza y la orientación, estímulo y motivación al estudiante para iniciarse en la investigación en su área de conocimiento. Todos estos resultados nos parecen razonables de interpretar a la luz del valor del tercer curso del grado y de su situación temporal en el conjunto del grado, clave en el desarrollo personal y la toma de decisiones académicas y profesionales.
- Para los *estudiantes de máster* aparecen como más valorados en la escala importancia, con parámetros estadísticamente significativos, los ítems 1, 2 y 10 que tienen que ver con el proceso de acogida y adaptación al estudiante de nuevo ingreso, la integración personal y social plena de los estudiantes en la universidad y el apoyo a la interacción formativa entre docentes y estudiantes. De igual forma, aparecen como valorados con un mayor grado de importancia para los estudiantes de máster de forma significativa los ítems 21, 26, 38, 39, 43, 44 y 45 que expresan, respectivamente, la orientación sobre distintas opciones académicas, sobre estrategias de aprendizaje y planificación, asesoramiento en la toma de decisiones vocacional, orientación para el desarrollo de su proyecto profesional, apoyo a los estudiantes en periodo de prácticas en empresas o instituciones y apoyo y orientación para el desarrollo de trabajos académicos (TFG-TFM).
- Finalmente, los *estudiantes de doctorado* valoran con puntuaciones más altas en la escala importancia, de forma significativa, los ítems 18, 27, 29 y 33 que tienen que ver con el apoyo a iniciativas académicas que faciliten la transición entre las etapas previas y la universidad, el apoyo y optimización del aprovechamiento académico del alumnado, estímulo para la reflexión sobre el sentido curricular y formativo de las asignaturas cursadas y, finalmente, el asesoramiento y apoyo en la búsqueda, acceso, manejo y aprovechamiento de la información para un mejor desarrollo académico.

### 8.4.3.3 Resultados por sexo

Atendiendo a la distribución por sexo se presenta a continuación la Tabla 161 como expresión sintética de la prueba U de Mann-Whitney que se incorpora en el Anexo 23.

Tabla 161: Prueba U de Mann-Whitney: escala importancia para estudiantes. Variable de agrupación: sexo. Fuente: Base de datos estudiantes, SPSS.

	Sexo	
	Mujer	Hombre
	Media	Media
PS1	4.89	4.49
PS2	4.71	4.20
PS3	4.71	4.58
PS4	4.11	3.82
PS5	4.58	4.26
PS6	4.58	4.14
PS7	4.65	4.23
PS8	4.97	4.72
PS9	4.78	4.59
PS10	4.71	4.59
PS11	4.40	4.03
PS12	4.39	4.20
PS13	4.66	4.38
PS14	4.54	4.16
PS15	4.72	4.47
PS16	5.28	5.17
PS17	5.11	4.93
AC18	4.43	4.20
AC19	4.97	4.60
AC20	4.93	4.61
AC21	5.14	4.67
AC22	4.78	4.31
AC23	5.00	4.62
AC24	4.80	4.53
AC25	4.78	4.45
AC26	4.73	4.37
AC27	4.47	4.25
AC28	4.76	4.49
AC29	4.63	4.31
AC30	4.58	4.14
AC31	4.85	4.58
AC32	4.92	4.67
AC33	4.87	4.53
AC34	4.92	4.71
PR35	4.96	4.67
PR36	4.95	4.60
PR37	4.97	4.66
PR38	4.94	4.67
PR39	5.05	4.84
PR40	4.97	4.68
PR41	4.98	4.66
PR42	5.08	4.77
PR43	5.19	4.75
PR44	5.25	4.76
PR45	5.25	4.89
PR46	5.08	4.75
PR47	4.96	4.64
PR48	5.15	4.81
PR49	5.09	4.85
PR50	5.06	4.70
PR51	5.16	4.85

Así, se observa que un amplio número de indicadores tienen diferencias significativas en función del sexo, concretamente las estudiantes participantes valoran más altamente todos los indicadores de la escala importancia, siendo este dato significativo para un amplio conjunto de ítems, a excepción de los indicadores 3, 10 y 16 (que presenta la misma tendencia, pero no son



diferencias significativas). En consecuencia, puede concluirse que las estudiantes valoran como más importante de forma significativa un amplio conjunto de indicadores del modelo propuesto para su valoración.

#### **8.4.3.4 Resultados por edad y turno académico**

Finalmente, para la escala importancia en la muestra de estudiantes se presentan los resultados en las categorías de variables edad y turno académico (Tabla 162). Estos datos pueden completarse en el Anexo 24, donde se presentan los resultados concretos de la aplicación de la H de Kruskal-Wallis para ambas variables.

Respecto a la primera de ellas, *edad*, se observa que los estudiantes de menos de 20 años valoran de forma significativa con una puntuación mayor en importancia los ítems 4, 5 y 30 que tienen que ver con orientación sobre distintas actividades culturales, deportivas, de ocio, etc., asesoramiento en aspectos que estimulen la participación y el compromiso del estudiante en la vida universitaria y orientación sobre los principios de la educación universitaria asumidos con el EEES. Por otro lado, el estudiantado de mayor edad, concretamente el intervalo 26-29 años ofrece puntuaciones más altas en la escala importancia de forma significativa para los ítems 26 y 27 que se refieren a la orientación sobre estrategias de aprendizaje y planificación así como el apoyo y la optimización del aprovechamiento académico del alumnado. Finalmente, los estudiantes de más de 30 años valoran significativamente con una mayor puntuación en la escala importancia el ítem 6 que refiere a la orientación sobre distintas iniciativas de carácter personal y social que enriquecen la formación universitaria.

En relación al *turno académico* se aprecia también en la Tabla 162 la significatividad de los distintos ítems siguiendo la metodología hasta ahora empleada, es decir, incorporando sombreado a modo de énfasis en ellos. Se observa que son cinco los indicadores que los estudiantes del turno de mañana puntúan como más importantes de forma significativa en comparación con el turno de tarde y con quienes cursan sus estudios desde ambos turnos. Estos ítems son el 1, 6, 7, 11 y 12 que contienen aspectos referidos a la dimensión personal-social de la tutoría universitaria, concretamente: apoyo personal en el proceso de acogida y adaptación del estudiante de nuevo ingreso, orientación sobre distintas iniciativas de carácter personal y social que enriquecen la formación universitaria, apoyo y asesoramiento para un mejor conocimiento de sí mismos (autoestima, confianza, compromiso, etc.), apoyo y orientación para el conocimiento de los demás y para una interacción adecuada entre los estudiantes universitarios y, finalmente, orientación al estudiante universitario como agente para el desarrollo social y equilibrado de la humanidad.

Tabla 162: Pruebas H de Kruskal-Wallis: escala importancia para estudiantes. Variables de agrupación: edad y turno académico. Fuente: Base de datos estudiantes, SPSS.

	Edad (años)					Turno Académico		
	Menos de 20	Entre 21 y 22	Entre 23 y 25	Entre 26 y 29	Más de 30	Mañana	Tarde	Ambos
	Media	Media	Media	Media	Media	Media	Media	Media
PS1	4.71	4.80	4.75	4.77	4.80	<b>4.84</b>	<b>4.52</b>	<b>4.73</b>
PS2	4.52	4.56	4.50	4.67	4.57	4.61	4.42	4.45
PS3	4.60	4.74	4.64	4.67	4.75	4.68	4.66	4.64
PS4	<b>4.25</b>	<b>4.04</b>	<b>3.67</b>	<b>3.79</b>	<b>3.91</b>	4.08	3.97	3.81
PS5	<b>4.60</b>	<b>4.52</b>	<b>4.21</b>	<b>4.38</b>	<b>4.43</b>	4.53	4.46	4.29
PS6	<b>4.60</b>	<b>4.41</b>	<b>4.22</b>	<b>4.27</b>	<b>4.64</b>	<b>4.54</b>	<b>4.30</b>	<b>4.23</b>
PS7	4.53	4.58	4.43	4.35	4.57	<b>4.64</b>	<b>4.41</b>	<b>4.15</b>
PS8	4.89	4.95	4.77	4.86	4.84	4.91	4.93	4.75
PS9	4.75	4.76	4.67	4.56	4.77	4.76	4.74	4.55
PS10	4.67	4.69	4.56	4.64	4.91	4.72	4.62	4.55
PS11	4.39	4.29	4.20	4.14	4.16	<b>4.38</b>	<b>4.19</b>	<b>4.02</b>
PS12	4.39	4.29	4.25	4.27	4.52	<b>4.38</b>	<b>4.30</b>	<b>4.17</b>
PS13	4.64	4.61	4.50	4.27	4.55	4.63	4.53	4.35
PS14	4.57	4.37	4.28	4.29	4.48	4.50	4.31	4.24
PS15	4.72	4.55	4.69	4.52	4.70	4.69	4.52	4.55
PS16	5.20	5.33	5.21	5.20	5.18	5.27	5.20	5.22
PS17	5.04	5.15	4.96	5.02	4.82	5.09	5.02	4.92
AC18	4.33	4.37	4.24	4.44	4.61	4.41	4.22	4.29
AC19	4.81	4.90	4.97	4.67	4.75	4.92	4.74	4.70
AC20	4.83	4.92	4.73	4.83	4.59	4.88	4.75	4.72
AC21	4.95	5.07	4.88	5.02	5.05	5.03	4.95	4.90
AC22	4.76	4.61	4.51	4.55	4.52	4.70	4.48	4.55
AC23	4.98	4.92	4.90	4.53	4.59	4.95	4.79	4.67
AC24	4.63	4.77	4.68	4.85	4.75	4.75	4.66	4.65
AC25	4.72	4.64	4.64	4.65	4.80	4.71	4.55	4.70
AC26	<b>4.65</b>	<b>4.55</b>	<b>4.53</b>	<b>4.79</b>	<b>4.75</b>	4.65	4.52	4.61
AC27	<b>4.41</b>	<b>4.31</b>	<b>4.25</b>	<b>4.85</b>	<b>4.52</b>	4.41	4.28	4.48
AC28	4.77	4.59	4.54	4.85	4.73	4.72	4.59	4.59
AC29	4.53	4.57	4.39	4.59	4.50	4.56	4.38	4.57
AC30	<b>4.59</b>	<b>4.42</b>	<b>4.28</b>	<b>4.52</b>	<b>4.09</b>	4.51	4.34	4.30
AC31	4.82	4.77	4.58	4.79	4.91	4.79	4.75	4.67
AC32	4.86	4.85	4.63	5.02	4.95	4.87	4.87	4.67
AC33	4.69	4.79	4.70	4.94	4.86	4.80	4.70	4.71
AC34	4.88	4.83	4.75	4.94	4.91	4.83	4.91	4.87
PR35	4.81	4.87	4.88	5.05	4.86	4.84	4.92	4.89
PR36	4.81	4.79	4.90	4.94	4.98	4.86	4.76	4.84
PR37	4.84	4.89	4.90	4.89	4.84	4.88	4.96	4.74
PR38	4.90	4.81	4.81	4.88	4.93	4.86	4.93	4.74
PR39	4.86	5.00	5.09	5.03	5.11	4.95	5.12	4.95
PR40	4.88	4.79	4.96	4.94	5.02	4.85	4.94	4.90
PR41	4.84	4.89	4.94	4.86	4.86	4.90	4.80	4.89
PR42	5.06	4.87	4.96	5.11	4.98	5.01	4.91	4.94
PR43	4.99	5.10	5.05	5.12	4.98	5.08	5.09	4.91
PR44	5.03	5.10	5.12	5.18	5.20	5.09	5.07	5.13
PR45	5.11	5.13	5.16	5.23	5.07	5.15	5.06	5.15
PR46	4.89	4.95	5.14	4.98	5.14	5.00	4.88	5.00
PR47	4.88	4.79	4.95	4.79	4.95	4.90	4.83	4.72
PR48	5.03	5.08	5.09	5.00	4.86	5.08	5.04	4.89
PR49	5.02	5.00	5.07	4.91	5.05	5.05	4.99	4.89
PR50	4.97	4.88	5.09	4.80	5.00	4.99	4.88	4.85
PR51	5.11	5.02	5.10	4.97	5.05	5.10	5.05	4.94

#### 8.4.4 Para la muestra de estudiantes: escala realidad en función de variables de clasificación

##### 8.4.4.1 Resultados por titularidad de universidad

Se presentan los resultados del proceso de valoración para la escala realidad en la muestra de estudiantes atendiendo, en primer lugar a la *variable titularidad*. Así, los resultados de la prueba H de Kruskal-Wallis se presentan en el Anexo 25 y en lo que sigue la Tabla 163 como expresión sintética de la significatividad de los distintos indicadores.

Tabla 163: Prueba H de Kruskal-Wallis: escala realidad para estudiantes. Variable de agrupación: titularidad. Fuente: Base de datos estudiantes, SPSS.

	Titularidad		
	Pública	Privada	Adscrito a Pública
	Media	Media	Media
PS1	2.72	3.68	4.05
PS2	2.50	3.61	3.92
PS3	2.68	3.58	3.77
PS4	2.90	3.18	3.26
PS5	2.68	3.56	3.67
PS6	2.51	3.38	3.93
PS7	1.97	3.10	3.66
PS8	3.05	3.87	4.05
PS9	2.37	3.62	3.75
PS10	2.72	3.61	3.92
PS11	2.47	3.22	3.74
PS12	2.36	3.22	3.66
PS13	2.51	3.44	3.85
PS14	2.35	3.16	3.70
PS15	2.41	3.43	3.75
PS16	2.91	3.77	4.08
PS17	3.04	3.41	3.61
AC18	2.61	3.31	3.56
AC19	2.70	3.44	3.62
AC20	2.83	3.59	3.68
AC21	3.00	3.65	3.75
AC22	2.84	3.35	3.74
AC23	3.16	3.33	3.53
AC24	2.52	3.43	3.85
AC25	2.68	3.50	4.00
AC26	2.51	3.38	3.87
AC27	3.20	3.62	3.89
AC28	2.67	3.44	4.02
AC29	2.63	3.38	3.61
AC30	2.36	3.06	3.33
AC31	2.72	3.57	3.91
AC32	2.55	3.41	3.81
AC33	2.85	3.55	3.87
AC34	2.81	3.63	3.83
PR35	2.78	3.66	3.93
PR36	2.62	3.49	3.79
PR37	2.51	3.39	3.81
PR38	2.45	3.29	3.81
PR39	2.69	3.48	4.01
PR40	2.69	3.50	3.98
PR41	2.96	3.59	4.13
PR42	2.70	3.25	3.80
PR43	2.87	3.42	4.30
PR44	3.26	3.75	4.31
PR45	3.35	3.81	4.09
PR46	2.80	3.50	3.76
PR47	2.65	3.43	3.73
PR48	2.81	3.57	3.81
PR49	2.78	3.65	4.02
PR50	2.77	3.41	3.85
PR51	2.67	3.48	3.97

Como se aprecia, la variable titularidad y, concretamente, los estudiantes que cursan sus estudios en centros adscritos valoran significativamente como más real y presente la tutoría universitaria que los estudiantes de las universidades privadas y estos a su vez que aquellos de las universidades públicas. Además, en muchos de los ítems se supera el punto de distancia entre ambas valoraciones. En consecuencia, cabría indicar que la variable titularidad modula la percepción de la presencia real del conjunto de los indicadores del modelo.

#### **8.4.4.2 Resultados por etapa y curso**

Otro análisis interesante tiene que ver con las variables *etapa* y *curso* para la muestra de estudiantes participantes. Estos resultados se aprecian sintéticamente en la Tabla 164 situando en el Anexo 26 las pruebas U de Mann-Whitney y H de Kruskal-Wallis aplicadas.

Así, respecto a la primera de ellas, etapa educativa, los estudiantes de grado valoran estadísticamente de forma significativa con una mayor puntuación los ítems 6, 7, 11, 12, 13, 14, 15 y 16 que tienen que ver, a grandes rasgos, con aspectos de la dimensión personal y social de la tutoría universitaria. El resto de ítems que se sitúan en esta misma línea son el 24, 25, 37, 38, 40, 42, 43, 46, 47, 48, 49, 50 y 51, todos ellos con elementos diversos de la tutoría universitaria. Como se observa, un amplio número de ítems se valora como más real en el grado que en posgrado de forma significativa.

Un análisis más concreto según el curso de los estudiantes permite hacer dos observaciones. En primer lugar, son todos los ítems de la escala importancia para los estudiantes aquellos que presentan resultados significativos en función del curso y, en segundo lugar, la valoración de una mayor presencia y realidad la otorgan los estudiantes de 1º y 2º de Grado. Concretamente, los estudiantes de 2º de Grado valoran como más reales los intervalos de ítems 1-20 y 22-33, todos ellos inclusive, así como los indicadores 35, 36, 37, 39, 40, 41, 43, 44, 50 y 51. Por su parte, los estudiantes de 1º de Grado valoran como más presentes los indicadores 21, 34, 35, 38, 42, 45, 46, 47, 48 y 49, así como comparten idéntica puntuación con sus compañeros de 2º de Grado en los ítems 5 y 37 (véase énfasis sombreado).

Con todo ello, cabe concluir que los estudiantes del grado y especialmente de 1º y 2º curso valoran significativamente como más real y presente los indicadores de la tutoría universitaria en comparación con sus compañeros de posgrado y de otros cursos.

Tabla 164: Pruebas U de Mann-Whitney y H de Kruskal-Wallis: escala realidad para estudiantes. Variables de agrupación: etapa y curso. Fuente: Base de datos estudiantes, SPSS.

	Etapa		Curso					
	Grado	Posgrado	1º de Grado	2º de Grado	3º de Grado	4º de Grado	Máster	Doctorado
	Media	Media	Media	Media	Media	Media	Media	Media
PS1	3.44	3.39	3.62	3.73	3.38	2.70	3.45	3.22
PS2	3.31	3.12	3.44	3.59	3.27	2.59	3.25	2.72
PS3	3.30	3.26	3.54	3.59	3.23	2.46	3.37	2.89
PS4	3.13	2.88	3.34	3.37	2.95	2.68	3.05	2.33
PS5	3.26	3.18	3.56	3.56	3.07	2.63	3.30	2.78
PS6	3.28	2.86	3.50	3.66	3.15	2.46	2.91	2.72
PS7	2.92	2.35	2.92	3.39	2.86	2.07	2.45	2.06
PS8	3.62	3.50	3.89	3.84	3.59	2.82	3.61	3.17
PS9	3.21	2.89	3.40	3.51	3.15	2.37	3.02	2.50
PS10	3.40	3.15	3.46	3.74	3.38	2.63	3.18	3.06
PS11	3.16	2.78	3.22	3.50	3.13	2.41	2.87	2.50
PS12	3.09	2.66	3.13	3.54	3.02	2.22	2.79	2.28
PS13	3.26	2.93	3.38	3.62	3.18	2.51	3.04	2.61
PS14	3.10	2.57	3.10	3.50	3.03	2.40	2.62	2.39
PS15	3.20	2.70	3.22	3.64	3.12	2.40	2.82	2.33
PS16	3.60	3.08	3.83	3.91	3.46	2.91	3.05	3.17
PS17	3.34	3.36	3.60	3.64	3.09	2.89	3.32	3.50
AC18	3.15	2.96	3.31	3.52	2.96	2.57	2.96	2.94
AC19	3.22	3.15	3.45	3.51	3.04	2.67	3.27	2.78
AC20	3.32	3.35	3.56	3.64	3.14	2.68	3.48	2.94
AC21	3.44	3.35	3.80	3.61	3.31	2.80	3.39	3.22
AC22	3.31	3.15	3.55	3.67	3.10	2.71	3.14	3.17
AC23	3.35	3.24	3.40	3.68	3.13	3.11	3.16	3.50
AC24	3.27	2.85	3.33	3.70	3.21	2.40	2.82	2.94
AC25	3.41	2.99	3.50	3.78	3.34	2.62	2.93	3.17
AC26	3.25	2.93	3.40	3.61	3.23	2.26	2.93	2.94
AC27	3.54	3.64	3.66	3.85	3.42	2.99	3.70	3.44
AC28	3.38	3.11	3.56	3.73	3.23	2.72	3.07	3.22
AC29	3.20	2.95	3.29	3.49	3.13	2.60	3.00	2.78
AC30	2.88	2.91	3.06	3.33	2.70	2.09	2.80	3.22
AC31	3.37	3.32	3.59	3.70	3.26	2.55	3.39	3.11
AC32	3.24	3.04	3.54	3.58	3.02	2.59	3.04	3.06
AC33	3.41	3.22	3.61	3.64	3.33	2.82	3.21	3.22
AC34	3.38	3.36	3.63	3.58	3.33	2.70	3.32	3.50
PR35	3.44	3.23	3.56	3.77	3.32	2.83	3.29	3.06
PR36	3.29	3.00	3.46	3.61	3.21	2.52	3.07	2.78
PR37	3.25	2.80	3.56	3.56	3.11	2.41	2.79	2.83
PR38	3.20	2.74	3.57	3.55	3.03	2.26	2.77	2.67
PR39	3.40	3.07	3.66	3.69	3.36	2.45	3.02	3.22
PR40	3.40	3.00	3.66	3.74	3.29	2.55	3.04	2.89
PR41	3.57	3.36	3.64	3.82	3.54	2.95	3.38	3.33
PR42	3.28	2.89	3.60	3.55	3.07	2.71	2.89	2.89
PR43	3.59	3.04	3.66	3.88	3.66	2.66	3.04	3.06
PR44	3.77	3.73	3.81	3.98	3.80	3.15	3.71	3.78
PR45	3.70	3.99	3.94	3.83	3.63	3.22	3.86	4.39
PR46	3.37	2.89	3.73	3.55	3.27	2.68	2.87	2.94
PR47	3.29	2.80	3.61	3.56	3.15	2.52	2.87	2.56
PR48	3.42	2.84	3.81	3.69	3.24	2.68	2.88	2.72
PR49	3.51	2.93	3.89	3.77	3.39	2.65	3.04	2.61
PR50	3.39	2.76	3.63	3.74	3.25	2.61	2.77	2.72
PR51	3.43	2.61	3.72	3.82	3.30	2.48	2.59	2.67

#### 8.4.4.3 Resultados por sexo

Otra distribución interesante la encontramos en función del sexo de los estudiantes. Para ello, tras aplicar la U de Mann-Whitney (Anexo 27), cabe constatar los resultados siguientes, que se presentan en la Tabla 165. Así, se aprecia que la totalidad de ítems de la escala presenta diferencias en función del sexo, si bien estas son significativas en un amplio conjunto de ítems de la escala (a excepción de los ítems 17, 21 y 23), y permiten concluir que las estudiantes valoran significativamente en la escala realidad un amplio conjunto de ítems con puntuaciones más altas

que los estudiantes. Por ello, la variable sexo puede modular la percepción que los estudiantes tienen sobre la presencia real de los indicadores del modelo propuesto (véase énfasis, Tabla 165).

Tabla 165: Prueba U de Mann-Whitney: escala realidad para estudiantes. Variable de agrupación: sexo. Fuente: Base de datos estudiantes, SPSS.

	Sexo	
	Mujer	Hombre
	Media	Media
PS1	3.58	3.13
PS2	3.43	2.97
PS3	3.37	3.13
PS4	3.19	2.91
PS5	3.37	3.00
PS6	3.34	3.02
PS7	3.04	2.47
PS8	3.71	3.39
PS9	3.33	2.84
PS10	3.51	3.09
PS11	3.23	2.89
PS12	3.16	2.80
PS13	3.36	2.94
PS14	3.21	2.67
PS15	3.27	2.88
PS16	3.61	3.39
PS17	3.41	3.18
AC18	3.21	2.94
AC19	3.37	2.86
AC20	3.43	3.09
AC21	3.48	3.32
AC22	3.40	3.07
AC23	3.36	3.27
AC24	3.35	2.95
AC25	3.50	3.07
AC26	3.34	2.95
AC27	3.67	3.29
AC28	3.49	3.05
AC29	3.28	2.93
AC30	2.97	2.69
AC31	3.46	3.14
AC32	3.36	2.91
AC33	3.48	3.19
AC34	3.49	3.14
PR35	3.51	3.21
PR36	3.38	3.00
PR37	3.33	2.91
PR38	3.26	2.90
PR39	3.51	3.05
PR40	3.50	3.07
PR41	3.65	3.32
PR42	3.37	2.95
PR43	3.72	3.13
PR44	3.91	3.46
PR45	3.81	3.56
PR46	3.40	3.15
PR47	3.34	3.00
PR48	3.44	3.17
PR49	3.53	3.26
PR50	3.41	3.13
PR51	3.47	3.07

#### 8.8.4.4 Resultados por edad y turno académico

Finalmente, otras variables de interés tienen que ver con la *edad* y el *turno académico* (Anexo 28 y Tabla 166). Así, en primer lugar, respecto a la variable *edad* cabe destacar que los estudiantes más jóvenes (menos de 20 años) valoran de una forma estadísticamente significativa como más presente y real casi la totalidad de los ítems de la escala, a excepción del número 45. Por su parte,

según el *turno académico*, cabe destacar que el turno de mañana valora como más presente y real un amplio conjunto de ítems, a excepción de nuevo del ítem 25. En consecuencia, la variable edad en su concreción a estudiantes menores de 20 años y la variable turno académico de mañana modulan la presencia real atribuida a un amplio conjunto de indicadores de la escala.

Tabla 166: Pruebas H de Kruskal-Wallis: escala realidad para estudiantes. Variables de agrupación: edad y turno académico. Fuente: Base de datos estudiantes, SPSS.

	Edad (años)					Turno Académico		
	Menos de 20	Entre 21 y 22	Entre 23 y 25	Entre 26 y 29	Más de 30	Mañana	Tarde	Ambos
	Media	Media	Media	Media	Media	Media	Media	Media
PS1	3.68	3.40	3.14	3.44	3.14	3.60	3.06	3.23
PS2	3.51	3.26	3.08	3.27	2.84	3.44	2.97	3.05
PS3	3.53	3.29	2.98	3.27	2.93	3.42	3.07	3.05
PS4	3.22	3.18	2.88	3.08	2.59	3.20	2.86	2.97
PS5	3.51	3.15	3.12	3.26	2.91	3.44	2.89	2.94
PS6	3.53	3.28	2.92	2.97	2.77	3.47	2.72	2.91
PS7	3.12	2.92	2.65	2.58	2.18	3.14	2.34	2.37
PS8	3.92	3.66	3.26	3.50	2.82	3.77	3.34	3.31
PS9	3.45	3.18	2.84	3.18	2.55	3.41	2.78	2.69
PS10	3.65	3.44	2.98	3.17	2.95	3.57	2.96	3.08
PS11	3.35	3.19	2.85	2.91	2.57	3.32	2.68	2.85
PS12	3.39	3.03	2.80	2.82	2.34	3.30	2.63	2.54
PS13	3.58	3.24	2.90	3.08	2.41	3.46	2.78	2.82
PS14	3.32	3.08	2.75	2.89	2.36	3.29	2.45	2.73
PS15	3.45	3.11	2.96	2.97	2.48	3.44	2.62	2.60
PS16	3.89	3.57	3.24	3.29	2.82	3.75	3.12	3.21
PS17	3.55	3.26	3.23	3.36	3.00	3.46	3.01	3.26
AC18	3.44	3.07	2.94	3.02	2.45	3.27	2.95	2.79
AC19	3.59	3.06	2.92	3.24	2.84	3.32	3.18	2.82
AC20	3.62	3.21	3.03	3.47	2.95	3.44	3.23	2.96
AC21	3.76	3.36	3.13	3.32	3.02	3.52	3.41	3.07
AC22	3.55	3.20	3.13	3.36	2.86	3.50	2.95	2.88
AC23	3.52	3.26	3.31	3.30	2.89	3.44	3.10	3.18
AC24	3.53	3.25	2.87	3.06	2.68	3.48	2.77	2.78
AC25	3.68	3.35	3.04	3.24	2.80	3.59	2.89	2.98
AC26	3.55	3.18	2.83	3.18	2.70	3.43	2.85	2.80
AC27	3.80	3.41	3.43	3.70	3.20	3.71	3.22	3.31
AC28	3.67	3.31	3.17	3.24	2.59	3.59	2.91	2.91
AC29	3.47	3.12	3.03	2.94	2.66	3.37	2.85	2.73
AC30	3.25	2.71	2.56	2.95	2.68	3.03	2.65	2.60
AC31	3.62	3.31	3.03	3.52	2.95	3.56	2.97	3.03
AC32	3.49	3.19	2.93	3.21	2.75	3.42	2.90	2.79
AC33	3.54	3.38	3.26	3.44	2.95	3.57	3.07	3.06
AC34	3.67	3.32	3.09	3.44	2.89	3.56	3.11	2.99
PR35	3.69	3.37	3.19	3.35	2.93	3.58	3.20	3.00
PR36	3.48	3.27	2.99	3.21	2.80	3.43	2.97	2.92
PR37	3.54	3.14	2.94	3.14	2.52	3.42	2.82	2.77
PR38	3.54	3.13	2.77	2.95	2.50	3.37	2.81	2.65
PR39	3.66	3.43	2.98	3.09	2.86	3.53	3.11	2.99
PR40	3.69	3.35	3.04	3.20	2.84	3.56	3.09	2.90
PR41	3.70	3.62	3.30	3.53	3.00	3.73	3.23	3.17
PR42	3.60	3.18	2.90	3.12	2.73	3.42	2.80	3.01
PR43	3.79	3.62	3.25	3.32	2.75	3.76	3.12	3.09
PR44	3.94	3.74	3.52	3.88	3.41	3.90	3.44	3.61
PR45	3.87	3.66	3.58	3.85	3.66	3.79	3.63	3.60
PR46	3.65	3.31	3.07	3.11	2.68	3.46	3.09	3.02
PR47	3.67	3.19	2.85	3.00	2.57	3.38	3.02	2.90
PR48	3.80	3.25	3.04	3.21	2.73	3.54	3.05	2.98
PR49	3.82	3.45	2.99	3.36	2.77	3.64	3.14	3.05
PR50	3.70	3.30	2.98	3.17	2.61	3.50	2.98	3.01
PR51	3.82	3.32	2.97	2.98	2.48	3.59	2.87	2.91

#### ***8.4.5 Síntesis del análisis comparativo entre agentes, escalas y variables de clasificación***

Se desarrolla en lo que sigue una síntesis del análisis comparativo entre agentes (profesorado y estudiantes), escalas (importancia y realidad) y distintas variables de clasificación que hemos tenido en cuenta. Para presentar dichos resultados llevaremos a cabo el siguiente esquema. En primer lugar, nos referiremos al profesorado, desde un análisis para la escala importancia y realidad en función de las variables de clasificación y, en segundo lugar, seguiremos ese mismo orden de presentación para la muestra de estudiantes.

##### **- Profesorado universitario.**

###### **o Escala importancia**

- *Titularidad de Universidad.* Todos los ítems presentan diferencias positivas para el profesorado de Universidad Privada, si bien, estas diferencias son significativas para todos los ítems a excepción del 17 y 27. Es decir, en un amplio número de indicadores el profesorado de Universidad Privada valora como más importante la tutoría universitaria que el profesorado de Universidad Pública.
- *Área de Conocimiento.* El profesorado de Ciencias de la Salud valora un amplio número de indicadores como más importantes para la tutoría universitaria de forma significativa, en comparación con otras áreas de conocimiento. En el otro extremo se encuentra el profesorado de Ingeniería y Arquitectura cuya puntuación es significativamente inferior en la casi totalidad de los ítems (a excepción del ítem 31) que tienen diferencias significativas (42), en función del área de conocimiento (Tabla 129).
- *Curso en el que se imparte docencia* (Tabla 130).
  - Quien no imparte docencia en 1º de Grado valora significativamente como más importante que quien sí imparte docencia los ítems 10, 12, 16, 34, 35, 48 y 50.
  - Quien imparte docencia en 2º de Grado valora significativamente como más importantes los indicadores 14, 15, 20, 28, 32 y 34 que quien no imparte docencia en dicho curso.
  - Quien imparte docencia en 3º de Grado valora significativamente como más importante, únicamente, el ítem 18. En 4º de Grado no hay diferencias significativas entre quien imparte o no docencia para ningún indicador de la escala importancia.
  - Quienes no imparten clase en Máster valoran como más importante significativamente un total de 13 indicadores que expresan elementos plurales de la tutoría universitaria. De igual forma, quienes no asumen docencia en Doctorado valoran como más importantes es un amplio número de indicadores (24) de forma significativa en comparación con quien sí imparte docencia en doctorado.



- *Experiencia Docente.* Se han desarrollado dos análisis complementarios (Tabla 131):
  - Si se toma la experiencia docente en dos intervalos (*menos de 14/15 o más años de experiencia*) se aprecia significatividad para el grupo con menos experiencia docente (menos de 14 años) para un amplio número de ítems de la escala (24) refiriendo en mayor medida aspectos que tienen que ver con la dimensión personal-social y profesional de la tutoría universitaria.
  - En un segundo análisis se concretó la experiencia docente en 6 intervalos de experiencia docente, los propios del cuestionario aplicado (*menos de 3, 4-9, 10-14,15-19, 20-24, más de 25*), obteniendo que los ítems 8,9, 10, 32, 36, 38, 43, 45, 46, 48 y 50 se valoran significativamente como más importantes por el profesorado con *menos de 3 años* de experiencia docente. Del mismo modo los ítems 16, 35, 37, 38, 39, 40, 41 y 49 son valorados como más importantes con diferencias significativas por el profesorado cuya experiencia docente es *entre 4 y 9 años*. Se observa de nuevo que la significatividad se aprecia en los indicadores propios de la dimensión personal-social y profesional, valorando el profesorado novel, o con menos experiencia docente, como más importantes dichos indicadores de forma significativa.
  - Se observa que coincide la significatividad en muchos de los ítem para ambos tipo de análisis ya sea dicotómico, o bien por intervalos (Tabla 131).
- *Situación en la Universidad.* Un total de 32 indicadores presentan diferencias significativas para el profesorado contratado en comparación con el permanente, es decir, el profesorado contratado valora de forma significativa como más importante un amplio número de indicadores (Tabla 132).
- *Sexo.* A excepción de los ítem 24 y 45, las profesoras ofrecen diferencias significativas positivas en comparación con los profesores. Esto evidencia que las profesoras valoran casi la totalidad de los indicadores como más importantes que los profesores de forma significativa (Tabla 132).
- *Formación para la tutoría.* El profesorado que sí ha recibido formación para la tutoría presenta diferencias positivas estadísticamente significativas en un total de 33 indicadores de la escala importancia, en comparación con el profesorado que no ha recibido formación. Dicho de otro modo, el profesorado que ha recibido formación valora como más importante de forma significativa un amplio número de indicadores de la escala importancia (Tabla 132).

#### ○ **Escala realidad**

- *Titularidad de Universidad.* Todos los ítem de la escala presentan diferencias significativas positivas para el profesorado de universidades privadas. Es decir, el profesorado de universidades privadas valora como más real y presente todos los indicadores de la tutoría universitaria con diferencias significativas respecto al profesorado de universidades públicas (Tabla 133).
- *Área de conocimiento.* Se encuentra significatividad en 38 indicadores para la escala realidad en el profesorado. Así, el profesorado de Ciencias de la Salud valora como más presentes en la tutoría universitaria un amplio número de ítems de forma significativa y, en menor medida, el

profesorado de Artes y Humanidades (para profundizar en estos resultados se recomienda acudir a la Tabla 133). En cambio, el profesorado de Ingeniería y Arquitectura valora como menos presente la totalidad de los 38 indicadores que tienen diferencias significativas en la escala realidad.

▪ *Curso en el que se imparte docencia* (Tabla 134).

- Quien no imparte docencia en 1º de Grado valora como más presentes los ítems 16 y 50 en comparación con quien sí imparten docencia en dicho curso.
- El profesorado que imparte docencia en 2º de Grado no presenta diferencias significativas en comparación con el profesorado que no imparte docencia en dicho curso. Igual ocurre con el profesorado de 3º de Grado.
- El profesorado que sí imparte docencia en 4º de Grado valora significativamente como más presente en la tutoría universitaria los ítems 12, 16,17, 41 y 46, en comparación con el profesorado que no imparte docencia en dicho curso.
- Se observa que quien no tiene compromisos docentes en Máster valora significativamente como más presentes en la tutoría universitaria los ítems 5,8, 11 y 41, en comparación con quien sí imparte docencia en dicha etapa. Finalmente, quien no imparte docencia en doctorado valora de forma significativa como más presentes los ítems 2, 3, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 22 y 31, en comparación con quienes sí imparten docencia en doctorado. Se pone de manifiesto que quienes no imparten docencia en doctorado valoran como más presentes los ítems del cuestionario referidos a la dimensión personal-social de la tutoría universitaria.

▪ *Experiencia docente*. Se han desarrollado dos análisis complementarios (Tabla 135):

- Los resultados en función del análisis dicotómico de la variable experiencia docente (*menos de 14/ 15 o más años de experiencia docente*) evidencian que un total de 31 presentan diferencias significativas positivas para el grupo de profesorado con menos experiencia (*menos de 14 años de experiencia*).
- Estos resultados se consolidan en la distribución por intervalos (*menos de 3, 4-9, 10-14, 15-19, 20-24, más de 25*) donde el profesorado con menos experiencia, (*menos de 3 años*), valora como más presentes de forma significativa los ítems 7,9, 10, 11,12, 38, 41, 47 y el grupo de profesorado con *4-9 años de experiencia* valora de igual manera los ítems 15, 16, 22, 25, 35, 36, 37, 39, 46, 49, 50. De nuevo se observa, al igual que en la escala importancia, que la significatividad se sitúa en los ítems iniciales y finales de la escala, es decir, aquellos que refieren a la dimensión personal-social y profesional de la tutoría, evidenciando que el profesorado con menos experiencia valora como más real y presente dichos indicadores, a excepción del ítem 44 valorado significativamente como más presente para el intervalo de experiencia 20-24 años (Tabla 135).
- Se aprecia que la significatividad en ambos análisis, dicotómico y por intervalos, es muy similar, con mayor correspondencia para la escala realidad que para la escala importancia.

- *Situación en la universidad.* Los indicadores 7, 10, 38 y 46 presentan diferencias significativas positivas para el profesorado contratado en comparación con el profesorado permanente.
- *Sexo.* Se observa unanimidad en la significatividad de la escala realidad. Así, en todos los ítems las profesoras puntúan significativamente más alto que los profesores.
- *Formación para la tutoría.* Se constata que el profesorado que declara haber recibido formación valora como más presentes y reales de forma significativa todos los ítems de la escala, en comparación con el profesorado que no ha recibido dicha formación.

- **Estudiantes universitarios.**

○ **Escala importancia**

- *Titularidad de universidad.* Se aprecian diferencias significativas positivas para estudiantes de centros adscritos a universidades públicas, en el conjunto de la escala a excepción del ítem 16. Esto constata que los estudiantes de centros adscritos valoran significativamente como más importante los indicadores de la tutoría universitaria, en comparación con estudiantes de universidades privadas y públicas, si bien, las universidades públicas tienen el valor más bajo en todos los ítems.
- *Etapa.* Se aprecia que los estudiantes de grado valoran como más importante de forma significativa el ítem 23, mientras que los estudiantes de posgrado valoran como más importante, también de forma significativa, los ítems 4,6 y 27. Para el resto de indicadores las diferencias no son significativas en función de la etapa.
- *Curso.* Se observan diferencias significativas en un total de 35 indicadores.
  - Así los estudiantes de 1º de Grado puntúan con un valor significativamente positivo para el ítem 30, mientras que los estudiantes de 2º de Grado puntúan de esa misma manera los ítems 4, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 22 y 28, que expresan mayoritariamente cuestiones de la dimensión personal-social de la tutoría universitaria.
  - Los estudiantes de 3º de Grado puntúan como más importante de forma significativa los ítem 3, 5, 6, 8, 16, 17, 20, 23, 24 y 34, cuyo contenido integra elementos de desarrollo personal y toma de decisiones académicas y profesionales, con coherencia respecto al momento temporal en el grado que representa el tercer curso. Para los estudiantes de 4º de Grado no se observa ningún indicador con significatividad en la escala importancia.
  - En Máster encontramos que hay diferencias significativas positivas para los ítem 1, 2, 10, 21, 28, 38, 39, 43, 44 y 45, cuyo contenido expresa también elementos lógicos que los estudiantes valoran como relevantes en la formación de máster. Finalmente, los estudiantes de doctorado valoran de forma significativa con valores más altos, comparativamente, los ítems 18, 27, 29 y 33, cuyo contenido expresa las claves tutoriales para esta etapa formativa. Para profundizar en este sentido se recomienda acudir a los comentarios ya explicitados a la Tabla 138.

- *Sexo*. Se constata que hay diferencias significativas para las profesoras en comparación con los profesores, para un conjunto amplio de ítems de la escala. En concreto, todos a excepción de los ítems 3,10, 12 y 16, donde si hay diferencias en el mismo sentido pero estas no son significativas.
- *Edad*. Los ítems 4, 5 y 30 son valorados más importantes de forma estadísticamente significativa para los estudiantes de *menos de 20 años*. Por su parte, el intervalo *26-29 años* valora como más importantes significativamente los ítem 27 y 30, mientras que el intervalo *más de 30 años* valora significativamente como más importante el ítem 6.
- *Turno académico*. Los estudiantes del turno de mañana valoran significativamente como más importantes los ítems 1, 6, 7, 11 y 12, en comparación con el turno de tarde y con quienes cursan un turno mixto (mañana y tarde).

#### - **Estudiantes universitarios.**

##### o **Escala realidad**

- *Titularidad de universidad*. Los estudiantes de centros adscritos a universidades públicas puntúan significativamente de forma positiva todos los indicadores. En cambio, los estudiantes de universidades públicas puntúan el valor inferior para todos los ítems de forma significativa.
- *Etapa*. Un total de 21 indicadores presentan diferencias significativas positivas para la etapa de grado. Es decir, los estudiantes de grado valoran como más presentes y más reales un número importante de indicadores de la tutoría universitaria de manera significativa.
- *Curso*. Respecto a los diversos cursos, se observa que en el conjunto de la escala realidad hay diferencias significativas para todos los ítems. No obstante, estas diferencia se dan prioritariamente en 2º y 1º de Grado, respectivamente. En efecto, todos los indicadores son valorados significativamente como más reales y presentes por quienes estudian en 2º y 1º de grado, en comparación con tercero el cuarto, así como máster y doctorado.
- *Sexo*. A excepción de los ítems 17, 21 y 23, el resto de indicadores presenta diferencias significativas positiva para las estudiantes en comparación con los estudiantes. En otras palabras, las estudiantes valoran como más presentes y más reales de forma estadísticamente significativa un amplio conjunto de los indicadores de la escala realidad.
- *Edad*. Los estudiantes de menor edad (*menos de 20*) valoran de forma significativa como más presentes en la tutoría universitaria la casi totalidad de la escala (a excepción del ítem 45).
- *Turno académico*. También a excepción del ítem 45, se constatan diferencias significativas positivas para el turno de mañana en la escala realidad, es decir, los estudiantes que valoran como más presente y real la tutoría universitaria son quienes estudian en el turno de mañana.

## 8.5 Selección de los indicadores más importantes de la tutoría universitaria

Preguntados los participantes por la selección de los tres ítems más importantes de entre todos los presentados se ofrecieron diversas posibilidades que se describen a continuación en función de su distribución para estudiantes y profesorado.

### 8.5.1 Indicadores valorados como más importantes por estudiantes

Cabe destacar, en primer término, que de la muestra total de estudiantes participantes (n=679) completaron esta pregunta un total de 526, lo que equivale al 77,46%. Además, 517 completaron las 3 opciones referidas a los tres ítems más importantes de la tutoría universitaria, mientras que 6 estudiantes ofrecieron dos opciones y 3 estudiantes una única opción en dicha selección.

Además, dentro del 22,64% de estudiantes que no completaron la pregunta se incluyen aquellos que no entendieron bien su enunciado y que en consecuencia completaron algunas narrativas que no eran expresión de los ítems propuestos, sino más bien rasgos que consideraron de importancia para la tutoría universitaria. No obstante, por su interés merece la pena recuperar dichas valoraciones, un total de 42, estableciendo algunas categorías de interés (Tabla 167):

Tabla 167: Elementos destacados por estudiantes en la pregunta de selección de tres ítems más importantes para la tutoría universitaria. Fuente: Base de datos de Estudiantes.

<i>Categorías de significados</i>	<i>Síntesis del discurso. Unidades/segmentos de significado</i>
<i>Atributos de la tutoría universitaria</i>	“Respeto”, “Entendimiento de tempos y rutinas”, “Compromiso”, “Claridad”, “Cercanía”, “Atención”, “Prontitud”, “Dedicación del profesor”.
<i>Sentido de la tutoría universitaria</i>	“Personalización”, “Personalizada”, “Asesoramiento”, “Asesoramiento y guía personalizada”, “Guiar al alumno en sus estudios”, “El asesoramiento personal del alumno”, “Tutoría individual personalizada”, “Apuesta por las tendencias individuales”, “Incentivar nuevas propuestas, iniciativas, redes, colaboraciones...”, “Mayor motivación e información para los estudiantes”, “Más tutorías”.
<i>Acogida universitaria</i>	“El apoyo al estudiante en la inserción en la Universidad”, “Orientación previa a entrar en la universidad (tipos de universidades, su prestigio, carreras...)”
<i>Formación complementaria</i>	“Actividades culturales”, “Actividades formativas complementarias”, “Orientación sobre formación adicional”
<i>Planificación estudios</i>	“Orientación del estudiante para que conozca su vocación y dirija su carrera hacia esta”, “Asesoramiento para planificar el estudio en función de los objetivos finales”.
<i>Ayudas y becas</i>	“Más ayudas y becas”, “Orientación hacia la solicitud de ayudas y becas para completar sus estudios como Erasmus, Seneca o colaboraciones con centros extranjeros”
<i>Apoyo académico</i>	“Apoyo en temas académicos: afrontar exámenes, ciertas asignaturas...”, “Dimensión profesional de las asignaturas cursadas”.
<i>Apoyo investigación</i>	“Apoyo real en el desarrollo de la investigación”, “Enriquecimiento de la investigación”, “Formación para la investigación”, “Integración en equipos de investigación”
<i>Transición: académica y profesional</i>	“Orientación sobre qué hacer tras el grado hacia el posgrado”, “Asesoramiento sobre estudios superiores”, “Prácticas con empresas”, “La transición de la universidad al mercado laboral”, “Orientar para salidas laborales”, “Abrirle camino en el mundo profesional, contacto con empresas, becas...”, “Información sobre inserción laboral”, “Asesoramiento profesional”.

Como se observa, en las 42 narrativas aparecen distintos elementos de interés que hacen referencia a: atributos y sentido de la tutoría universitaria, acogida universitaria, la formación complementaria, la planificación de los estudios, la orientación hacia ayudas y becas así como el

apoyo académico y de investigación, señalando finalmente, la cuestión referida a la transición, tanto académica como profesional (Tabla 167).

Centrando el discurso en la cuestión que nos ocupa, la selección de los tres ítems más importante para estudiantes, se presenta a continuación la expresión sintética de dichos resultados (Tabla 168). Se observa en los dos cuartiles extremos, superior e inferior, aquellos ítems señalados como más y menos importantes por los estudiantes, haciendo notar que todos los indicadores del cuestionario han sido seleccionados entre los tres más importantes por al menos 7 estudiantes (en el caso del ítem 11).

Se aprecia que los ítems más seleccionados son el 46, 16, 51, 44, 48, 49, 23, 42, 28, 32 representando estos 10 ítems el 34,82 % del total de elecciones (Tabla 168, sombreado amarillo). Cabe destacar que los seis primeros indicadores seleccionados como los más importantes (46, 16, 51, 44, 48, 49) tienen que ver con *aspectos profesionales* (inserción laboral, empleabilidad, transición al mundo profesional, Trabajo Fin de Grado, etc.), los dos siguientes en orden de importancia (23 y 42) expresan la orientación acerca de los programas de intercambio y movilidad y el asesoramiento al estudiante sobre ayudas y becas, modos de colaborar con los departamentos, la forma de acceso a las prácticas profesionales. Finalmente, los ítems restantes (28 y 32) tienen que ver con el refuerzo de valores como la constancia, el compromiso y el esfuerzo en el ámbito académico y el estímulo para la satisfacción del estudiante universitario en el acto de aprender.

Por el contrario, en la parte inferior encontramos aquellos ítems seleccionados menos veces entre los tres más importantes (Tabla 168, sombreado gris). Destacan los ítems 11, 10, 4, 3, 30, 27, 19 y 18. De todos ellos, los menos valorados (11, 10 y 4) tienen que ver con el apoyo y estímulo para la interacción formativa entre docentes y estudiantes, el apoyo y orientación para el conocimiento de los demás y para una interacción adecuada entre los estudiantes universitarios y la orientación sobre distintas actividades culturales. El resto de indicadores (3, 30, 27, 19 y 18) representan una amalgama más variada que tiene que ver con: orientación sobre la organización y los servicios de la universidad, orientación sobre los nuevos principios de la educación universitaria asumidos con el EEES, apoyo y optimización del aprovechamiento académico del alumnado (bibliografía de ampliación, plan de lectura, etc.), orientación sobre la normativa académica y, finalmente, apoyo a iniciativas académicas que faciliten la transición entre las etapas previas y la universidad.

Tabla 168: Ítems señalados como más importantes en la selección de tres por estudiantes. Fuente: Base de datos estudiantes.

ítem	N elecciones	(% del total)
46	79	5,04
16	68	4,34
51	61	3,9
44	51	3,26
48	51	3,26
49	50	3,19
23	48	3,07
42	48	3,07
28	46	2,94
32	43	2,75
8	40	2,55
37	40	2,55
39	40	2,55
45	40	2,55
38	38	2,43
47	38	2,43
31	37	2,36
35	37	2,36
24	32	2,04
7	31	1,98
9	31	1,98
17	31	1,98
26	30	1,92
1	29	1,85
43	29	1,85
36	28	1,79
41	27	1,72
15	26	1,66
21	26	1,66
34	26	1,66
50	26	1,66
22	25	1,6
14	24	1,53
6	23	1,47
13	23	1,47
19	23	1,47
25	23	1,47
20	20	1,28
33	20	1,28
40	20	1,28
2	18	1,15
12	18	1,15
5	16	1,02
18	13	0,83
29	13	0,83
27	12	0,77
30	12	0,77
3	11	0,7
4	9	0,57
10	9	0,57
11	7	0,45

### 8.5.2 Indicadores valorados como más importantes por el profesorado

En relación a la selección de los tres indicadores más importantes por parte del profesorado cabe indicar que de la muestra total participante (n=569) completaron dicha selección un total de 506 profesores, lo que significa un 88,92 % del total, dato razonablemente alto. Dentro del 11,08 % de profesorado que no completaron de manera adecuada la pregunta se incluyen aquellos que no entendieron bien su enunciado y que en consecuencia completaron algunas narrativas que no eran expresión de los ítems propuestos, sino más bien rasgos que consideraron de importancia para la tutoría universitaria. Al igual que en el caso de los estudiantes, se muestra a continuación dichas valoraciones cuyas narrativas presentan categorías de especial interés que hemos desglosado en tres tablas para su mejor interpretación (Tabla 169, 170 y 171).

Así, en primer lugar destacan elementos que el profesorado ha verbalizado como importantes para la *organización y práctica de la propia tutoría* (accesibilidad, disponibilidad, planificación, regularidad, continuidad, frecuencia, oportunidad, entre otros). De igual forma, el profesorado ha destacado *actitudes y valores claves* en la tutoría universitaria (sinceridad, confianza, comprensión, responsabilidad, trato permanente, implicación, empatía, comunicación, etc.). Finalmente, como se aprecia en la Tabla 169, se han destacado elementos que tienen que ver con la propia *dimensión personal de la tutoría universitaria*, como son la atención personalizada, el desarrollo personal, la formación integral, etc.

Tabla 169: Elementos destacados por profesorado en la pregunta de selección de tres ítems más importantes para la tutoría universitaria: organización, actitudes-valores de la tutoría y dimensión personal. Fuente: Base de datos de Profesorado.

<b>Categorías de significados</b>	<b>Síntesis del discurso. Unidades/segmentos de significado</b>
<b>Organización y práctica de la tutoría</b>	“Accesibilidad”, “Disponibilidad”, “Disponibilidad de tiempo”, “Planificación” “Regularidad (continuidad)”, “Continuidad”, “Frecuencia”, “Dedicarle tiempo” “Oportunidad”, “Disponer de personal y de tiempo, y valorado académicamente”, “Continuidad de la tutoría durante toda la formación universitaria”, “El alumno tiene que tener profesores como referencia”, “Asignar un tutor o mentor”.
<b>Actitudes y valores en la relación tutorial</b>	“Sinceridad”, “Confianza”, “Confianza con el alumno”, “Confianza entre tutor y tutorizado”, “Comprensión”, “Responsabilidad”, “Trato permanente”, “Interés del alumno”, “Implicación del estudiantado”, “Responsabilidad profesional”, “Empatía”, “Inteligencia emocional”, “Apoyo emocional”, “Apoyo”, “Proximidad”, “Estímulo”, “Estímulo académico”, “Escuchar al estudiante” “Comunicación”, “Comunicación fluida”, “Motivación”, “Motivación del alumnado”, “Motivación intrínseca y compromiso”, “Educación entre alumno-profesor”, “Asunción de responsabilidad”, “Pertinencia”, “Excelencia”, “Orientación”, “Intentar servirle de apoyo”.
<b>Dimensión personal</b>	“Atención personalizada”, “Situación personal del alumno (pre, durante y post)”, “Conocimiento propio”, “Desarrollo personal”, “Apoyo al desarrollo de sus habilidades personales” “Asesoramiento y apoyo social y psicológico”, “Completar formación integral del estudiante”, “Estímulo a la formación integral”, “Sacar el máximo posible de las características personales”, “Asesoramiento sobre la estancia en la universidad”, “Transmisión de valores”, “Conocer más y mejor al alumno (origen, nivel de partida, motivación)”, “Orientación para completar la formación del alumno”, “Apoyo en el proceso formativo del estudiante”, “Individuos maduros ayudando a madurar a los futuros individuos maduros”, “La tutoría debe servir para que el alumno sea responsable en la toma de decisiones y en la materialización de las acciones a desarrollar”, “El tutor debe ser capaz de estimular en los alumnos la automotivación y la autonomía para el logro de sus metas y la obtención del éxito”, “Incentivar y potenciar actividades extra-académicas para una mejor formación”.



De igual forma se destaca por el profesorado aspectos de la dimensión académica que se recogen en la Tabla 170. Estos tienen que ver, fundamentalmente, con *estrategias de aprendizaje y de apoyo al estudio, resolución de problemas y dudas de aprendizaje* ligados a las asignaturas, *aspectos generales de desarrollo académico* así como orientación sobre *itinerarios, transición académica* y la importancia de *conectar teoría y práctica* en la enseñanza (Tabla 170).

Tabla 170: Elementos destacados por profesorado en la pregunta de selección de tres ítems más importantes para la tutoría universitaria: dimensión académica. Fuente: Base de datos de Profesorado.

<b>Categorías de significados</b>	<b>Síntesis del discurso. Unidades/segmentos de significado</b>
<b>Desarrollo académico</b>	“Estímulo académico”, “Apoyo académico”, “Mundo académico”, “Orientación académica”, “Dimensión académica”, “Ayuda en los estudios”, “Modelo Curricular en materias”, “Orientación sobre la normativa académica (convalidaciones, reclamaciones, etc.)”, “Orientación a los estudiantes sobre la importancia del conocimiento en sí mismo”, “El seguimiento en las actividades académicas”, “Orientación a los estudiantes sobre su evolución académica y sus posibilidades reales de éxito”, “Aprovechar al máximo la vida académica”, “Orientación sobre bibliografía adicional, programas de intercambio, cursos”, “Fomento de la confianza en el trabajo personal y la constancia”, “Apoyo en la elaboración de prácticas”, “Asesoramiento bibliográfico y de elaboración de trabajos”, “Apoyo a la formación durante el curso académico”, “Orientación en la administración universitaria y derechos del estudiante”, “Orientación general universidad, servicios, organización”, “Conocimiento sobre los estudios tutorizados”, “Orientación de futuro”, “Rigor científico en los planteamientos”, “La idea de la especialización”, “Establecer un plan y programación de objetivos progresivos a lo largo del grado”, “La idea de aprovechamiento de sinergias al esfuerzo individual”, “Acompañar al alumno en su proceso de formación, de forma tal que sus preguntas e intervenciones, contribuyan para que éste encuentre las mejores respuestas y consiga su meta con éxito”, “Constatar el nivel académico de la clase”, “Adaptar la enseñanza al auditorio”, “Asesoramiento académico (becas, Erasmus, trabajo)”, “Defensa del estudiante contra injusticias académicas que él no puede gestionar por sí solo”, “Incentivar y potenciar el aprendizaje autónomo y propuesta de iniciativas curriculares”, “Seguimiento del desempeño académico del alumno”, “Incentivar el esfuerzo, el estudio y el conocimiento”, “Cuando se trata de Trabajos fin de grado, orientación sobre bibliografía, metodología y objeto de la investigación”, “Ayudar al alumno a superar las posibles crisis vocacionales y obstáculos en el desarrollo de su carrera universitaria”, “El alumno recibe información académica adicional”
<b>Resolución de problemas, dudas e inquietudes académicas</b>	“El apoyo en la resolución de problemas”, “Resolver sus dudas e inquietudes”, “Resolución de dudas y dificultades en el aprendizaje”, “Apoyo en la comprensión del temario”, “Orientación sobre la materia impartida”, “Resolución de problemas”, “Resolución de las dudas del alumno al adquirir los conocimientos/destrezas vistos en clase”, “Resolver dudas académicas” “Anticipación de problemas” “Resolución de problemas académicos” “La aclaración de conceptos y dudas” “Resolución de dudas sobre la materia” “Resolver dudas académicas” “Resolución de dudas sobre contenidos académicos”
<b>Conexión teoría y práctica</b>	“Conexión de los aspectos teóricos y prácticos de la asignatura, orientaciones al respecto”, “Establecer claramente la vinculación entre los estudios universitarios y la labor profesional”, “Contacto con la realidad profesional (empleabilidad)”, “Apoyar al alumno en la interpretación y vinculación de las diferentes materias”, “Transmitir la utilidad práctica de la asignatura”, “Enfocar las clases al trabajo”.
<b>Estrategias de aprendizaje y apoyo al estudio</b>	“Asesoramiento al estudiante al llegar a la universidad sobre tácticas de estudio”, “Asesoramiento sobre métodos de estudio en relación con la materia objeto de docencia”, “Estimular su dedicación al estudio”, “Fomento del estudio personal, favoreciendo la utilización de las herramientas adecuadas”, “La orientación sobre la forma de estudio” “Técnicas de estudio” “Enseñar a estudiar” “Motivación y refuerzo de habilidades para el estudio”,
<b>Itinerarios</b>	“Orientación a los estudiantes sobre su diseño curricular”, “Asesoramiento curricular”, “Orientación sobre itinerarios, créditos, becas, Erasmus”, “La orientación sobre la elección de asignaturas”,
<b>Transición académica</b>	“Orientación para transición”, “La orientación para actividades futuras”, “Para orientación de alternativas”, “Orientación Máster”, “Proyecto Fin de Carrera - Estudios Superiores”, “Transición vida académica a investigador”

Finalmente se destacan aspectos de la dimensión profesional que hemos ordenado en torno a tres grandes cuestiones: *aprendizaje profesional y prácticas, orientación profesional y mundo laboral* (Tabla 171).

Tabla 171: Elementos destacados por profesorado en la pregunta de selección de tres ítems más importantes para la tutoría universitaria: dimensión profesional. Fuente: Base de datos de Profesorado.

<b>Categorías de significados</b>	<b>Síntesis del discurso. Unidades/segmentos de significado</b>
<b>Aprendizaje profesional y prácticas</b>	“Desarrollo profesional”, “Formación como profesional”, “Todo lo relacionado con el aprendizaje profesional”, “Estímulo profesional”, “Estímulo de trabajo ético”, “Orientación competencial”, “Seguimiento y orientación de periodos de prácticas para que éstas no sean trabajos encubiertos sino realmente formación docente”, “Estímulo del desarrollo profesional”, “Cuando se trata de Prácticas externas, orientación sobre los aspectos profesionales”, “Creatividad para poder alcanzar un puesto de trabajo satisfactorio”.
<b>Orientación profesional</b>	“Orientación profesional”, “Opciones profesionales”, “Escuchar a los alumnos y ver sus inquietudes profesionales”, “Diseñar la carrera profesional”, “Para las salidas profesionales”, “Asesoramiento del mundo empresarial español, europeo y mundial (por problemas económicos globales)”, “Asesoramiento para preparar CVs y defender temas de cara al público”, “Orientación para el mundo profesional”, “Orientación sobre las salidas profesionales”, “Los contactos profesionales”, “Capacidad de selección al final de la carrera del trabajador deseado”, “Orientación profesional” “Asesoramiento para la inserción profesional”, “Orientación profesional práctica, incluyendo programas de doctorado”, “Análisis de posibilidades formativas y laborales”.
<b>Mundo laboral</b>	“Orientación para contexto laboral”, “Orientación mundo laboral”, “Orientación hacia el mundo laboral”, “Orientación sobre el mundo laboral”, “Orientación laboral”, “Asesoramiento a nivel laboral”, “Asesoramiento en cuanto a las habilidades del estudiante para enfocar un perfil concreto para poder realizar un mejor afrontamiento a nivel laboral”, “Asesoramiento sobre el futuro laboral”, “Mundo laboral”, “Asesoramiento en los distintos aspectos de la inserción laboral”, “Transición mercado laboral extrauniversitario”.

Volviendo a la cuestión clave de este momento, a saber: *la selección de los 3 ítems más importantes*, se muestra en la Tabla 172 el número de elecciones otorgadas por el conjunto de profesorado a los diversos indicadores. Se pone de manifiesto que los más valorados en la selección de importancia para el profesorado tienen que ver con aspectos *académicos* mayoritariamente (véase énfasis amarillo). Así se refleja en los ítems 24, 1, 8, 20, 26, 44, 31, 28 y 25 cuyo porcentaje acumulado de elección es del 38,37%. Estos ítems tienen que ver con la colaboración en los procesos de aprendizaje de forma individualizada, apoyo personal en el proceso de acogida, formación para el desarrollo de competencias transversales, orientación sobre elementos del plan de estudios que permita planificar el itinerario formativo, orientación sobre estrategias de aprendizaje y planificación, orientación para el desarrollo del *Trabajo Fin de Grado*, desarrollo del autoaprendizaje y la autoformación, refuerzo de valores académicos, asesoramiento personalizado sobre aspectos vinculados al desarrollo académico, respectivamente.

Por el contrario, los ítems valorados como importantes en menos ocasiones son el 4, 11, 30, 22, 6, 42, 5, 23 y 17, 47 y 3, cuyas elecciones solo representan el 4,54% (Tabla 172, énfasis gris). Estos ítems tienen que ver en su mayoría con aspectos recogidos en la dimensión *personal-social* (orientación sobre actividades culturales, apoyo para el conocimiento de los demás y para una interacción adecuada entre los estudiantes universitarios, orientación sobre los principios de la educación universitaria asumidos con el EEES, opciones de formación complementaria, información sobre ayudas y becas, prácticas, colaboración con departamentos, participación y compromiso del estudiante en la vida universitaria, entre otros).

Tabla 172: Ítems señalados como más importantes en la selección de tres por profesorado. Fuente: Base de datos Profesorado.

ítem	N elecciones	(% del total)
24	79	5,27
1	73	4,87
8	73	4,87
20	73	4,87
26	72	4,81
44	58	3,87
31	53	3,54
28	48	3,20
25	46	3,07
35	42	2,80
32	41	2,74
45	41	2,74
51	39	2,60
2	38	2,54
27	38	2,54
34	37	2,47
37	34	2,27
7	33	2,20
9	33	2,20
33	33	2,20
16	32	2,14
48	32	2,14
15	29	1,94
40	29	1,94
49	29	1,94
10	28	1,87
21	26	1,74
39	26	1,74
43	25	1,67
36	22	1,47
29	20	1,34
46	20	1,34
12	19	1,27
18	18	1,20
14	17	1,13
17	16	1,07
50	16	1,07
41	15	1,00
38	14	0,93
13	13	0,87
3	11	0,73
47	10	0,67
19	9	0,60
23	9	0,60
5	8	0,53
42	7	0,47
6	4	0,27
22	4	0,27
30	4	0,27
11	2	0,13
4	0	0,00

## 8.6 Análisis cualitativo: descubriendo los elementos más importantes de la tutoría universitaria

En lo que sigue se concreta el análisis cualitativo desarrollado a la pregunta abierta situada al final del cuestionario que refería a la justificación de la importancia de la tutoría, dando así argumentos para estimar los tres indicadores más importantes que se han seleccionado.

Dicha pregunta, para la muestra de profesorado, ha sido contestada por 152 profesores y 131 profesoras, es decir, un total de 283 profesores, lo que prácticamente al 50% de la muestra total de profesorado participante (569). En el caso de la muestra de estudiantes, contestaron la pregunta abierta un total de 151 estudiantes chicas y 74 chicos, lo que en conjunto corresponde a un total de 225 estudiantes universitarios de 679 que conformaron la muestra (aproximadamente un 33%). Así, se concreta a continuación al análisis de más de 500 participantes, ya sea profesorado o estudiantes, a partir de las categorías y subcategorías que han emergido de su discurso.

### 8.6.1 Resultados en la muestra de profesorado

Antes de comenzar con la distribución de categorías y subcategorías inferidas en el análisis, destacamos la dificultad que al profesorado le ha representado seleccionar únicamente tres indicadores para después justificar su importancia en la tutoría universitaria. Prueba de ello son los siguientes comentarios que recogemos de forma textual: *“Es difícil elegir solo tres ítems”, “Me ha costado destacar solo tres”, “Me resulta imposible elegir tres”, “No es una elección sencilla”, “Hay numerosos ítems calificables como muy relevantes”, “Es difícil la selección de los más importantes porque no son nítidamente diferenciables y muchos se complementan”, “Los ítems de la encuesta son de vital importancia para el nuevo EEES, hace diez años muchos no tendrían sentido”.*

Con todo, se presentan a continuación las categorías evidenciadas tras el análisis, incorporando inicialmente una representación gráfica que, desde una perspectiva visual y global, nos permite entender la organización de las categorías que han emergido del discurso del profesorado (Figura 34). Como se observa, estas se agrupan en:

- *Prioridades y finalidades* de la tutoría universitaria.
- *Cuestiones organizativas* y prácticas, que evidencian la realidad de la tutoría universitaria.
- Aspectos referidos a las *transiciones*, ya sea acogida e integración en la universidad así como transición profesional.
- Los elementos claves de la *dimensión personal-social* de la tutoría universitaria.
- El valor de las *competencias transversales* y sus posibilidades dentro de la tutoría universitaria.
- La tutoría como *relación educativa y personalizada*.

- La *dimensión académica* de la tutoría universitaria que, como se constata a continuación, representa un pilar fundamental en la visión del profesorado universitario.
- La relevancia del apoyo a la *planificación y elección del itinerario*.
- La *relación entre aspectos académicos y profesionales* en la formación universitaria y el lugar de la tutoría para su integración, sentido y relación.
- Finalmente, la *dimensión profesional* de la tutoría universitaria.

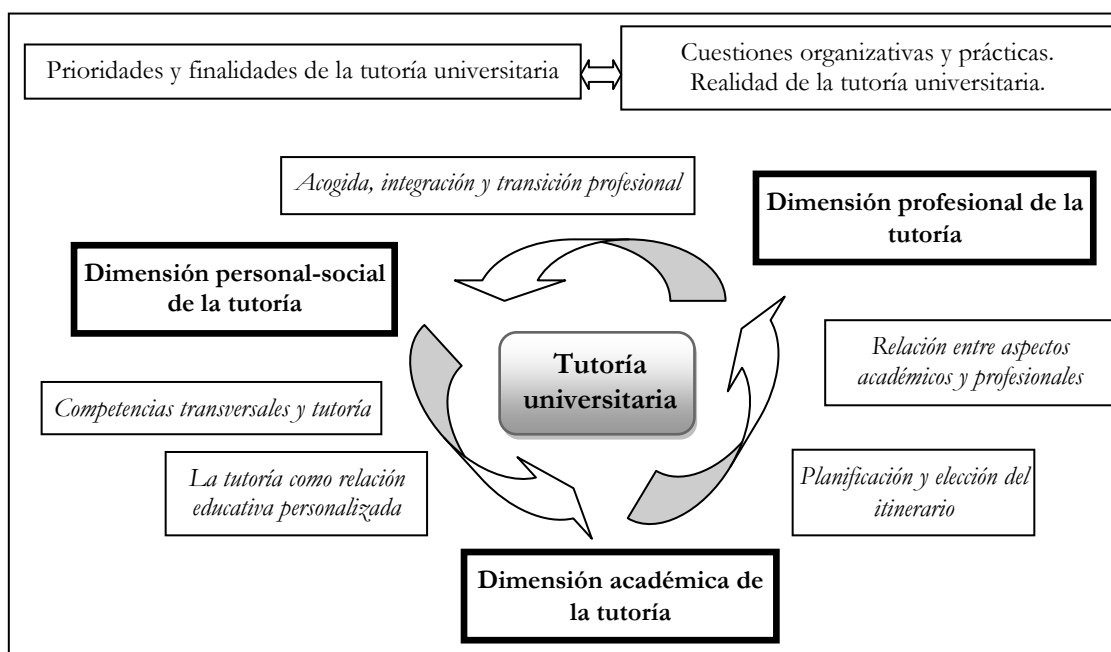


Figura 34: Disposición general de las categorías evidenciadas en el análisis cualitativo de la muestra de profesorado.

#### a) *Prioridades y finalidades destacadas de la tutoría universitaria*

Se han categorizado la pluralidad de *verbatim* que el profesorado ha elaborado en torno a las prioridades y finalidades de la tutoría universitaria en 6 grandes subcategorías que se concretan a continuación, recogiendo textualmente las expresiones de significado que representan las unidades de contenido del discurso del profesorado a la pregunta abierta que acompañaba al cuestionario. Estas subcategorías han enfatizado distintas posibilidades de prioridades para la tutoría universitaria: la relevancia de la *visión integral*, la *prioridad de la dimensión personal-social*, la *irrelevancia de la dimensión personal-social* en la universidad, la *pertinencia de la visión académica* de la tutoría, la *importancia de la tutoría profesional* y, finalmente, la *necesidad de orientar más allá de lo profesional*. En lo que sigue se irá desarrollando el análisis y la presentación de los resultados, comentando brevemente los hallazgos más representativos.

En la Tabla 173 se constata que el profesorado valora de forma representativa una *visión integral de la tutoría*, que haga posible un desarrollo formativo amplio, adaptado a las necesidades de los

estudiantes y que se concreta en las tres dimensiones que venimos trabajando, en un desarrollo personal-social, académico y profesional.

Tabla 173: Integralidad de la tutoría universitaria (dimensiones personal-social, académica y profesional), cuestionario profesorado.

<i>Categorías de significados</i>	<i>Síntesis del discurso. Unidades/segmentos de significado</i>
<i>Integralidad de la tutoría universitaria</i>	<p>“La tutoría debe ser <b>integral</b>, responder a las fases de desarrollo de la personalidad y de las cualidades profesionales que se van desarrollando en el estudiante hacia su entorno vocacional”, “La principal misión de la tutoría/mentoría es ayudar y favorecer la <b>formación integral</b> de la persona”, “El estudiante universitario debe recibir apoyo y estímulo para su <b>desarrollo integral</b> como persona culta que va a vivir en un mundo complejo. La lectura, el gusto por la manifestaciones artísticas y culturales deberían formar parte de la vida del estudiante universitario”, “Lo más relevante es asesorar al alumno sobre cómo aprovechar y orientar al máximo su paso por la universidad para una <b>formación amplia</b>”, “La enseñanza universitaria debe preocuparse por la <b>formación integral del estudiante</b> como ser humano y como profesional dedicado, competente, ambicioso y con vocación de servicio, antes que convertirse -como ya parece en muchos casos- en una mera agencia de formación para el empleo”, “Es fundamental su <b>desarrollo integral</b> y el desarrollo de sus competencias”, “Las <b>tutorías deben ser integrales</b> y comprender, asesorar y ayudar en aspectos, no solo académicos, sino también emocionales, sociales e intelectuales y es fundamental que las tutorías estén adaptadas a las necesidades de cada estudiante, supongan un tratamiento individualizado”, “La base del asesoramiento universitario es ayudar al alumno a desarrollarse <b>como persona en todos sus ámbitos</b>, orientándole en su proceso de aprendizaje durante su periodo en la universidad para prepararle para su vida profesional”, “Así mismo, el alumno debe reflexionar y dibujar un <b>proyecto de vida y formativo y laboral</b> claro, no ir improvisando, sino ajustando las respuestas a sus posibilidades y necesidades de manera realista, eficaz y operativa”, “El apoyo, asesoramiento y orientación sobre la <b>vida académica, cultural y su futura profesión</b> es imprescindible”, “Considero que la verdadera transformación del sistema educativo que encierra el Plan Bolonia es la de una mayor implicación en la formación integral de los alumnos”, “Es importante que el estudiante viva al completo su etapa universitaria, como una <b>persona integral participando como un estudiante pleno</b>”, “La tutoría debe servir para orientar al alumno en su <b>proceso de aprendizaje</b>, su <b>inserción laboral</b> y para el fomento de la <b>autonomía del alumno</b>”, “Yo voy por lo línea del asesoramiento y <b>ayuda del estudiante en todos los ámbitos</b>, y me va muy bien y es la clave de mi éxito profesional, y por ende, personal. En definitiva, muestro una manera de hacer distinta, basada en los transmisión de valores (de todo tipo)”, “A parte de los aspectos puramente académicos, creo que la tutoría debe favorecer el <b>desarrollo personal de los estudiantes en todos los niveles</b> (intelectual, emocional, social)”.</p>
<i>Desarrollo de las dimensiones personal-social, académica y profesional</i>	<p>“La tutoría permite, si así se quiere, aportar valores que capacitan a la persona en el <b>mundo académico, profesional, personal y social</b>”, “La tutoría en el ámbito universitario debe girar en torno al <b>desarrollo personal, académico y social</b> de los estudiantes, junto con un asesoramiento en el desarrollo de las prácticas en empresas e instituciones”, “La enseñanza universitaria adolece de una orientación y asesoramiento personal en las dimensiones <b>académica, personal y profesional del estudiante</b>, pues la tendencia del profesorado es "pasar" del estudiante y generar una autonomía, donde resuelvan sus problemas académicos y demás aspectos entre iguales, pero sin una orientación clara y concisa, que nosotros, los profes universitarios, podríamos ofrecer, gracias a nuestra experiencia, conocimiento y madurez”, “Aquellos que formen la <b>persona, el estudiante y el profesional</b>”, “La tutoría sirve fundamentalmente para guiar al alumno sobre distintos aspectos en su paso por la universidad”, “En la Universidad debe formarse como <b>persona, profesional y educativamente hablando</b>”, “Creo que las <b>tres dimensiones</b> en las que se centra el cuestionario son acertadas”, “<b>Debemos trabajar en todos los ítems</b> propuestos (los 51)”, “Con estos tres aspectos de la orientación y el asesoramiento conseguiremos formar la autonomía de la <b>persona</b> en la gestión de su propia vida, en relación a la <b>optimización del aprendizaje</b> y en la construcción de su <b>futuro profesional</b>”, “<b>Las tres áreas o ámbitos, sin duda son necesarios</b>. Lo ideal es que haya un tutor para los primeros años y otro para los últimos”.</p>

No obstante, pese a valorarse ampliamente esta perspectiva integral un número relevante de reflexiones del profesorado sitúa la tutoría personal como prioritaria, incluso por encima de la visión académica y profesional. Así, se concreta precisamente en la Tabla 174.

Tabla 174: Prioridad del desarrollo personal-social desde la tutoría universitaria, cuestionario profesorado.

<i>Categorías de significados</i>	<i>Síntesis del discurso. Unidades/segmentos de significado</i>
<i>Prioridad del desarrollo personal-social</i>	<p>“Atender a su vocación y a sus necesidades <b>como personas me parece mucho más importante que prepararles para ser buenos profesionales</b>”, “La clave de la tutoría <b>es centrarse en el desarrollo de la persona</b>, sin los cuales lo académico y especialmente, lo profesional, carecería de sentido”, “La <b>orientación laboral o la propia formación universitaria, sino está presidida por un equilibrio personal</b> y una dimensión de servicio social, se convierte en un profesionalismo absurdo y solipsista”, “Por supuesto que las tutorías deben servir para orientar al alumno en aspectos puntuales y globales de la disciplina del profesor pero, ante todo, considero fundamental <b>infundir en el alumno una actitud moral</b> en su paso por la Universidad y en su posterior vida profesional. Actitud que debe basarse en una valoración realista de sus capacidades y con una vocación permanente de aprendizaje e iniciativas para adquirir y aportar nuevos conocimientos y su impacto en la sociedad”, “Lo importante es <b>formar personas responsables</b>. Los aspectos técnicos de información sobre asignaturas, salidas profesionales, másteres, etc. son secundarios en mi punto de vista”, “Es necesario <b>formar personas</b> ante todo, que tengan gran capacidad de esfuerzo y ansias de mejora y desarrollo personal”, “El <b>apoyo y la orientación personal</b> son imprescindibles desde mi punto de vista, tanto al inicio de los estudios, como en el transcurso de ellos”.</p>
<i>Prioridad del desarrollo personal-social por encima de la dimensión académica</i>	<p>“Considero que la tutoría integral debería <b>no ceñirse únicamente a aspectos puramente académicos</b>, sino abordar la emoción que guía y orienta el aprendizaje, así como apoyar el proceso de <b>desarrollo y maduración personal</b> de cada estudiante”, “Quizá sería bueno ir <b>más allá de lo estrictamente académico</b> y hacer hincapié en el desarrollo <b>personal y social</b>”, “<b>Los aspectos formativos de tipo académico deben ser reforzados</b> con una visión ampliada y complementaria en el plano social y humanístico”, “Me <b>parece que lo humano</b> es más importante que lo científico”, “Considero que el aspecto más importante durante el periodo universitario es la formación <b>como persona y la madurez por encima de los conocimientos específicos</b> de la titulación elegida”, “Considero imprescindible que la tutoría ayude <b>no sólo académicamente sino a nivel personal</b>. Esto va a condicionar de manera determinante su futuro, y si se le dan herramientas y se les ayuda en esa parte de desarrollo más personal y emocional, acabarán por tomar decisiones con criterio, que condicionarán su futuro de manera positiva”, “La tutoría <b>no debería limitarse a los estudios</b>. Debería ser un tutor que acompañe y oriente al alumno en su desarrollo académico y personal. Esto redundaría en un aumento de la calidad de la enseñanza y de la propia universidad”.</p>
<i>Prioridad del desarrollo personal-social por encima de la dimensión profesional</i>	<p>“Es muy importante que el estudiante se sienta implicado y participe en las actividades universitarias y <b>no sienta que sólo está de paso para sacar un título que le habilite para una profesión</b>”, “Creo que la Universidad debe cumplir una <b>función formativa</b>. Estamos para ayudar a la formación de ciudadanos libres y críticos, <b>no para formar a estudiantes que solo piensen en encontrar un trabajo</b>”, “Centrarse en el alumno sería probablemente algo positivo si el objetivo <b>no fuera la inserción laboral</b>”, “Es esencial formar futuros profesionales, pero <b>primero hay que formar personas</b>. Y la Universidad ha de realizar una contribución indispensable para conseguirlo”, “A pesar de que la Universidad <b>debe preparar a los alumnos en las competencias profesionales</b> que les permitan triunfar en su faceta laboral, <b>es mucho más importante formarles como personas completas</b>, con valores éticos”, “Considero que <b>no se puede ser mejor profesional que persona</b>, por lo tanto desde la universidad se debería fomentar ambos aspectos”, “<b>Primero la persona</b>, que esté bien formada y motivada y después irá lo profesional”.</p>

Si acudimos a su contenido, queda patente que existen diversos comentarios que refieren a: “primero hay que formar personas”, “lo humano es más importante que lo científico”, “no se puede ser mejor profesional que persona”, entre otros (Tabla 174), que hemos categorizado desde tres posiciones. La primera en la que se defiende la prioridad de la dimensión personal social, mientras que la segunda y tercera insisten en esta prioridad aún por encima de las dimensiones académica y profesional, respectivamente.

Sin embargo, no son pocos los profesores que contraponen esta visión comentada. Así, se destaca en la Tabla 175 que la dimensión personal-social de la tutoría universitaria no es importante ni relevante. Se aprecian, tal y como se constata, comentarios del tipo: “la dimensión personal social de la tutoría no es propia de la Universidad”, “supera las funciones docentes”, “no es apropiada para estudiantes universitarios”, “son adultos, se les presupone madurez”, etc.

Tabla 175: Los elementos de desarrollo personal no son relevantes ni prioritarios para la tutoría universitaria, cuestionario profesorado.

<i>Categorías de significados</i>	<i>Síntesis del discurso. Unidades/segmentos de significado</i>
<i>Los universitarios son personas adultas (huir de sobreprotección y paternalismo)</i>	<p>“Los alumnos son <b>personas adultas</b> que deben ser tratadas como tales y <b>no como niños de colegio</b>”, “Los que tienen que ver con la "dimensión personal-social", en general, no me parecen importantes para el trabajo de tutorías universitarias”, “Al ser <b>mayores de edad</b>, a los alumnos universitarios no se les debe "educar" en tanto que pueda esto implicar dirigismo, o sólo hay que hacerlo con muy bajo grado en alguna situación excepcional. En aspectos personales, tan sólo, se les debe puntual y raramente mostrar alternativas en base a la madurez que supone la experiencia del profesor, pero poco más”, “El tutor <b>no es un "papá" del alumno</b>, ese <b>paternalismo</b> que a veces observo es muy poco educativo. La dimensión personal no es tan propia de la universidad”, “Es bueno que el estudiante tenga autonomía, vaya madurando por su cuenta poco a poco. <b>Me parece excesivo estar tan pendiente de él</b> e incluso forzar su manera de ser y encaminarle hacia un patrón de forma de actuar pre-establecido, simplemente porque se considera ideal”, “No es imprescindible llevar de la mano al alumno todo el rato, deben de aprender a madurar, puesto que <b>ya son adultos</b> y no niños. Pero sí es importante que el alumno vea en su tutor una referencia, un punto de apoyo y orientación al que acudir. <b>Quizás la universidad se ha infantilizado un poco</b> y hemos pasado de un periodo en el que el profesor no ejercía en absoluto de tutor y solo impartía clases y raramente asesoraba, al otro extremo en el que el alumno a veces cree que el profesor debe de estar siempre encima de sus estudios y de todos sus procesos de aprendizaje”, “Los alumnos <b>no son niños de Jardín de Infancia</b> sino mayores de edad. Sin embargo, con la excusa de Bolonia se les trata como a <b>niños pequeños</b>”, “Los profesores no tenemos por qué hacer de cuidadores de mayores de edad ni supervisar sus acciones y decisiones. Son mayores de edad con todas las consecuencias, así que aprendan y se esfuercen”.</p>
<i>Supera nuestra función</i>	<p>“Las labores de <b>apoyo personal</b>, de realización personal, de orientación profesional, etc. me parecen importantes y entiendo que la labor del profesor puede ser ahí importante, pero creo que <b>supera también nuestra actividad docente</b> (y nuestra capacidad)”, “El <b>tutor/a es un profesor/a</b> y por tanto no debe ejercer de psicólogo y por ello no tengo muy claro que sea incluso ético intentar abordar algunos de los objetivos planteados en el primer bloque”, “Demasiado frecuentemente caemos en la sobreprotección y el <b>intrusismo profesional</b> (no somos psicólogos ni asesores personales)”.</p>
<i>Comentario integrador</i>	<p>“La dimensión personal-social de las tutorías, discrepo profundamente de que tengan que cumplir ninguna función de esa índole, ya que 1) los alumnos son <b>mayores de edad</b>, 2) ese tipo de tutoría requiere una <b>intimidad de relación totalmente incompatible con la masificación</b> de la Universidad pública (tengo de 100 a 150 alumnos distintos los años), 3) el profesor <b>no puede ser un psicólogo ni un "confesor"</b> y 4) los alumnos <b>apenas usan las tutorías</b>”.</p>

Además, quien apoya esta visión suele centrar su discurso en dar mayor importancia a la dimensión académica de la tutoría universitaria. Precisamente, así se destaca en la Tabla 176 con muy variadas apreciaciones en este sentido, que permiten evidenciar su natural relevancia para la universidad. En efecto, el profesorado universitario ha valorado ampliamente que la esencia de la universidad es lo académico. Por lo tanto, la tutoría ha de apuntar hacia este aspecto donde el profesorado se convierte en experto en saber, en orientador de aprendizajes, focalizando su labor tutorial hacia la profundización disciplinar y el dominio de saberes académicos propios de cada área de conocimiento. En este sentido, se observan en la Tabla 176 las reflexiones del profesorado para argumentar la prioridad de la dimensión académica por encima de las dimensiones personal-social y profesional.



Tabla 176: La dimensión académica: clave de la tutoría universitaria, cuestionario profesorado.

<i>Categorías de significados</i>	<i>Síntesis del discurso. Unidades/segmentos de significado</i>
<i>Prioridad de la dimensión académica de la tutoría universitaria</i>	<p>“Lo fundamental es la <b>labor académica</b>”, “Todos son importantes si bien <b>lo diferencial de la universidad es lo académico</b>”, “El docente, por su propia experiencia y contacto permanente tiene una mayor capacidad de <b>asesoramiento en el ámbito académico</b> que en otros terrenos que pueden resultarle menos cercanos”, “La tutoría ha de orientarse a ayudar a los alumnos en aspectos <b>estrictamente académicos</b>. Existen otros órganos de la universidad que sirven para cubrir otras necesidades”, “Creo que una cosa son las <b>tutorías académicas</b> y otras el apoyo psicológico o en la búsqueda de empleo. <b>Los profesores deberían centrarse en las primeras</b>, pero la universidad debe disponer de servicios que aseguren las otras cuestiones, aunque a veces podamos ayudar en algunas cuestiones”, “Creo que las tutorías universitarias deben tener un carácter <b>científico y educativo</b>”, “Dado el escaso tiempo del que disponen los profesores, veo que <b>lo académico es lo que más beneficio reportará</b> dentro de lo factible”, “El profesor universitario debe centrarse en los <b>aspectos académicos</b> relacionados con la docencia y la investigación, no tanto la tutoría, que debe ser asumidas por otras personas/departamentos (recursos humanos) que faciliten al alumno la estancia en la universidad, su formación integral y su orientación y entronque con la vida profesional”, “El aprendizaje corre a cargo del alumno, que debe realizar un esfuerzo personal para adquirir los conocimientos y destrezas que se quieren impartir. En ningún momento entiendo el papel del profesor (ni creo que deba ser entendido así) como un orientador (sea laboral, personal...), consejero... sino <b>como un académico</b>”, “Soy <b>muy crítico con todas estas actividades de tutorización</b>, sobre todo las no académicas, en el esquema de funcionamiento del pdi en la universidad española”, “Creo que <b>el tutor no es ni un orientador laboral</b> (aunque tiene que conocer su ámbito profesional y saber asesorar) <b>ni un padre/madre. Es un académico, experto en el saber</b>”, “El tutor <b>no ha de convertirse en un asesor personal, ni tampoco en un gestor de empleo</b>”, “El tutor no tiene por qué saber de técnicas de estudio, ni de apoyo emocional, ni conocer exactamente técnicas de exploración de inserción en el mercado laboral. Hay que <b>destacar los aspectos de apoyo al aprendizaje, académicos</b>”, “Los profesores de universidad en la actual y decrepita universidad española estamos ahogados en <b>tareas fatuas que en nada contribuyen a lo verdaderamente académico</b> y sí nos distraen mucho de estudiar, investigar y, mal que bien, enseñar”, “La <b>finalidad académica</b> de la tutoría como un espacio de asesoramiento personal dentro del proceso de aprendizaje del alumnado. En esencia esa sería la funcionalidad primera a mi entender de dicho espacio, lo cual no va en detrimento de otros aspectos personales o formativos integrales de la persona”.</p>
<i>Prioridad de la dimensión académica por encima de la personal-social</i>	<p>“Las tutorías de profesores universitarios son <b>tutorías académicas</b>, no apoyos psicológicos, confesiones pseudo-curiles ni actos de bienvenida”, “La labor del profesor universitario debe <b>centrarse en lo académico</b> y que el desarrollo personal y social debería ser un aspecto complementario de la función tutorial”, “No entiendo el papel del profesor como asesor de ningún tipo del alumno, creo que debe ocuparse únicamente en <b>acercar un conocimiento</b> de alto nivel a los alumnos”, “La tutoría debería ser de orientación en el <b>mundo académico</b>; para el resto, son mayores de edad”, “Creo que el profesor en las tutorías debe guiar a los estudiantes, fundamentalmente en aspectos <b>académicos</b> si desatender los aspectos personales que hacen a cada alumno diferente de los demás”, “Las tareas claves deberían ser las que corresponden a la <b>esencia de la universidad</b>, enseñar-aprender-estudiar, no a un aula de terapia”, “La tutoría es <b>académica</b>. Lo demás no se hace, aunque no estaría mal. Al final el ámbito cultural, ambiente universitario y otras actividades que no depende del profesor”.</p>
<i>Prioridad de la dimensión académica por encima de la profesional</i>	<p>“Los vinculados a la inserción profesional me parecen importantes, <b>aunque menos que los académicos</b>”, “Las tutorías universitarias <b>son de finalidad académica</b>, ni administrativa, ni de asesoría laboral”, “Los aspectos laborales y profesionales son, por supuesto, importantísimos porque constituyen un objetivo fundamental de la formación universitaria, pero fallando el <b>aprendizaje</b>, todos los esfuerzos dedicados a estos temas se convierten en un brindis al sol. Por ello, <b>es fundamental lo académico</b>”, “Es patético comprobar que los estudios se consideren como un peaje, una barrera, para la inserción laboral y que el desarrollo del trabajo es un peaje para la jubilación. Como dijo el poeta, no hay camino se hace camino al andar. Las causas de esta situación son variadas, pero creo que la responsabilidad fundamental está en los docentes y en su falta de foco en <b>lo importante, el aprendizaje</b>, para ponerlo el aspectos más endogámicos de carrera académica y captación de recursos. La legislación tampoco ayuda a nada en este aspecto”, “Esta es una carrera muy académica, donde es muy raro que los profesores practiquemos la profesión fuera de la Universidad, al menos en mi campo. Quiero decir con eso que conocemos muy poco el mercado laboral y la mayoría de los ítems de ese bloque del cuestionario, que aunque son importantes, poco podemos hacer. De todas formas, <b>la clave es la tutoría académica</b>”, “Hay profesores que jamás han trabajado fuera de la Universidad, con lo que <b>difícilmente pueden aportar nada que no sea estrictamente relacionado con su asignatura</b> y mucho menos sobre opciones profesionales o situación del mercado laboral”, “A menudo, los profesores conocen solamente su materia, y no son por tanto capaces de asesorar a los alumnos sobre otras cuestiones de interés (aspectos profesionales, por ejemplo)”, “Los profesores e investigadores de la universidad española no estamos para hacer nada o prácticamente nada de lo que se engloba en el apartado <b>dimensión profesional</b>. Entre otras cosas porque no sabemos, la mayoría, casi nada de eso que tiene que ver con exploraciones del mercado laboral, orientaciones y demás zarandajas distractoras”.</p>

Otra categoría que podemos destacar es aquella que refiere a la importancia de lo profesional para la tutoría universitaria, en ocasiones valorado como relevante en complementariedad con la visión académica, como así se destaca y sintetiza en la Tabla 177. En efecto, declaraciones como: “asesoramiento sobre el futuro laboral”, “la universidad forma profesionales al fin y al cabo”, “prepararles para su actividad profesional”, entre otras, evidencia su necesario espacio en la

tutoría universitaria, si bien comparativamente es menos representativa si atendemos al número de *verbatim* que el profesorado ha expresado. Finalmente, en esta misma tabla se destaca que el profesorado manifiesta que no toda la orientación ha de ser profesional. En efecto, pareciera que hay una tendencia en la actualidad hacia ese campo y son los docentes quienes reclaman que no puede ser enfocada la tutoría en su totalidad desde una perspectiva profesional.

Tabla 177: La dimensión profesional como finalidad de la tutoría universitaria, cuestionario profesorado.

<i>Categorías de significados</i>	<i>Síntesis del discurso. Unidades/segmentos de significado</i>
<i>Importancia de la tutoría profesional</i>	“La orientación y el <b>asesoramiento académico</b> y del <b>futuro laboral</b> del estudiante es básico para su desarrollo y posterior <b>acceso a la profesión elegida</b> ”, “La universidad <b>forma profesionales</b> al fin y al cabo”, “No se trata sólo de la formación intelectual, sino también de ayudar a las personas a enfrentarse al mundo "real", es decir, a adaptarse a las realidades del mercado laboral en función de su formación, su vocación y las demandas laborales”, “Toda orientación para el desarrollo personal es importante, pero los universitarios son adultos jóvenes que, en este momento, buscan sobre todo orientación profesional”, “Para que no sientan que los años en la universidad han sido un periodo inútil, deben informarse y <b>ser preparados para su actividad profesional</b> , con orientación hacia aquellas que sean sus preferencias en la ocupación laboral”, “Las tutorías no son para atender psicológicamente al alumno. Son fundamentales para <b>orientar al estudiante hacia el mercado profesional</b> ”, “Los aspectos centrales son la <b>orientación</b> para que consiga su <b>calificación profesional</b> y la realización del trabajo más complejo y original de su formación universitaria ordinaria como es el proyecto de fin de máster. Todos los aspectos de orientación psicológica, social, académica, etc. pueden ser atendidos, en la medida que merezca la pena, de una forma colateral a la función principal señalada”, “Aunque la mayor parte de las cuestiones ligadas con la actividad tutorial resultan significativas, <b>las orientadoras de cara al mercado laboral</b> y al desarrollo de competencias que no se adquieren fácilmente en las clases tradicionales son las que adquieren <b>una mayor relevancia</b> ”, “En los estudios que imparto (Informática) es de vital importancia que la <b>Universidad se vincule con las empresas y el mercado laboral</b> con el fin de hacer más fácil la transición entre una y otra, tanto en la inserción de los alumnos al mundo profesional como la de los profesionales a una formación continua universitaria. Por esta razón, me parece imprescindible que la <b>tutoría universitaria aborde de manera directa y con una mayor implicación</b> estos temas”, “La tutoría universitaria debe servir para mejorar los recursos que la sociedad invierte en la educación superior, desde este punto de vista el rendimiento académico (1), la internacionalización (2) y el empleo (3) deben estar presentes de manera destacada”,
<i>Relevancia de la tutoría profesional y académica</i>	“Ayudar al alumno de una manera <b>individualizada en el contexto académico y profesional</b> ”, “Hay que dar respuestas y orientarle desde el punto de vista <b>académico y profesional</b> , que es también lo que el estudiante espera de su paso por la universidad”, “Los profesores deben atender, sobre todo, a la formación de <b>personas profesionales y cultas</b> . Los otros aspectos de la vida, que son importantes, sin duda, deben ser aprendidos en otros ámbitos”, “La formación universitaria debe ofrecer al estudiante los instrumentos necesarios para su <b>adecuado desarrollo</b> , tanto científico como profesional”,
<i>La dimensión profesional no debería ser prioritaria</i>	“Considero que las tutorías deben contribuir a lo que considero que son las funciones principales de la universidad: generar conocimiento y difundirlo. La empleabilidad de los estudiantes no debería estar en primer lugar, sino ser subsidiaria de esas dos premisas. Creo que su función debe ser la de orientar al estudiante en su formación académica y personal”, “Reiterar, que no todo ha de estar enfocado a la empresa. En ocasiones, la tutoría puede ser útil para la investigación y el desarrollo del conocimiento, o incluso, para el desarrollo personal”, “Desde mi punto de vista, es un grave error ver la Universidad como un "vivero" de profesionales. De hecho, creo que el EEES está centrado en este aspecto, lo que constituye un error de base”, “La universidad se ha convertido en un lugar muy gris, donde todo es mercado, competencia, créditos, salidas profesionales... en suma, escasa felicidad y ganas de aprender por aprender”, “La Universidad debe configurarse como un centro de formación y educación superior, y no como una agencia de colocación o de creación de puestos de trabajos”, “Sin menoscabo de la debida colaboración, los aspectos del ejercicio profesional y los ámbitos laborales corren a cargo de otras instituciones como la Administración, las empresas o los organismos profesionales”, “En mi opinión, la universidad no existe para fabricar trabajadores ajustados a las demandas fluctuantes de un mercado, sino para formar personas dotadas y eficientes, con los conocimientos y recursos tanto personales como científicos que les hagan capaces de influir en los aspectos de la realidad que necesitan de una modificación”, “La dimensión profesional es importante también pero la universidad no puede reducirse a formar estrictamente para dar respuesta a las demandas del mercado laboral”, “La universidad no puede ser una oficina de empleo sujeta a los vaivenes y demandas del mercado laboral”.

### *b) Cuestiones organizativas y prácticas. Realidad de la tutoría universitaria*

Otro elemento clave que ha emergido del discurso del profesorado sobre la justificación de la importancia de la tutoría universitaria ha permitido construir una categoría referida a cuestiones organizativas y prácticas. Esta categoría, precisamente, se organiza desde diversas subcategorías que manifiestan la realidad, actualidad y problemática de la tutoría universitaria (Tabla 178 y 179).

Estas subcategorías se han expresado en dos tablas para facilitar su interpretación, agrupando su contenido en torno a *cuestiones organizativas* y a la *realidad práctica* de la tutoría. Así, desde el punto de vista organizativo se evidencia la dificultad de los recursos disponibles, la ausencia de reconocimiento de la función tutorial, la necesidad de clarificar objetivos así como la accesibilidad y la continuidad de las tutorías (Tabla 178).

Tabla 178: Cuestiones organizativas de la tutoría universitaria, cuestionario profesorado.

<i>Categorías de significados</i>	<i>Síntesis del discurso. Unidades/segmentos de significado</i>
<i>Recursos disponibles (tiempo, medios, número de alumnos que atender)</i>	“Hay muchas cosas importantes, pero <b>el tiempo disponible para esta labor no es infinito</b> ”, “Importancia de <b>optimizar el tiempo</b> ”, “Sinceramente, la tendencia al <b>incremento continuo de la carga docente</b> limita mucho la calidad de las tutorías y el tiempo y energía empleadas en ellas”, “No hay medios (personalmente he compartido un mini despacho con otras tres personas sin sitio para sentarse)”, “La tutoría es muy difícil al <b>no estar adecuadas las estructuras</b> , tanto a nivel de <b>medios materiales como humanos</b> , y no haberse <b>invertido</b> absolutamente nada en esta adecuación”, “Debe de tenerse en cuenta que el profesor encuestado ofrece <b>docencia a 300 alumnos</b> de primer curso, 37 de máster y 3 de doctorado”, “Para poder realizar unas correctas y eficientes tutorías los alumnos <b>no deberán sobrepasar la treintena</b> . La actual realidad de la universidad española pública impide el desarrollo de un plan correcto y eficiente de tutorías”, “La labor de tutor es más evidente en el caso de los <b>estudios doctorales</b> , pero en los estudios de grado, no se puede pedir al profesor que tenga a su cargo a un número alto de estudiantes más allá de labores académicas”, “La tutoría respecto a la dimensión personal-social solo tiene sentido para un tipo de <b>tutoría muy minoritaria</b> , la que se produce entre un <b>profesor y sus doctorandos</b> ”, “En los cursos más avanzados así como en el <b>máster</b> es más sencillo y natural ir desarrollando muchos de los ítem de esta encuesta dado <b>que no está tan masificado</b> ”.
<i>Ausencia de reconocimiento de la tutoría</i>	“No es prioritario dado que <b>no se reconoce</b> ni evalúa en nuestro desarrollo”, “La dificultad viene por parte de los profesores, que no valoramos suficientemente los aspectos de creatividad y personalización, porque también vamos a lo cómodo, a dar nuestras clases y ponernos pronto con <b>“lo que cuenta”, que ahora mismo es únicamente la investigación</b> ”, “Somos profesores y no le damos importancia a nuestra labor como tales, como formadores de personas; <b>sólo a escribir artículos</b> que ni las empresas ni los alumnos van a leer para <b>engrosar nuestro CV</b> y nuestro ego”, “Hay profesores que aprovechan las horas de tutoría como tiempo libre”.
<i>Clarificar los objetivos</i>	“Es importante <b>aclamar los objetivos</b> de la tutoría”, “Quisiera destacar que las tutorías han de ser <b>pertinentes en cuanto al fin que persigan</b> , ya que es fácil que, de lo contrario, terminen siendo una simple conversación trivial entre estudiante y profesor y no se den respuesta a las necesidades que la impulsaron”, “La tutoría integral <b>debe plantearse objetivos</b> acordes con la dedicación que el tutor tiene y con el perfil de profesor, sin caer en el intrusismo con otras figuras y agentes (dentro y fuera de la universidad) como puede ser familia u otros profesionales como psicólogos, etc.”, “La tutoría es una oportunidad <b>para trabajar contenidos útiles y realistas</b> ofrecidos en el momento oportuno que cubra las demandas del estudiante”, “Desgraciadamente, los estudiantes, en su inmensa mayoría, siguen utilizando las tutorías universitarias con fines evaluativos y no con fines formativos, orientativos o profesionalizantes”.
<i>Criterios de asignación</i>	“Debería <b>asignarse a cada alumno un profesor-tutor</b> , que le ayudara a aprovechar su etapa universitaria desde el principio”, “No creo que los profesores tengamos que ser mentores vitales de los estudiantes universitarios, y menos por decreto. Uno puede terminar siendo mentor de algunos estudiantes en algunas circunstancias, pero por afinidad, no por asignación”, “Considero que la <b>libre elección del tutor</b> , así como la relativa aceptación del tutorizado, son claves para establecer la confianza que hacen fluida la relación tutorial. En la actualidad se hace de manera automática y eso supone que la mayoría de los estudiantes no inicien ni respondan a las llamadas del tutor”, “Lamentablemente, son pocos los alumnos que siguen el Plan de Acción Tutorial y muchas veces te consultan alumnos que te conocen aunque no seas su Tutor académico, por confianza etc. Creo que el PAT hay que cambiarlo desde la base”.
<i>Accesibilidad y continuidad</i>	“Se debería facilitar las tutorías, incluso haciéndolas periódicamente obligatorias”, “Dado que las tutorías <b>se ofrecen muy a menudo como actividades voluntarias</b> no se puede exigir a los estudiantes que las aprovechen en todas las dimensiones en las que podrían serles útiles”, “Muchas veces se hace imposible, por horarios, etc., acudir a tutorías”, “Es muy importante que los <b>horarios</b> sean adecuados para el estudiante. Dicho de otro modo, las tutorías <b>deberían poder realizarse en un horario que convenga</b> tanto a estudiante como profesor”, “Tenemos que <b>mostrarnos accesibles</b> al alumno a lo largo de su vida universitaria”, “Los estudiantes, como los profesores, viven en un sistema administrativo cada vez más insensible y burocratizado a sus necesidades y sensibilidades individuales. Ayudarles en su proceso de aprendizaje y autoaprendizaje debiera ser más habitual, pero las carencias en la organización académica y la falta de medios (docentes, por ejemplo) que sufren las universidades lo dificulta”, “La tutoría <b>ha de ser continua no puntual</b> , desde el inicio hasta el final de la vida universitaria”, “Hasta que el PAT no esté más consolidado no puede ir mucho más allá de la labor informativa sobre la titulación y la institución”.

Por otro lado, desde el punto de vista de la práctica tutorial, el profesorado ha puesto de manifiesto la importancia de la formación para la tutoría así como la relevancia de motivar a los estudiantes para que encuentren un uso y sentido formativo a la tutoría universitaria. Estas ideas son expresadas, precisamente, en la Tabla 179, en la que se constatan los argumentos para ponderar estas valoraciones del profesorado.

Tabla 179: Realidad práctica de la tutoría universitaria, cuestionario profesorado.

<i>Categorías de significados</i>	<i>Síntesis del discurso. Unidades/segmentos de significado</i>
<i>Formación para la tutoría</i>	“Lo primero, me parece que debería <b>formarse</b> tanto al profesor como al alumno en la utilización óptima de las tutorías”, “Además, estar al corriente del nuevo marco que supone el EEES debe de ser una prioridad para el tutor académico que dedica parte de su trabajo a orientar a unos jóvenes que han entrado en un nuevo escenario, el cual desconocen, supone dificultad su entendimiento y merecen un apoyo y orientación en este sentido”, “Si se lograra concienciar al profesorado de la importancia de la tutoría el seguimiento de la calidad de los estudios cobraría mucho más sentido y aumentaría la coordinación docente a la luz de lo expresado por los estudiantes”,
<i>Realidad de la tutoría universitaria: desinterés de los estudiantes y necesidad de motivar a los estudiantes</i>	“La <b>realidad</b> es que los estudiantes no acuden a las tutorías”, “Los estudiantes nunca acuden a la tutoría integral del EEES. Para ellos no tiene ninguna utilidad. Cada estudiante acude a las tutorías de preparación de asignaturas concretas con el profesor correspondiente”, “Los estudiantes <b>apenas muestran interés</b> por las tutorías (salvo justo antes de los exámenes)”, “Las tutorías universitarias no tienen gran utilidad sin que los estudiantes se impliquen y participen activamente”, “Pero las dificultades para lograr esta acción tutorial están dentro de los propios estudiantes (que parece que sólo quieren aprobar -a ser posible, fácilmente- y quitarse de en medio los estudios cuanto antes)”, “He detectado un <b>gran desinterés</b> por parte de muchos alumnos tutorizados por acudir a las tutorías de grado, ya desde la primera vez que son convocados, o bien se desvinculan posteriormente”, “La <b>motivación por aprender</b> se ha reducido enormemente”, “Considero que actualmente <b>la tutoría universitaria tiene una baja efectividad</b> , ya que una parte de los estudiantes no se interesa por el plan de acción tutorial y lo vivencia como un sistema de control, no acude a las reuniones y no sigue las normas mínimas de cortesía en el uso del correo electrónico. Por todo ello, considero que sería necesaria una reflexión sobre la idoneidad del PAT en la universidad tal y como está planteado, con el fin de adecuarlo a los intereses de los estudiantes y del profesorado”, “Hay que <b>motivar al alumno</b> para que tenga interés y por tanto haya disponibilidad por parte de ambos para ejecutar las tutorías”, “Las tutorías están cayendo en desuso. Los estudiantes no las utilizan, por distintos motivos que en realidad les perjudican: se sienten evaluados, no todos los profesores aceptan dudas sencillas, etc.”,

### *c) Acogida, integración y transición profesional*

De igual forma, se observa también que el profesorado ha valorado como muy relevante la acogida y la integración del estudiante en la universidad, por ser un momento crucial en la formación universitaria, donde la tutoría tiene mucho que decir y hacer. En la Tabla 180 se aprecia, en este sentido, que se destaca este momento inicial de llegada a la universidad, donde coincide ampliamente el discurso del profesorado, pero también se valora como importante el momento de transición al finalizar los estudios, especialmente si este avanza hacia el mundo profesional.

Tabla 180: Acogida, integración y transición profesional, cuestionario profesorado.

<i>Categorías de significados</i>	<i>Síntesis del discurso. Unidades/segmentos de significado</i>
<i>El valor de las transiciones</i>	<p>“Un pilar básico se centra en el inicio de la universidad y también en la salida al mismo”, “El alumnado sufre dos crisis fundamentales en la etapa universitaria: la de ingreso y la del final de la carrera, porque no sabe a lo que se enfrenta ni cuando entra ni cuando está a punto de salir. Por ello, un adecuado seguimiento, asesoramiento y comunicación podría hacer más fructíferos los primeros años de carrera y dotar al estudiante de las herramientas necesarias para sopesar por sí mismo sus posibilidades futuras”, “El alumno necesita más apoyo en dos puntos de su trayectoria: en la incorporación y adaptación a la vida universitaria y en la adaptación de su entorno académico al laboral durante al final de su proceso de estudios”.</p>
<i>Entrada en la universidad: facilitar la transición, acogida e integración</i>	<p>“Muchos alumnos, sobre todo <b>en los primeros cursos, parecen estar perdidos</b>, desconocer los recursos, como organizar su proyecto académico y hacerlo compatible con su proyecto vital”, “Los estudiantes <b>andan bastante perdidos</b> cuando llegan a la facultad”, “A pesar del pensamiento común de que los estudiantes llegan mejor preparados en la actualidad a los estudios universitarios, la realidad es que están completamente perdidos y es muy <b>necesario orientarles y dar más información para que tu adaptación a los estudios universitarios</b> sean más útiles para ellos”, “En primer lugar, el tutor <b>debe facilitar la incorporación</b> del alumno en la Universidad”, “En buena medida, <b>una adecuada inserción del estudiante en el mundo universitario desde el primer momento</b>, facilita muchas de las propuestas que se desarrollan más adelante”, “Es importante <b>apoyar la transición a la universidad</b>, es un aspecto de gran relevancia que evitaría muchas expectativas incumplidas del estudiante”, “Ayuda en la transición a un modelo educativo diferente”, “Los alumnos llegan con ciertos <b>conceptos de instituto</b> y sería conveniente que conocieran las diferencias”, “La <b>entrada en la universidad</b> y su <b>adaptación al nuevo medio</b> es imprescindible”, “La tutoría debe, desde mi punto de vista, debe facilitar al estudiante en su proceso de aprendizaje y debe animarle en dicho proceso, de forma que el desánimo, por los logros conseguidos, no le lleve al abandono de los estudios, estoy pensando en <b>universitarios de primeros años</b>, que necesitan ese refuerzo más que cualquier otro”, “Fundamentalmente hay que favorecer el ingreso y la adaptación a la universidad y su modelo de estudio y trabajo. Una vez ingresados, los alumnos suelen buscar la información a través de los canales habituales, entre los que se encuentran los propios alumnos de mayor experiencia”, “Los alumnos, sobre todo los de nuevo ingreso, tienen una falta de madurez natural por su edad que debe irse eliminando con apoyo y asesoramiento individualizado, fomentando las buenas costumbres de aprendizaje y estimulando el proceso mediante la satisfacción por el aprendizaje”, “La experiencia demuestra que el primer año al menos, un alto porcentaje de los alumnos está perdido y no lo aprovecha adecuadamente”, “Me parece importante que el alumno se integre, para ello fomentar el sentimiento de pertenencia, de esta forma asimilará y verá como suyos los valores institucionales”, “La primera necesidad que se le plantea a un alumno es la incorporación a la Universidad, un medio muy diferente de la etapa previa”, “Los programas de acogida son imprescindibles, pues hay alumnos que ingresan en la universidad muy perdidos y no consiguen integrarse, se aíslan y terminan abandonando los estudios. Habría que hacer programas de detección de estos alumnos mediante programas de tutoría integral”, “Se considera esencial la integración en su entorno por parte del estudiante”, “Es fundamental la integración en el grado”, “La tutoría debe ayudar al universitario a integrarse en sus estudios y el ambiente universitario en el que vive, especialmente en los primeros cursos”, “Un buen proceso de acogida minimiza el riesgo de abandono universitario, ya que éste se produce en gran medida por una mala integración en los estudios”, “Es importante que el estudiante esté centrado respecto de su entorno para que pueda realizar un buen aprovechamiento de los estudios”, “La tutoría universitaria puede resultar especialmente útil para el estudiante de nuevo ingreso, ya que le puede ayudar en el proceso de adaptación a la universidad y al centro”, “El estudiante debe ser atendido, para que <b>desde el principio de su vida universitaria se sienta incluido e interesado en su participación activa</b> en el nuevo entorno”, “Considero que las tutorías <b>son especialmente importantes en los primeros meses de estancia en la Universidad que es cuando los alumnos se encuentran más desorientados</b>, sufren el cambio y en grandes ciudades muchas veces están solos sin el apoyo de sus familias”, “La <b>transición</b> a la Universidad suele ser difícil para muchos estudiantes, así que en primero necesitan un apoyo extra para adaptarse a las nuevas condiciones”, “Los aspectos que considero más importantes son la <b>integración social del estudiante en la universidad</b>, para que puedan desarrollarse con sus compañeros”, “Considero muy importante la <b>integración social del alumno en la universidad</b> y en su grupo, ya que de ello depende a veces los resultados y continuidad de sus estudios”, “Es imprescindible ayudar a que el alumno se <b>integre en la universidad</b>, sino difícilmente aprovechará las enseñanzas”, “Es importante <b>entender las aspiraciones del alumno y ayudarlo a organizarse</b>, sobre todo <b>al principio de sus estudios</b>, cuando el choque entre sus ideas sobre la carrera y las materias que cursa y la realidad devienen en cierta decepción”, “Sobre todo en los <b>primeros cursos de grado</b> es imprescindible crear en los alumnos estrategias para que puedan adquirir las competencia exigidas en el EEES”, “La tutoría de los estudiantes ha de concentrarse en aspectos que se refieren a los <b>estudios que realiza y a su inserción en el mundo universitario</b>, para aprovechar todas las opciones que ofrece la universidad”.</p>
<i>Transición profesional al finalizar los estudios</i>	<p>“Es importante el asesoramiento profesional cuando están terminando”, “Un pilar clave es la formación e información para el tránsito al mercado laboral”, “Es importante el asesoramiento personal que le ayude en su transición al mundo laboral, para que el estudiante "sea consciente" de sus opciones y se oriente a aquello que más cuadre con su perfil y su vocación, reforzado por el asesoramiento del tutor”, “<b>La tutoría en los cursos finales puede ayudarles en su vida profesional</b>”, “En la <b>salida de la universidad</b> tienen que construirse puentes sólidos que permitan un tránsito exitoso”, “Al desempeñar simultáneamente mi labor docente con la profesional, soy requerido por mis alumnos de 4º curso para ser orientados sobre su mejor adaptación a un cercano e incierto futuro laboral”, “Hay que guiar al alumno respecto a qué poder hacer cuando acabe sus estudios”, “La adecuada planificación de asignaturas ayuda en muy buena medida a una <b>más fácil transición</b> hacia el mundo profesional/laboral, que no debe ser una decisión de última hora, sino el lógico resultado de un proceso previo de formación”, “Tanto la tutoría universitaria como la función de la Universidad en sí, deben ir encaminadas a que los estudiantes, cuando salen de la Universidad, estén perfectamente capacitados para entrar en el mundo laboral, sin necesidad de una nueva capacitación”, “La labor del tutor debe ser un <b>guía o apoyo en su paso por la universidad y orientación</b> a la vida profesional”, “Considero que es muy importante favorecer la transición entre la docencia y el trabajo, el mundo del empleo”, “Hay que trabajar en la adaptación a la <b>transición de estudiante a la incorporación en el mercado laboral</b>”, “Hay que ayudar y orientar a los estudiantes en su transición hacia el mercado de trabajo y la vida extra académica”.</p>

**d) Competencias transversales: cooperación, comunicación, autoaprendizaje, toma de decisiones, resolución de problemas**

Otra de las categorías que emerge del discurso del profesorado hace referencia a las competencias transversales, fundamentales en la formación universitaria (Tabla 181).

Tabla 181: Competencias transversales: cooperación, comunicación, autoaprendizaje, toma de decisiones, resolución de problemas, cuestionario profesorado.

<i>Categorías de significados</i>	<i>Síntesis del discurso. Unidades/segmentos de significado</i>
<i>Competencias transversales</i>	<p>“Es importante orientar en los valores adicionales (a los teóricos), llámense <b>competencias transversales</b>, que deben adquirir para enfrentarse a futuro a la vida laboral”, “El desarrollo de <b>competencias transversales</b> permite la socialización e integración”, “Considero que debido a la masificación que sufrimos y los escasos medios con los que contamos eso es fundamental el desarrollo de <b>competencias transversales</b>, teniendo en cuenta que esas estrategias se tienen que conseguir a partir de trabajo en prácticas que están masificadas y dan pocas oportunidades para hacer un seguimiento individualizado”, “El asunto de las <b>competencias transversales</b> es clave, desde la tutoría, dado que determina el comportamiento posterior del estudiante en su relación consigo y con los demás”, “Las <b>competencias transversales</b> inciden sobre la formación funcional, en determinadas habilidades que trascienden los contenidos y son de enorme importancia para el mundo real”, “Estimular y desarrollar <b>competencias transversales</b> es imprescindible para favorecer la integración en el puesto de trabajo futuro, por tanto es necesario orientar al alumno en cualquier herramienta o estrategia de aprendizaje y planificación que beneficie este hecho”, “Las <b>competencias transversales</b> son importantes porque el universitario, además de conocer a fondo aquello que ha estudiado durante la carrera, debe desarrollar una serie de competencias que lo definen como universitario, con independencia de los estudios que tenga”, “Entre las labores más importantes a desarrollar durante las tutorías, debe encontrarse necesariamente la orientación al discente para desarrollar determinadas habilidades imprescindibles para su formación académica y profesional, entre las que se encuentran necesariamente la obtención de las llamadas <b>competencias transversales</b> en información e informática, el acceso y manejo de las fuentes de información necesarias para su labor académica y laboral y, puesto que es una de sus mayores preocupaciones, el asesoramiento en su incursión al mundo laboral, especialmente en la etapa final del Trabajo Fin de Grado”.</p>
<i>Toma de decisiones y resolución de problemas</i>	<p>“La tutoría no tiene que decir que hacer, no juzga, no receta formulas ni soluciona problemas, solo hace preguntas para mostrar el camino en el que el alumno se halla, ayudar a <b>descubrir las opciones posibles y a tomar una nueva dirección</b> si es el caso y ayuda a persistir en el cambio”, “La tutoría universitaria debe ir más allá de la supervisión personal de los estudios; sino que debe de ir orientada a la toma de decisiones informada, el "counseling", “La idea de la tutoría es aportar al estudiante autonomía de aprendizaje y toma de decisiones con responsabilidad, convencimiento, y satisfacción”, “Pienso que las tutorías pueden ayudar al alumno en su <b>toma de decisiones</b> facilitándoles información detallada y razonada sobre diversos aspectos del mundo académico: competencias, itinerario curricular, etc.”, “Ayudar a la <b>toma de decisiones</b> vocacional es fundamental”, “El estudiante universitario ha de adquirir no sólo los conocimientos que le formen en su profesión sino como persona capaz de <b>resolver situaciones</b> laborales mediante empatía, dotes de relación y negociación, en resumen, características de una inteligencia emocional que complete sus aptitudes profesionales”.</p>
<i>Trabajar conjuntamente</i>	<p>“Es necesario aprender a <b>trabajar conjuntamente</b> con otros”, “Competencias de trabajar en grupo”, “El desarrollo de las <b>competencias relacionadas</b> con la autonomía, el <b>trabajo en equipo</b>, etc., es básico en cualquier universitario”, “Uno de nuestros retos es <b>incidir en el trabajo en grupo</b> y la importancia de construir conocimiento juntos”, “Se trata de <b>fomentar el trabajo en equipo</b> y la unión de sinergias desde la tutoría”, “El crear la necesidad en el alumno de <b>trabajo en equipo</b> asegurará en el futuro eso que tanto nos gusta decir, pero no nos lo creemos, de que la tierra es el hogar de la humanidad no de un solo grupo humano”.</p>
<i>Comunicación</i>	<p>“Es necesario que los estudiantes sepan defender cualquier tema de trabajo con <b>soltura lingüística</b>”.</p>
<i>Autoaprendizaje y autoformación</i>	<p>“La función central de una tutoría universitaria es que el alumno reciba orientación para seguir su propia formación”, “Para que el alumno sea capaz de seguir adquiriendo conocimientos es necesario desarrollar el <b>autoaprendizaje</b>”, “Desarrollar el <b>autoaprendizaje</b> y la <b>autoformación</b> es de carácter funcional: es la autonomía del estudiante; desafortunadamente el perfil impreso a este respecto en el instituto es diametralmente opuesto y los estudiantes son cada vez más pasivos, uniyectivos y carentes de recursos (no ya de conocimientos)”, “En un contexto como el actual (cambiante, en especial en lo técnico, donde los conocimientos están sujetos a una constante evolución) más que el saber enciclopédico, la enseñanza debe centrarse en las <b>metodologías</b>, las <b>formas de abordar los problemas</b>, el <b>autoaprendizaje</b>, la iniciativa personal, etc. Un alumno formado de este modo será autocrítico, flexible y polivalente y se integrará sin problemas en el mundo profesional o al menos, con más facilidad y más capacidad de evolución y adaptación a un contexto adverso como el presente”, “El estudiante debe comprender que la clave del éxito en su andadura universitaria y en su implicación profesional reside en su capacidad para desarrollar <b>los principios del aprendizaje autónomo</b>, competencias que deben desarrollarse en el EEES”, “La tutoría debe completar la formación recibida y enseñar el <b>aprendizaje continuo y autoaprendizaje</b>”.</p>

Así, se constata el valor de las competencias transversales para la toma de decisiones y la solución de problemas, la necesaria orientación para el trabajo cooperativo, la comunicación y, especialmente, el autoaprendizaje y la autoformación.

### e) Dimensión personal-social de la tutoría universitaria

Para la dimensión personal-social de la tutoría universitaria destacaremos tres grandes categorías. La primera de ellas refiere a la relevancia de la función tutorial para desde ella estimular la *autoreflexión* que propicia y potencia el *autonocimiento* (Tabla 182).

Tabla 182: Autoreflexión y autoconocimiento: claves de la dimensión personal-social de la tutoría universitaria, cuestionario profesorado.

Categorías de significados	Síntesis del discurso. Unidades/segmentos de significado
<i>Estimular la autoreflexión y el pensamiento crítico</i>	<p>“Considero que la necesidad básica del estudiante universitario es la carencia de <b>reflexión</b> sobre lo que está estudiando, su aplicación y sus posibilidades”, “<b>Ayuda a pensar</b>, no piensa por él”, “También hay que invitar al alumno a que <b>reflexione sobre su aprendizaje</b>, desarrolle un espíritu crítico y aprenda a ser autosuficiente y a ser un aprendiz durante toda su vida, saber que su aprendizaje no termina con su carrera”, “La tutoría universitaria debe aportar un plus de apoyo al desarrollo del <b>pensamiento crítico</b>”, “Es importante ayudar en el plano personal, formar personas capaces de <b>pensar por sí mismas</b>”, “Creo, que si se <b>ofrecen herramientas para que los alumnos puedan encontrar las opciones que más van con su personalidad y capacidades intelectuales</b>, más se le ayudará a realizarse, a encontrar un trabajo que le satisfaga y a colaborar en la parcela el mundo que les toca vivir, dando más de ellos mismos como profesionales satisfechos”, “La tutoría inicial en la Universidad debería estar encaminada a que el <b>alumno identifique si lo que ha elegido es realmente aquello que le apasiona</b>, para poder tomar medidas correctoras a tiempo”, “<b>Hacerle reflexionar sobre qué es lo que pretende</b> hacer y proporcionarle los medios para llevarlo a cabo”, “Es muy importante el estímulo de la <b>reflexión crítica</b>, autonomía, confianza, motivación y desarrollo personal del alumno que procuro desarrollar en las tutorías”.</p>
<i>Apoyar el autoconocimiento</i>	<p>“La tutoría sirve para reforzar la relación profesor-alumno y, a través de esta relación, mejorar el <b>autoconocimiento</b>”, “Partir del <b>autoconocimiento</b> propio, los estudiantes necesitan conocerse, saber sus intereses, valorar sus expectativas y sobre todo descubrir qué capacidades y competencias desarrollan mejor”, “Desde el <b>conocimiento profundo y extenso de sí mismo</b> es el lugar ideal para que la Universidad aporte todo su potencial a la persona que pasa por esta Institución. Con la ayuda cercana de Tutor, y la decisión voluntaria del tutorando se hace Universidad al tiempo que se consolidan los cimientos de la personalidad que permiten construir sobre ellos la vida personal, social y profesional a la que el alumno está llamado a ser, en la sociedad en la que la persona debe alcanzar su máximo desarrollo integral”, “Lo más importante es que el alumno <b>llegue a conocer sus debilidades y fortalezas</b>, que explore su comportamiento frente a sus limitaciones y termine la carrera con la convicción de que tiene recursos para enfrentarse al mundo profesional, donde quiera estar, de forma satisfactoria”, “La orientación personal a cada alumno ayudaría a cada alumno a escoger una especialidad y el <b>conocerse a sí mismos</b> ayudaría a una buena integración en el mundo laboral”, “Debe servir para que el alumno <b>se conozca a sí mismo</b>, ya que es muy importante tener las ideas claras para poder enfrentarse a la vida, no solo personal sino profesional, por lo que es también muy importante que refuerce esos valores, no solo consigo mismo, sino con los demás también”, “A menudo el estudiante <b>no se conoce a sí mismo</b>, no conoce sus verdaderas fortalezas”, “<b>Conocer sus debilidades y fortalezas</b> hace que sus elecciones y su aporte en trabajos en equipo sea mejor”, “Es necesario que el tutor ayude a identificar los puntos <b>fuertes y débiles</b> del tutorando como futuro profesional. En general no saben qué pueden aportar al mercado laboral. Es fundamental que se conozca a sí mismo”, “Las tutorías deben favorecer la integración de unos alumnos alienados por un sistema educativo basado en la disciplina, el aprendizaje memorístico y pruebas evaluatorias absurdas en un sistema universitario donde deben ser autónomos, <b>críticos</b>, capaces de cuestionar el imaginario colectivo, los métodos pedagógicos y los sistemas de evaluación y <b>aprender a conocerse a ellos mismos</b> y a sus habilidades que se convertirán en capacidades específicas en su profesión”, “Sin una adecuada <b>gestión emocional y sin autoconocimiento de las propias fortalezas y limitaciones</b>, y sin herramientas para trabajar de modo individualizado en cada caso, el estudiante universitario va a tener muy difícil salir adelante con éxito en el mundo que le espera tras salir de la "burbuja" de la universidad”, “La tutoría debe permitir conocer las <b>expectativas e intereses</b> de los alumnos y, a partir de ellas, orientar el camino profesional que toda persona debe recorrer al acabar la carrera o el postgrado. El problema es que a veces ellos no saben ni sus expectativas ni sus intereses”, “De todo lo que la universidad aporta, creo que aprender a reconocer nuestros <b>puntos fuertes y débiles</b> a la hora de llevar a cabo una tarea en función de nuestra capacidad es lo más importante, ya sea la preparación de una materia o un pequeño trabajo de investigación”, “Los alumnos desde temprana edad deberían estar educados en <b>conocerse a sí mismos</b> y detectar cuáles son sus fortalezas y que actividades son aquellas con las que disfrutan y fluyen. Escoger una carrera universitaria que integre esas actividades preferidas, es ya de por sí una garantía de éxito”, “La tutoría debe estar enfocada a que el alumno obtenga en mejor <b>nexo de unión entre su vocación y capacidades</b> y lo que le ofrecen los estudios elegidos, aprovechando sus destrezas de la mejor forma posible con vistas al desarrollo de su futuro profesional”, “Al iniciar la carrera universitario, es raro el alumno que haya tenido tiempo, o que se haya dedicado tiempo, a <b>conocerse bien</b>: sus <b>puntos fuertes y sus puntos menos fuertes</b>. Cuánto mejor te conoces, más puedes hacer para formarte en todos los sentidos. Se debe incidir en ello”, “Los <b>aspectos personales y académicos</b> son la base del <b>autoconocimiento</b> y de la eficacia en el desarrollo personal de cualquiera, si además es guiada (al menos en los primeros años de carrera)”.</p>

La segunda categoría tiene que ver con los valores para el desarrollo personal, lo que pone de manifiesto el necesario proceso de maduración al que el universitario se enfrenta y en el que incide la tutoría universitaria. De igual forma, el profesorado expresa la necesaria orientación de la tutoría a la formación del estudiante desde valores humanistas, destacando también el necesario estímulo del compromiso, la constancia y el esfuerzo así como el lugar relevante que ocupa la autoestima, las expectativas y el mundo afectivo y social del universitario (Tabla 183).

Tabla 183: Valores para el desarrollo personal: pilares de la dimensión personal-social de la tutoría universitaria, cuestionario profesorado.

<i>Categorías de significados</i>	<i>Síntesis del discurso. Unidades/segmentos de significado</i>
<i>Proceso de maduración</i>	“Las tutorías son fundamentales en el proceso de <b>maduración del estudiante</b> , desde que entra en primer curso hasta que acaba el grado”, “El alumno de grado en especial se encuentra aún en una fase de <b>maduración personal</b> que necesita de cierto asesoramiento externo y que le oriente hacia su proyección personal como futuro profesional”, “Se debe formar al alumno dentro del <b>factor humano</b> y sobre todo, que sea conocedor de lo que el futuro le puede deparar”.
<i>Valores humanistas, formación humana</i>	“Los <b>valores humanistas</b> están en claro retroceso, con la exageración de la excelencia elevada a la categoría de ideología elitista y competitiva nos lleva al desastre”, “Si son personas con <b>valores</b> , con ética, con conocimientos, serán capaces de adaptarse a cualquier situación del mercado laboral”, “Desde mi punto de vista, <b>sin valores bien asentados, no sirve para nada la formación</b> (veamos la prensa diaria...). Desde aquí, desde los valores parte todo lo demás”, “Los ítems fundamentales son los relacionados con el propio <b>proyecto individual como alumno</b> y de desarrollo de habilidades y estrategias que serán el pilar fundamental de un correcto <b>desarrollo del alumno como estudiante y como persona</b> ”, “Es imprescindible la formación humana”, “Creo que para dotar correctamente a un estudiante universitario de toda la formación requerida es imprescindible ahondar en <b>valores y actitudes</b> ”, “Importancia de <b>fomentar valores</b> y dotar de los medios”.
<i>Compromiso, constancia y esfuerzo</i>	“Compromiso, constancia, esfuerzo son básicos y no todos los alumnos lo ven así”, “En mi opinión, desde la tutoría resulta clave el refuerzo de <b>valores transversales</b> como la <b>constancia</b> y el <b>compromiso</b> ”, “Desde la tutoría se puede orientar al <b>esfuerzo</b> , la <b>constancia</b> en el trabajo, el <b>compromiso</b> ... dado que son fundamentales para adquirir conocimiento y habilidades”, “Si se consigue reforzar los valores de <b>constancia, compromiso y esfuerzo</b> , junto con la integración en la vida universitaria, los demás ítems vienen solos”, “El alumno necesita <b>constancia, compromiso y esfuerzo</b> para avanzar en conocimientos y en desarrollo personal”, “ <b>Valores</b> de esfuerzo, compromiso, ética, etc.”, “Hoy en día estamos ante una crisis de valores, que empiezan por uno mismo, y valorar la <b>constancia</b> (como valor central del éxito), el <b>compromiso</b> (consigo y con los demás) y el <b>esfuerzo</b> (como algo real no mágico, que se requiere no solo a nivel académico, sino a lo largo de la vida), es algo fundamental en la tutoría”.
<i>Inteligencia emocional, autoestima</i>	“Es importante fomentar su <b>autoestima</b> y los <b>valores personales</b> de cada alumno”, “Importancia de desarrollar la <b>inteligencia emocional</b> ”, “Considero que el asesoramiento sobre <b>aspectos emocionales, sociales</b> , etc. para el desarrollo personal del o de la estudiante universitaria es muy importante ya que dicha asesoría es generalmente demandada por el estudiantado, a partir de una constatación empírica personal contrastado con la práctica de otras y otros docentes”.

Finalmente, en tercer lugar se constata el aporte social y comunitario de la tutoría como espacio de pertenencia y lugar común, por su impacto en el desarrollo y bienestar social así como por su valor en la formación del estudiante universitario como ciudadano (Tabla 184).



Tabla 184: El aporte a la sociedad: necesaria orientación de la dimensión personal-social de la tutoría universitaria, cuestionario profesorado.

<i>Categorías de significados</i>	<i>Síntesis del discurso. Unidades/segmentos de significado</i>
<i>Sentido de pertenencia</i>	“La Universidad <b>somos todos</b> , no es propiedad solamente de los funcionarios al servicio de una nación, también el joven, ciudadano del futuro la debe de sentir como propia”, “Hacerles ver que son una parte importante de la <b>sociedad y humanidad</b> ”, “La tutoría tiene que ayudar a la <b>vinculación con la sociedad</b> que le espera al terminar”, “La Universidad debería no olvidar <b>su papel social</b> de integración en la sociedad, tanto laboral como personal, de los estudiantes”.
<i>La universidad promueve el bienestar y el desarrollo social equilibrado</i>	“La riqueza de una Titulación está en lo que <b>aporta a la sociedad</b> , en lo que innova, en lo que se adapta a las nuevas situaciones, a los fenómenos sociales, a las relaciones entre culturas, a compartir experiencias, a conocer y a servir de base para el desarrollo personal y profesional”, “Si la enseñanza superior no promueve el <b>desarrollo y el bienestar social</b> , escasa aportación hace la Universidad al conjunto social. La tutoría tiene mucho que decir”, “Considero a la vocación imprescindible para desempeñar la actividad profesional con <b>sumo equilibrio social</b> ”, “Es difícil en las actuales circunstancias y tendencia si consideramos la disminución de la relevancia del papel de la Universidad en la sociedad actual: menos prestigio del profesorado, más materialismo (¿más economía con minúsculas?), y pérdida de <b>orientación en valores sociales</b> ”.
<i>Formación del ciudadano</i>	“La Universidad debe ser parte importante en la <b>formación del futuro ciudadano, del ser social y sociable</b> . Puede y debe ser el lugar donde el ser humano comience a entender que es posible la convivencia con seres humanos diferentes y que la tolerancia es solo un simulacro inútil de la convivencia. Aprender a convivir no quiere decir aprender a soportar o tolerar, quiere decir convivir con la diferencia como una parte de la universalidad del ser humano, y la palabra Universidad lleva en su espíritu el concepto de lo universal”, “Las tutorías deben servir para resaltar la importancia de crear profesionales y ciudadanos honestos que colaboren para el <b>enriquecimiento de la sociedad</b> ”, “Lo más importante es construir una <b>sociedad sana y solidaria</b> , no podemos olvidar eso, que solo se hará con universitarios (ciudadanos) formados”, “La tutoría debe generar en los universitarios una <b>actitud de servicio a la Sociedad</b> ”.

#### *f) Relación entre aspectos académicos y profesionales desde la tutoría universitaria*

La relación entre aspectos académicos y profesionales ha sido valorada por el profesorado, que ha evidenciado en sus narrativos tres grandes espacios de relación (Tabla 185). Así, podemos decir que, por un lado, se destaca la importancia de vincular el plan de estudios con la vida profesional-laboral, mientras que por otro se expresa la relevancia de las prácticas como principal expresión para poner en acción aquello que se ha aprendido; destacándose como tercer elemento el valor de la formación complementaria, colaboración con departamentos y becas, especialmente.

Tabla 185: Relación entre aspectos académicos y profesionales desde la tutoría universitaria, cuestionario profesorado.

<i>Categorías de significados</i>	<i>Síntesis del discurso. Unidades/segmentos de significado</i>
<i>Vinculación plan de estudios y vida profesional-laboral</i>	<p>“Debe empezar a prepararles para su futura vida profesional, para lo cual es imprescindible establecer nexos de <b>unión entre lo profesional y académico</b>”, “Tiene que existir una vinculación entre el <b>plan de estudios y la vida profesional</b> y personal real (ya sea en la empresa, o en cualquier otra Institución, donde entra la Investigación, como carrera profesional, que a su vez puede estar, por qué no, vinculada a la empresa)”, “Resulta imprescindible lograr un adecuado <b>acoplamiento académico con el mercado laboral</b>, situación que pasa por nuestra propia adaptación, ya que en la mayoría de los casos el profesorado universitario no ha ejercido como profesional competente o "pisado" una empresa”, “Los estudios universitarios deben servir para que los alumnos <b>descubran su vocación y la pongan en práctica</b>. Para ello es necesario asesorarles para canalizarlos primero hacia dónde deben dirigir su aprendizaje, y después hacia una tarea profesional que tenga relación con sus estudios y sus inquietudes. Eso ya se hace, pero debería profundizarse más en esta línea para entender bien la relación de unos estudios con una tarea profesional y con una formación adecuada”, “Asesoramiento y apoyo a los estudiantes para establecer un <b>nexo entre los aspectos académicos y profesionales</b>, exige del mundo académico revisar algunas áreas de conocimiento y reorientar a los currículum académicos a aspectos profesionales para poder ejercer este tipo de tutoría”, “El mundo profesional en ocasiones está alejado del mundo universitario, la labor del docente es acercarlo, el del tutor es asesorar y hacer ver al alumno los enlaces existentes, mostrar el abanico de posibilidades”, “Creo que lo más sensato es intentar brindar apoyo y asesoramiento en los aspectos relacionados con el <b>ámbito académico y su relación con el ámbito profesional</b>, donde sí existe (o debería existir) una experiencia y punto de vista que puede ser de ayuda a los alumnos/as”, “Fomentar el prácticamente inexistente <b>nexo entre universidad y mundo laboral</b>”, “Hay <b>desconexión casi completa entre la Universidad y el mundo laboral</b>”, “Es imprescindible la conexión Universidad-Empresa”, “Es fundamental potenciar el <b>nexo entre los estudios superiores y la inserción laboral</b> en áreas relacionadas”, “Es fundamental establecer la relación entre que puede estudiar y para que, es decir que puede hacer en el mundo profesional con las materias que cursa”, “Siempre debe existir una <b>conexión entre el mundo académico y el laboral</b>”, “La tutoría debe mostrarlas <b>posibilidades profesionales en relación con la materia</b> impartida por el profesor”, “Hay que ayudar al alumno a <b>adaptar sus enseñanzas a lo que pide la vida profesional</b>”, “El tutor debe facilitar la <b>conexión de los estudios con el mundo profesional</b>, tratando de poner a disposición del estudiante las diversas opciones que su perfil académico pueda abarcar”, “Es fundamental el aspecto <b>integrador o de conexión</b> (estudios previos-Universidad, Universidad-mundo laboral y profesional, docencia-investigación)”.</p>
<i>Poner en práctica lo que se aprende: importancia de las prácticas</i>	<p>“El tutor tiene que demostrar que la teoría es <b>aplicable a la práctica de hoy</b>. Y el estudiante debe ser consciente que su aprendizaje le permitirá aportar algo a la empresa, institución, a la sociedad, o así mismo, donde quiera que se desarrolle”, “En profesiones reguladas el <b>aprendizaje práctico en entidades externas</b> es fundamental y el papel del profesorado universitario clave a la hora de ayudar al estudiante a <b>conciliar posibles contradicciones entre la teoría y la práctica</b>”, “Es fundamental hacer comprender al alumno que <b>no hay que estudiar para aprobar</b>, sino para saber y ser después, un buen profesional al aplicar lo aprendido”, “Como docentes, además <b>de enseñar el contenido, debemos mostrar su importancia y utilidad</b>”, “La idea sería que es muy importante ayudar al estudiante a hacer explícito con razonamientos lógicos su situación real, lo que supone analizar sobre todo el desarrollo académico y también la transición de este al mundo laboral”, “En mi opinión un % de profesores <b>no pueden vincular su materia y su función con alguna actividad profesional alguna</b>”, “Considero de vital importancia ayudar al estudiante a establecer los <b>nexos entre las competencias desarrolladas durante la etapa académica y las necesarias para la vida profesional</b>”, “En la carrera de Medicina considero importante el <b>nexo entre lo meramente académico y lo asistencial-profesional</b> a través de las prácticas hospitalarias que va orientando al estudiante sobre su futuro profesional/ vocacional”, “La comprensión de su vinculación de los <b>aprendizajes curriculares con la práctica</b> considero también que es clave para la tutoría”, “En el caso de las <b>prácticas</b>, el tutor es obligado para calificarlas, sino llega a ser así dudo que los estudiantes recurrieran a él”, “La realización de unas <b>buenas prácticas</b> externas pueden ser enormemente beneficiosas para los estudiantes y es necesario prestarles una especial atención”.</p>
<i>Formación complementaria</i>	<p>“Básicamente se han escogido los items que versan sobre un asesoramiento académico y de potenciación de los recursos de formación complementaria. Al fin y al cabo un tutor debe ser un apoyo/asesor que con una visión más amplia puede ayudar al alumno a enseñar las opciones de que dispone”, “Un buen tutor anima a sus alumnos a que conecten la <b>vida académica con el mundo de fuera</b>, acudan a actos, conferencias, cursos, posibilidades de movilidad etc. que en mi opinión son eventos y opciones que forman tanto o más como las clases”, “El tutor debe facilitar al estudiante el acceso a cualquier mecanismo de ayuda (becas, colaboración en departamentos, prácticas)”.</p>

**g) La tutoría como relación educativa personalizada**

El profesorado ha insistido en el valor de la tutoría como relación personalizada e interacción formativa entre profesorado y estudiantes desde actitudes necesarias basadas en la apertura, el diálogo, el trato cercano y la confianza (Tabla 186).

Tabla 186: La tutoría como relación educativa personalizada, cuestionario profesorado.

<i>Categorías de significados</i>	<i>Síntesis del discurso. Unidades/segmentos de significado</i>
<i>Relación personalizada e interacción formativa</i>	“Es necesario un seguimiento y una <b>relación continuada y personalizada</b> ”, “El <b>primer contacto</b> entre estudiante y tutor resulta fundamental”, “La nueva estructura educativa está teóricamente encaminada a una formación, sino individualizada, sí de trato directo en el intercambio de experiencia entre docentes y estudiantes”, “El modelo universitario español en este punto está anticuado: hay todavía demasiada distancia entre profesor y alumno”, “Considero muy importante a lo largo de la vida universitaria el contacto profesor-alumno, para consultas, dudas, asesoramiento... desde un enfoque personalizado”, “Desde la tutoría académica, podemos aportar valores añadidos que generan la <b>interacción alumno - profesor</b> , la confianza que muchos alumnos necesitan para poder avanzar día a día”, “La <b>interacción formativa</b> entre docentes y estudiantes es la base de la comunicación didáctica”, “Despertar la <b>interacción alumno-profesor</b> que puede ser básica en su etapa de aprendizaje. Que compruebe sus posibilidades, sus habilidades y oriente, en función de ellas, sus aspiraciones profesionales, hacia donde se puede dirigir una vez concluida su etapa de formación”, “La tutoría es un <b>espacio de interacción</b> que permite al alumno crecer como estudiantes y al profesor le enseña a desarrollar aspectos centrales de la práctica docente como la empatía, la relación interpersonal y humana”.
<i>Actitudes necesarias: actitud dialogante, abierta y confianza</i>	“El profesor ha de tener una <b>actitud dialogante y abierta</b> ”, “La confianza hace fluida la <b>relación tutorial</b> ”, “Deben generarse espacios de colaboración y confianza entre el profesor y el alumnado”, “En las tutorías debe de primar un <b>trato cercano</b> entre alumno-profesor para desarrollar un marco de <b>confianza</b> en la cual dar seguimiento, también un interés del alumno sobre la importancia de las tutorías para su vida académica y profesional”.

**h) La planificación y la elección del itinerario**

Otro elemento sustantivo señalado por el profesorado tiene que ver con la planificación y la elección del itinerario (Tabla 187).

Tabla 187: La planificación y la elección del itinerario, cuestionario profesorado.

<i>Síntesis del discurso. Unidades/segmentos de significado</i>
“La tutoría debería limitarse a la mera <b>información del plan de estudios</b> o posible continuación de los estudios en la Universidad”, “ <b>Orientar sus elecciones</b> en la medida de nuestras posibilidades”, “También con lo relacionado con el <b>itinerario formativo</b> del alumno, teniendo una visión global de la titulación que estudia el alumno y las posibilidades de estudios complementarios posteriores”, “ <b>Crear una cultura del esfuerzo</b> hacia donde pretende encaminar sus pasos, con la suficiente versatilidad para que pruebe diferentes salidas, aunque sólo sea para que sepa que no le gusta”, “Si el asesoramiento sobre los <b>itinerarios y servicios internos</b> es completo y permite visualizar todas las posibilidades que el estudiante tiene a su disposición, estará hecho lo principal. A partir de ahí, cada estudiante tendrá mayor solidez para <b>planificar de forma autónoma</b> su propia trayectoria”, “El <b>asesoramiento en el Plan de Estudios</b> es fundamental para que el alumno planifique su itinerario de forma coherente y formativa”, “Es fundamental para muchos estudiantes la asesoría sobre el <b>itinerario curricular</b> , especialmente en disciplinas que como Enfermería tienen un practicum con mucho peso, en el que es difícil lograr el nivel competencial exigido sin haber cursado determinadas asignaturas, además de la necesidad de orientación para la selección de los itinerarios prácticos optativos en 4º curso, que pudieran también relacionarse con la temática para desarrollar el trabajo fin de grado”, “La tutoría ayuda a conocer todas las <b>posibilidades de los estudios</b> para ser autónomo en sus decisiones presentes y futuras conociendo todos los métodos, ayudas e instituciones que tiene a su disposición para formarse de una manera adecuada y actual”, “Ayuda en la elección de los estudios y <b>opciones académicas</b> que más se adapten a los intereses y capacidades del alumno”, “Uno de los papeles más importantes de las tutorías y del tutor de universidad debería ser estimular al alumno dándole un abanico de posibles <b>opciones personales y académicas</b> para que pueda desarrollarse lo mejor posible”, “He recibido muchas consultas sobre <b>elección de optativas</b> de acuerdo a <b>deseos profesionales</b> ”, “El tutor debe organizar adecuadamente las distintas fases del <b>plan de estudios</b> del estudiante para obtener el máximo aprovechamiento posible, tanto en la dimensión social como en la académica”.

Así, como se observa en la Tabla 187, se destaca por el profesorado aquellos elementos que tienen que ver con la información del plan de estudios, la planificación del itinerario, la orientación en la elección sobre el plan de estudios así como acerca de los intereses profesionales.

*i) Dimensión académica de la tutoría universitaria*

Un elemento nuclear destacado por el profesorado ha sido la dimensión académica de la tutoría, que presentamos en las tablas 188-190.

Tabla 188: La tutoría ayuda en la búsqueda de información, permite profundizar en el conocimiento, apoya en el estudio y su aprovechamiento e individualiza el aprendizaje, cuestionario profesorado.

<i>Categorías de significados</i>	<i>Síntesis del discurso. Unidades/segmentos de significado</i>
<i>Búsqueda de información</i>	“Hay que señalar las <b>fuentes bibliográficas</b> que pueden ilustrar mejor los conocimientos que se le imparten”, “Hay que apoyar que se acuda a las <b>fuentes bibliográficas adecuadas</b> y siguiendo un riguroso <b>planteamiento científico</b> ”, “Es muy importante que a lo largo de la formación del estudiante se preste mucha atención a que aprendan <b>técnicas eficaces de búsqueda, selección y análisis</b> de buena información”, “Fomentar la <b>autonomía</b> y la capacidad de manejar recursos de <b>búsqueda de información</b> ”, “Hoy en día la ingente cantidad de información es un arma de doble filo para el alumno universitario en primer curso. Llega con la idea de que cortar y pegar, que hace con facilidad en el colegio/instituto, es una práctica aceptable y necesita desarrollar no solamente conocimientos y una capacidad de selección, de discernimiento y de razonamiento crítico, sino hábitos éticos en el <b>manejo de la información</b> ”.
<i>Profundizar en el conocimiento</i>	“Las tutorías, en mi opinión, deben orientar, <b>profundizar</b> y <b>completar</b> el camino del <b>conocimiento</b> que debe ser el objetivo fundamental de la universidad. No reniego de "destrezas" y "habilidades", también importantes; considero, sin embargo, que sin el objetivo final de <b>profundizar en el conocimiento</b> la Universidad pierde gran parte de su razón de ser”, “La tutoría debe orientar el <b>acceso, manejo y aprovechamiento de la enseñanza recibida</b> para superar el umbral meramente informativo de lo aprendido para adentrarse en el verdadero conocimiento de las materias cursadas”, “Considero que la tutoría es el único elemento que permite <b>profundizar</b> en los problemas e inquietudes individuales del alumno respecto de los <b>contenidos y aprendizaje</b> de las materias impartidas”, “El apoyo en la <b>asimilación y ampliación de los aprendizajes curriculares</b> es un pilar de la tutoría”.
<i>Apoyo en el estudio</i>	“La tutoría es una labor de <b>apoyo al estudio</b> y por tanto, a su formación”, “Hoy en día tienen un montón de información a su disposición en la red, y más medios que nunca a su alcance; apuntes, bibliografía, aprendizaje de idiomas, préstamo de calculadoras programables, libros electrónicos, ordenadores portátiles, red wi-fi gratuita... y sin embargo lo que a mi juicio se está produciendo es una atrofia de su iniciativa, y sobre todo de su percepción de la necesidad de hincar los codos. La mayoría tiene Titulitis, Erasmitis, MBA-itís, iPhone-itís... Lo quieren todo, ya y con el mínimo esfuerzo: y eso no existe. No sé cómo nosotros, sus antecesores, hemos podido vivir sin todo eso. No puedes poner un examen que no sea tipo test de lectora óptica, etc. No tienen capacidad de análisis ni autocrítica. Estudian con las soluciones de los exámenes que la ley te obliga a hacer pública, con lo que cualquier mínimo cambio es un auténtico drama. <b>Hay que estudiar</b> y por supuesto, nosotros apoyar académicamente”.
<i>Aprovechamiento de los estudios</i>	“La tutoría del profesorado creo que debe estar centrada en que el <b>alumnado saque el máximo aprovechamiento posible de sus estudios</b> y pueda adquirir <b>hábitos de aprendizaje y reflexión autónomos</b> que le sirvan en el futuro”, “La tarea del tutor o el objeto de la tutoría debe dirigirse a que el estudiante alcance los <b>mejores resultados en la asignatura</b> que está cursando, no sólo desde el punto de vista de la calificación sino desde el punto de vista integral de aprovechamiento personal del conocimiento adquirido, conexión con el resto de asignaturas y conexión con el mundo práctico”, “Las tutorías tienen que ayudar al alumno en su <b>progreso académico</b> , estamos en la universidad”, “Las tutorías universitarias deberían servir para que el estudiante <b>aprovechara mejor sus estudios, profundizara en sus conocimientos</b> , conociera todas las opciones que hay a su alcance y <b>resolviera posibles dudas</b> ”.
<i>Individualizar el aprendizaje</i>	“La tutoría universitaria debería servir, y la mayor parte de las veces sirve, para <b>individualizar el aprendizaje</b> ”, “En mi opinión, la tutoría es -y debe ser- una <b>continuación individualizada de la enseñanza</b> en las aulas. Por tal razón valoro como más importantes los ítems centrados en el desarrollo del aprendizaje”, “Ayuda a la <b>integración y apoyo académico</b> personalizado”, “La <b>colaboración en los procesos de aprendizaje de cada estudiante de forma individualizada</b> es la esencia de la tutoría”, “En la idea del modelo de Bolonia, las tutorías como mejor forma de <b>atención individualizada</b> , sobre todo en universidades grandes donde los grupos de clase son numerosos, deberían resultar indispensables”, “Un profesor desde su tutoría debe acompañar fundamentalmente al alumno en todo su <b>proceso de aprendizaje de forma individualizada</b> desde el conocimiento lo más personal posible del alumno”, “El <b>refuerzo académico individualizado</b> es vital en algunos casos”.

Así, en la Tabla 188 se constata la caracterización de la tutoría universitaria por parte del profesorado como orientación en la *búsqueda de información*, apoyo para *profundizar en el conocimiento* y

en el estudio, orientación para el óptimo *aprovechamiento de los estudios*, siendo además *individualizadora del aprendizaje*. En continuidad, la Tabla 189 presenta las narrativas del profesorado en tres grandes elementos: *facilitar el aprendizaje* y *resolver dudas*, muestra *estrategias para aprender* y es *elemento motivador*.

Tabla 189: La tutoría facilita el aprendizaje, resuelve dudas, ofrece estrategias y es motivadora, cuestionario profesorado.

<i>Categorías de significados</i>	<i>Síntesis del discurso. Unidades/segmentos de significado</i>
<i>Facilitar el aprendizaje. Resolución de dudas</i>	<p>“La tutoría tiene que apoyar el <b>acto de aprender</b>”, “El tutor debe despertar, motivar y demostrar al estudiante que lo que <b>aprende</b> en su asignatura forma parte de ese aprendizaje base para desarrollar un proyecto real de presente”, “La universidad es fundamentalmente <b>un lugar de aprendizaje y formación académica</b> (dirigida por los profesores) y también personal (a través del intercambio y socialización con otros estudiantes y en menor medida con los profesores), un lugar de <b>apertura hacia el saber y el conocimiento</b>”, “A priori muchas veces, <b>confunden los contenidos reales de las materias</b>, es importante guiarlos en este aspecto”, “Lo más importante es <b>facilitarles la labor de aprendizaje</b>”, “<b>Enseñarles a aprender</b>”, “El orientar sobre lo que se puede hacer es fundamental y asesorar al estudiante <b>resolviéndole dudas</b> y aclarando el significado y relación entre los distintos conceptos me parece fundamental para que el estudiante progrese”, “Entiendo que las tutorías deberían servir a una función académica, para ayudar al <b>alumno a aprender</b>, estudiar y orientar sus estudios”, “Es imprescindible formar adecuadamente al <b>alumno en las materias y habilidades planificadas</b>. Potenciando su desarrollo en las mismas”, “Lo fundamental es <b>apoyarles en el aprendizaje</b> y comprensión intelectual de la materia correspondiente”, “Considero que la tutoría universitaria es una labor imprescindible en la <b>actividad docente</b>”, “La tutoría es un apoyo fundamental a la docencia, por lo que su importancia se manifiesta, principalmente, en la <b>dimensión académica</b> y, dentro de ésta, como refuerzo”, “La <b>guía en el proceso de aprendizaje</b> considero que una de las claves de la tutoría”, “Creo que las tutorías son <b>esenciales para el aprendizaje</b> y la adherencia del estudiante a la formación que ha elegido”, “Para que las tutorías resulten provechosas es necesario orientar al alumno sobre los aspectos más importantes de la <b>asignatura</b>”, “Desde mi punto de vista la función de la Universidad, sobre todo en el grado, es la de <b>facilitar el aprendizaje al alumno</b>, y este es un acto psicológico difícil, interno e íntimo del alumno que requiere orientación personal y estímulo”, “Si el estudiante <b>disfruta aprendiendo</b>, es mayor la probabilidad de éxito”, “La tutoría, tal y como la entiendo, debe servir principalmente para la <b>ayuda en el aprendizaje de una asignatura</b> en concreto o en el desarrollo de una metodología de estudio apropiada al nivel universitario”, “La tutoría es consecuencia de la relación profesor-alumno deseable en el ámbito real (<b>interés por la materia concreta</b> objeto de docencia)”, “La tutoría universitaria sirve fundamentalmente para <b>orientar en el aprendizaje</b>”, “Desde mi punto de vista se está entrando no solo en una crisis económica donde parece que solo culpabilizamos a los políticos sino también tristemente en una crisis de valores donde vale todo y se nos olvida el sentido de nuestra profesión que es <b>enseñar para que aprendan los alumnos</b> y nosotros de ellos, no aprobar para que dispongan de una nota sin conocimientos”, “La tutoría <b>enseña a aprender</b>, precisa los puntos concretos de la vida en donde irrumpen los <b>problemas</b> que ha de investigar la ciencia”.</p>
<i>Estrategias de aprendizaje</i>	<p>“El profesor desde su tutoría debe ofrecer estrategias para desarrollar el <b>aprendizaje de cada estudiante</b>”, “En el ámbito <b>académico</b>, lo más importante es equipar al alumno con las <b>estrategias de aprendizaje</b> que le permitirán, no solo desarrollar adecuadamente su carrera universitaria sino su capacidad de <b>autoaprendizaje</b>, que le acompañará el resto de su vida adulta”, “Las necesidades fundamentales suelen tener que ver con los <b>métodos y las estrategias necesarias para afrontar diferentes asignaturas</b>”, “En la actualidad, los alumnos no saben <b>organizarse el tiempo</b> por lo que el fracaso es, en la mayor parte de los casos, no tanto por no trabajar como por trabajar mal”, “El EEES representa una forma de trabajo diferente a la tradicional, con un papel mucho más activo del alumno y un mayor desarrollo de competencias por lo que el <b>autoaprendizaje</b> es básico”, “En el proceso universitario, <b>aprender a priorizar y ordenar tareas, organizar el trabajo</b> con otras personas, adquirir un compromiso con el grupo y ser consciente de lo que se sabía al inicio y al final (antes y después del curso o trabajo de investigación) ayuda a valorar el proceso de aprendizaje y a disfrutarlo. Y con el disfrute llega la autoconfianza y la autoestima”, “Encontrar anclajes, favorecer su control de la asignatura, despertar su curiosidad y también su pragmatismo les facilita -al menos en mi experiencia- una "reconciliación" con lo que tienen entre manos”, “El tutor ha de llevarle más allá del texto y la norma hacia la <b>realidad de los problemas</b>”, “<b>Ayuda a que el estudiante comprenda</b>, entienda, matice, precise dónde reside la clave del problema al que él ha de responder con su trabajo”, “El alumno debe notar en su propia piel la aspereza de la vida y <b>aprender a pelear con lo real</b>, más allá de la protección de las bibliotecas y aulas”.</p>
<i>Motivación</i>	<p>“Cada alumno cuenta con una motivación y expectativas respecto a los estudios cursados, por lo que la tutoría debería jugar un papel central a la hora de <b>enlazar estos con lo que se enseña</b>”, “Resulta fundamental que el tutor sea la pieza clave para la <b>motivación</b>, orientación, referencia para el aprendizaje y apoyo durante el Curso”, “Si un estudiante <b>está motivado</b> en la propia realización de la tarea, cree en lo que está haciendo y se compromete, probablemente tiene vocación y aptitudes para afrontar distintos retos y ello implica autoconfianza, imprescindible para un buen rendimiento”, “La tutoría debe servir para <b>motivar al alumno</b> su estudio y aprendizaje en todos los aspectos para lograr ser un buen profesional”, “El apoyo desde el principio para interesar, <b>motivar</b> y fidelizar al estudiante”, “Las tutorías deberían ser un punto de apoyo para <b>motivar al alumno</b> y transmitir la importancia de los estudios que está realizando y que le serán de utilidad en un futuro”.</p>

Finalmente, como tercer eje de la tutoría académica, el profesorado estima como relevante el asesoramiento para el desarrollo académico, la orientación a la investigación y el apoyo para el desarrollo de trabajos académicos (Tabla 190).

Tabla 190: La tutoría y el desarrollo académico: orienta la investigación y apoya en trabajos académicos, cuestionario profesorado.

<i>Categorías de significados</i>	<i>Síntesis del discurso. Unidades/segmentos de significado</i>
<i>Asesoramiento para el desarrollo académico</i>	<p>“Es fundamental el <b>asesoramiento en temas académicos</b>”, “Lo más importantes es el <b>asesoramiento académico</b> durante el periodo de estudios”, “El asesoramiento sobre aspectos vinculados con el <b>desarrollo académico</b>”, “Un elemento imprescindible tiene que ver con el <b>desarrollo académico</b>, tanto en grado como posgrado, y este ha de ser de carácter personal”, “Sirve para modular el esfuerzo que un alumno debe invertir para alcanzar su formación en un determinado campo del saber, para orientar sus capacidades, para racionalizar su trabajo y para que se alcance con éxito el objetivo inicial planteado”, “El apoyo del profesorado <b>durante el desarrollo del plan de estudios</b> juega un papel muy importante para el éxito del estudiante. Creo que es un elemento con el que cuentan los estudiantes para solucionar cualquier conflicto o problema que les pueda surgir durante sus estudios, permitiendo así que lleguen hasta el final y, preferiblemente, con buenos resultados”, “Es importante que el desarrollo académico sea el adecuado para que se consigan los objetivos que se ha marcado al cursar los estudios con seguimiento personal y creo que es conveniente que lo haga desde el convencimiento de que el <b>acto de aprender</b> es algo que desea y disfruta, tanto por el momento que vive como el futuro que le espera en el que se seguirá desarrollando”, “La educación a cualquier nivel es <b>formar personas desde el punto de vista de lo académico</b>, es decir, aumentar el nivel de conocimiento de la persona para que pueda tomar mejor las decisiones que tendrá que tomar a lo largo de su vida para vivir mejor”, “Es importante que los alumnos se mentalicen que tienen que realizar un esfuerzo en el <b>ámbito académico</b>”, “Los aspectos más importantes a mantener en las tutorías universitarias son los relacionados con el <b>trabajo académico</b>”.</p>
<i>Orientar a la investigación</i>	<p>“Creo que es básico orientar a los alumnos hacia la <b>investigación</b> desde el inicio, por mucho que no todos acaben yendo hacia esta faceta. Las sociedades avanzan por el avance del conocimiento, y esto solo se consigue con investigadores dedicados y con recursos”, “Considero que son casi imprescindibles para apoyar <b>iniciativas en investigación</b> o en búsqueda de contenidos/actividades diferentes a las impartidas en clase”, “Me parece muy relevante <b>ayudarles a explorar la vía de la investigación</b> en las áreas que cursan”, “Investigar, no partir de la rueda ya inventada, hace que el alumno avance con más rapidez”, “Investigar, conocer que han hecho otros es una fuente de conocimiento y creatividad”, “El trabajo de tutoría es muy importante con las y los estudiantes de Máster entre quienes debe fomentarse el <b>interés investigador</b> en la medida de lo posible a fin de incentivar su vinculación con la academia en forma de grupos de investigación, doctorado, etc.”, “Hay que <b>estimular la investigación</b> desde el periodo de formación universitaria”, “Es importante iniciar al estudiante desde la tutoría en la <b>investigación</b> porque sería señal de que disfruta en ese ámbito y puede ahondar más en él, siempre y cuando al alumno le guste y tenga habilidades y competencias para ello”, “Desde la tutoría he promovido a <b>estudiantes valiosos a la investigación</b>, por su alto potencial”, “Valoro especialmente todas las acciones dirigidas a promover la capacidad del estudiante para la <b>reflexión crítica y la investigación</b>, la tutoría es una de ellas”, “En Químicas es clave para todos aquellos alumnos que quieran dedicarse a la <b>investigación asesorarlos desde el primer momento</b>”, “El desarrollo profesional y la mejora hacia una carrera universitaria vinculada a investigación y desarrollo”, “Orientar la investigación a aspectos que le sean útiles en el futuro desarrollo académico y profesional”.</p>
<i>Trabajo Fin de Grado y Trabajo Fin de Máster</i>	<p>“El <b>Trabajo Fin de Grado</b> es la expresión de si se han logrado o no lo que se pretendía, por lo que es imprescindible su diseño y la planificación adecuada de los aprendizajes desde el primer curso para culminar en el mismo”, “El momento clave se produce <b>al final de los estudios</b> de los estudiantes, cuando están mejor formados y más ayuda demandan para realizar lo mejor posible sus prácticas en empresa o trabajos fin de grado o de máster”, “Apoyo al alumnado en su función profesionalizadora, a través de las prácticas guiadas y del desarrollo del Trabajo Fin de Grado”, “Todos los profesores universitarios deberían ser capaces de dirigir un Trabajo Fin de Grado y compaginar la actividad profesional para poder ser tutores”, “Las tutorías son esenciales para el buen desarrollo del Trabajo Fin de Carrera”, “La tutorización y seguimiento del trabajo fin de máster como etapa final del proceso formativo de los alumnos y primer paso autónomo de su labor profesional”, “El <b>proyecto fin de grado</b> es su primera toma de contacto con un trabajo experimental mas allá de las prácticas de laboratorio. Es importante asesorarles durante todo el proceso”, “Sin orientación, es difícil que los trabajos personales de entidad (fin de grado, fin de máster) puedan llevarse a cabo correctamente”, “Es importante una guía en cuanto a la realización de los TFG y los TFM”, “Mejora la elección del apoyo de tutorización en el caso del Trabajo de Fin de Grado, aunque también es desigual: unos se apoyan frecuentemente en el tutor y otros nada, simplemente entregan el trabajo final”, “Tras el paso por una vida académica, cuando se llega a la exposición de trabajo Fin de Grado o Máster, se necesita bastante ayuda, dado que es un proceso en el que se forma poco. Debería prepararse más a la hora de enfrentarse a un tribunal y saber responder adecuadamente las preguntas de los miembros de éste”, “El <b>Trabajo Fin de Máster</b> es dirigido por un profesor, a menudo es una investigación dirigida por el profesor que en muchas ocasiones da lugar al inicio de una tesis y a la formación de un doctor”, “El trabajo <b>Fin de Grado o fin de Máster</b> se ve por los estudiantes como la cúspide de sus estudios y el puente hacia su vida laboral”, “El <b>TFM</b> y el <b>TFG</b> canalizan la demostración de las competencias adquiridas en el Grado o en el Máster y tienen una gran importancia como culminación del proceso formativo con vistas al futuro inmediato del alumno en el entorno laboral”, “La tutoría en el <b>tfg</b> es algo fundamental en el proceso de especialización del estudiante porque en muchos casos se trata del primer trabajo autónomo de cierta envergadura que realizan y necesitan un seguimiento cercano. Ellos mismos lo demandan”, “Estamos formando a los próximos directivos, empresarios, investigadores, políticos y pensadores y por tanto debemos actuar como apoyo, como verdaderos asesores en el desarrollo de su <b>trabajo de fin de grado</b>, expresión última del nivel de formación alcanzado”, “La realización de los <b>Trabajos Fin de Grado</b> plantea exigencias específicas que exigen una supervisión mucho más personalizada por parte del profesor”.</p>

*j) Dimensión profesional de la tutoría universitaria*

Finalmente, el profesorado refiere en sus narrativas a los elementos de la tutoría en su vertiente profesional. Así, se distinguen cuatro elementos clave en el discurso del profesorado universitario que se ordenan del siguiente modo. En primer lugar, se destaca la función orientadora de la tutoría para dar a *conocer la realidad profesional del título* que se cursa. En segundo y tercer lugar, se sitúa armónicamente la *adquisición y el desarrollo de competencias profesionales* así como la *planificación y el desarrollo del proyecto profesional*. Finalmente, en cuarto lugar cabe destacarse la relevancia del *desarrollo profesional* y cómo, desde la tutoría universitaria, se pueden trabajar elementos orientados a la *empleabilidad y la inserción laboral*. Estas reflexiones se concretan en las expresiones del profesorado, que para facilitar su interpretación se han situado en las dos tablas que siguen, si bien ambas encuentran armonía y complementariedad (Tabla 191 y 192).

Tabla 191: La tutoría orienta para conocer la realidad profesional y para el desarrollo de competencias profesionales, cuestionario profesorado.

<i>Categorías de significados</i>	<i>Síntesis del discurso. Unidades/segmentos de significado</i>
<i>Orientación para conocer la realidad profesional</i>	<p>“Es necesario <b>orientarles</b> sobre como es en realidad el <b>mundo profesional</b> en el que se verán inmersos”, “Debe ayudar a conocer la <b>realidad profesional</b> a la que se va a enfrentar”, “Considero que es fundamental que los alumnos sepan <b>cuáles son sus opciones profesionales</b>, que una vez que las sepan puedan estar asesorados adecuadamente para optimizar su desarrollo académico buscando un mayor conocimiento de sí mismos”, “Más de una vez he oído la frase: He acabado en esto gracias a un profesor de la universidad que me animó a hacerlo...”, “Las tutorías tendrían que ser útiles para el estudiante de cara a buscar <b>salidas profesionales y conocer el mundo real</b> en el que se va a encontrar”, “Los estudiantes deben ser <b>orientados y guiados desde el principio hacia el terreno profesional</b> para que consigas más y mejores salidas profesionales”, “Si el profesor tiene suficiente experiencia del mundo profesional, puede <b>ayudarle a enfocar sus aspiraciones</b>, entender las dificultades con las que se enfrentará y ver también las salidas y opciones”, “Es importante orientarles <b>en lo que quieren hacer</b> ya que es a lo que van a dedicar su vida”, “Hay que apoyar al alumno en la búsqueda de las distintas <b>opciones profesionales que el mercado disponga</b>, ya sea vía inserción laboral ya sea vía más formación”, “Asesoría, es la palabra clave, apoyo y orientación: también, para mejora de su <b>calificación</b> y de la evolución de su formación durante el paso por la Universidad”, “<b>Relacionar sus estudios con las posibles salidas laborales</b> de su carrera”, “Los estudiantes salen al mercado laboral con una gran desorientación respecto a lo que saben, a lo que pueden aportar, a lo que se les puede pedir e incluso a qué tipo de actividades forman el cuerpo de sus competencias específicas”, “Los alumnos tienen un gran desconocimiento en cuanto a las alternativas laborables de sus estudios y la valía personal de cada uno”, “Es importante que los estudiantes de <b>últimos cursos tengan una cierta orientación profesional</b>”.</p>
<i>Competencias profesionales</i>	<p>“Favorecer la adquisición de <b>competencias profesionales</b>, no sólo teóricas, es también una importante labor tutorial”, “La tutoría debe centrarse en el apoyo a la <b>adquisición de las competencias profesionales</b>”, “Es imprescindible que los estudiantes universitarios salgan de la carrera con unas <b>competencias profesionales</b> desarrolladas o en desarrollo. Este debería ser uno de los compromisos y misiones fundamentales de la Universidad y, lamentablemente, es poco frecuente que así sea”, “El desarrollo de <b>competencias profesionales</b> es un punto relevante para la tutoría ya que el alumno muchas veces entra a cursar una carrera desorientado y el tutor puede hacerle reflexionar si es lo que quiere y busca y si puede desarrollar o tiene esas habilidades ayudándole a ello. Hay carreras y más en salud donde tu trabajo influye sobre personas y es muy importante tener capacidad autocrítica para poder mejorar o replantearse un área”, “Es importante que el alumno obtenga una autonomía en su trabajo que le capacite luego a su <b>desarrollo profesional</b> y que el tutor trate de en base a sus aptitudes, orientarle sobre la mejor manera de sacarle provecho para la formación de un buen estudiante universitario”, “Lo más importante para un ser humano es <b>desarrollar profesionalmente</b> aquello que es su vocación”.</p>

Tabla 192: La tutoría asesora en el proyecto profesional y el desarrollo profesional en el mundo laboral hacia la empleabilidad, cuestionario profesorado.

<i>Categorías de significados</i>	<i>Síntesis del discurso. Unidades/segmentos de significado</i>
<i>Proyecto y carrera profesional</i>	<p>“Es muy importante para tener un <b>proyecto profesional</b> adecuado”, “Hay que concienciarles que el <b>proyecto profesional</b> es un itinerario continuado de preparación, formación y experiencias. Y que el mercado laboral al que nos enfrentamos es cambiante, dinámico y exigente, por tanto, hay que conocerlo y prepararnos para él”, “La Universidad debe ser capaz de preparar adecuadamente a los futuros profesionales, ayudarles a tomar las decisiones más adecuadas para poder desarrollar después una <b>carrera profesional</b> en un tipo de labor que se ajuste y se adapte a las características del alumno”, “El tutor debe ayudar al alumno en la relación con el <b>mundo profesional real</b>”, “Los estudiantes deben formarse <b>para el ámbito laboral y profesional</b> y desde la tutoría se puede encauzar”, “Es importante ayudar al alumno a <b>perfiles cual puede ser su trayectoria profesional</b>, valorando no solo sus conocimientos sino de que manera puede canalizarlos para tener éxito profesional y encontrar un trabajo que le satisfaga”, “En primer lugar, con la gran competitividad y exceso de profesionales en determinadas áreas, considero necesario ayudar a los estudiantes a desarrollar un <b>proyecto profesional</b> con "personalidad" así como capaces de trabajar en equipo, con toma de decisiones rápida y con autonomía en un mundo tan globalizado”, “La universidad contribuye al desarrollo del <b>proyecto profesional</b> de los estudiantes y a su posterior vocación ya sea en la propia Universidad o en el mundo laboral”, “El área profesional es el elemento que cierra el proceso de maduración iniciado al principio del grado, por lo que las tutorías ayudan al estudiante a orientarse, centrarse, analizar... su situación y la <b>elección de su futuro profesional</b>”, “La etapa universitaria tiene como objetivo, entre otros, la profesionalización de los individuos para que puedan realizar una <b>labor profesional de calidad y alto rendimiento</b>, por lo que el enfoque debe estar orientado a alcanzar tal fin”, “Acompañamos a los estudiantes y les formamos para la que va a ser su <b>vida profesional</b>”, “El <b>proyecto profesional</b> requiere de una reflexión conjunta, entre el propio interesado y personas expertas (mentores) y no expertas (coaches). Esto es imprescindible en la vida, a lo largo de diferentes momentos”,</p>
<i>Desarrollo profesional en el mundo laboral y empleabilidad</i>	<p>“Lo de <b>aconsejar sobre trabajo (mercado laboral)</b> puede ser relevante en determinados ámbitos, pero en general es mejor dejarlo a los que trabajan en el sector, es decir, un profesor no está bien posicionado en general para asesorar sobre este tema”, “Lo importante es ayudar al estudiante a <b>desarrollarse profesionalmente en el mundo laboral</b>”, “El <b>desarrollo profesional</b> es el objetivo, las prácticas pueden ser el camino, esto no se hace sin esfuerzo, constancia y ayuda del profesor”, “Creo que mayoritariamente los estudiantes no saben cómo <b>encauzar sus estudios en relación con el mundo laboral</b>, y cómo continuar”, “Hay que informar al alumno lo más fielmente posible sobre cómo se encuentra el <b>mercado laboral</b> al que van destinados”, “El principal problema radica actualmente en la falta de formación, orientación y apoyo sobre la <b>proyección de los alumnos hacia el mundo profesional</b>”, “Es fundamental preparar a los estudiantes para el <b>mundo profesional</b>, en todos los aspectos (académicos, humanos...)”, “Subrayo elementos de orientación para el desarrollo personalizado del estudiante de cara a su incorporación al <b>mundo laboral</b>”, “Es necesario preparar a los alumnos para su <b>integración laboral tras el periodo universitario</b>, ya sea en el mundo de la investigación o de la empresa”, “Un apoyo en el desarrollo de la <b>empleabilidad</b> del alumno me parece muy importante en los últimos cursos de carrera”, “La labor tutorial debe servir para facilitar la <b>formación de los alumnos</b> y su inserción laboral”, “Me parece importante el papel del tutor como orientador del <b>futuro profesional</b>, especialmente en el momento actual en el que el <b>mercado laboral</b> no ofrece las oportunidades que tradicionalmente tenían los titulados en Enfermería”, “Prepararles debidamente en conocimientos conceptuales y actitudinales para el <b>mercado laboral</b>”, “Empleabilidad”, “Considero de suma importancia el desarrollo del alumno como <b>futuro profesional</b> para su perfecta adecuación dentro el <b>ámbito profesional</b>”, “Instruirle en las distintas formas de conocer mejor su <b>empleabilidad</b>”, “Los más importantes son los relacionados con el <b>mundo laboral</b> porque creo que no existe prácticamente asesoramiento u orientación al alumno sobre las opciones actuales del mundo profesional”, “En la universidad se da <b>capacidad para entrar en el mundo laboral</b>, por lo que debe incidirse en esos aspectos y no en demagogia paternalista”, “Asesoramiento sobre estrategias de <b>inserción laboral</b> que permitan al estudiante universitario el desarrollo de la empleabilidad, exige al tutor haber trabajado fuera de la universidad en el ámbito profesional”.</p>



### 8.6.2 Resultados en la muestra de estudiantes

Se presentan en lo que sigue los resultados del análisis cualitativo llevado a cabo para la muestra de estudiantes en el que participaron, al contestar las preguntas, un total de 151 estudiantes chicas y 74 chicos, lo que en conjunto corresponde a un total de 225 estudiantes universitarios de un total de 679 que conformaron la muestra, aproximadamente un 33%.

La categorización y el proceso metodológico descrito con anterioridad se concretan en lo que sigue, estableciendo diferentes categorías y subcategorías. En este sentido, se muestra en la Figura 34 una disposición general de las categorías evidenciadas en el análisis en torno al objeto de investigación, a saber: la tutoría universitaria.

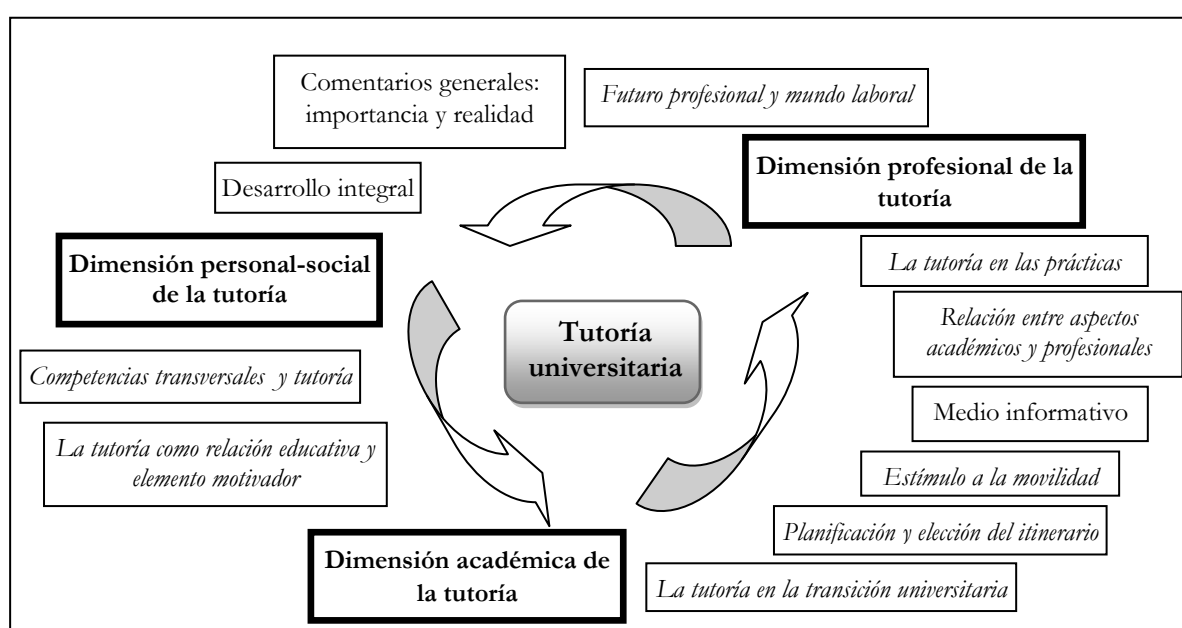


Figura 35: Disposición general de las categorías evidenciadas en el análisis cualitativo de la muestra de estudiantes.

Como se aprecia, el análisis desarrollado ha puesto de relieve distintas categorías que procedemos a desglosar y a analizar con mayor detalle para conocer las subcategorías que las componen y las narrativas que justifican tal decisión categórica.

#### a) *Comentarios generales: importancia y realidad de la tutoría universitaria*

La Tabla 193 es expresión de los comentarios generales que muestran, por un lado, la realidad de la tutoría universitaria y por otro, las claves que definen su importancia.

Tabla 193: Comentarios generales sobre la tutoría universitaria tras análisis cualitativo, cuestionario estudiantes.

<i>Categorías de significados</i>	<i>Síntesis del discurso. Unidades/segmentos de significado</i>
<i>La tutoría como ayuda externa, objetiva, consejo y referente.</i>	“Siempre es positivo y beneficioso una <b>ayuda externa y objetiva</b> que te abra un abanico de posibilidades y te impulse a ser más emprendedor/a”, “Creo que la <b>guía de buenos profesionales</b> (y el consejo) a lo largo de los años de universidad, puede ser de gran ayuda para un desarrollo óptimo del alumno en todas sus dimensiones”, “Es importante tener una <b>opinión ajena a nuestra persona</b> pues siempre nos podemos equivocar”, “A veces <b>con un solo referente y una buena orientación</b> vale para el resto de tu trayectoria”.
<i>La tutoría como elemento clave</i>	“La tutorización de estudiantes es un <b>aspecto clave</b> en el desarrollo del alumno, que a veces se encuentra perdido y sin referentes”, “La tutoría universitaria es una <b>pieza clave y fundamental</b> ”, “La tutoría ofrece una amplia <b>dimensión de oportunidades</b> y me parece bien que se ayude a los alumnos”, “La tutoría <b>ayuda mucho</b> al alumno tanto en la etapa estudiantil como en las etapas pre-profesional y profesional”, “ <b>Todos los ítems son de notable importancia</b> ”, “ <b>Todos son importantes</b> ”.
<i>Compromiso y formación del profesor</i>	“ <b>Formación del profesor</b> , si un profesor no está bien formado no podrá ayudar al alumno”, “El <b>tutor debería ser todo profesor</b> y sino alguien que eligiera ser tutor por vocación y que se lo tomara con <b>compromiso</b> , alguien que no te dé la sensación de que eres una papeleta que le ha tocado en una rifa”.
<i>La universidad: lugar de personas adultas y maduras</i>	“La universidad es un lugar de <b>personas adultas</b> y los estudiantes deben ser tratados como adultos”, “El estudiante ha de aprender a ser <b>maduro, autosuficiente e independiente</b> , de tal forma que sea él, sin muchas ayudas externas, capaz de sobrevivir y superarse, con ello generará capacidad de adaptación y superación”, “Creo que intentar enfatizar la <b>dimensión personal-social es interesante pero esto no es competencia del profesor y a veces al propio alumno tampoco le interesa</b> ”, “ <b>Somos universitarios, no niños de guardería</b> ”, “Personalmente <b>me gusta tener autonomía y tener si acaso cierta ayuda externa pero de forma ocasional</b> ”.
<i>Realidad de la tutoría universitaria</i>	“En mi Facultad <b>solo se centran en dar apuntes y no en ir más allá</b> ”, “Me gustaría que una tutoría <b>sirviese para algo más</b> que me den dos títulos de libros”, “Los profesores españoles en su inmensa mayoría se dedican a su trabajo poco o nada, <b>en ocasiones te ayudan por</b> pesado y tardan una eternidad en contestar y con una desgana notoria”, “Son muy <b>pocos los que realmente te ayudan</b> ”, “La <b>ayuda recibida por profesores es especialmente dispar</b> , comprometiéndose mucho unos y apenas los demás”, “En la Universidad española <b>el estudiante es un olvidado</b> , ahora hay cursos cero, en mi época no la había, y tengo 30 años justos, pero sigue olvidado, no se le dice a donde puede ir ni para trabajar para la universidad, ni cómo puede conseguir prácticas desde el principio de la Universidad, además no se le tiene en cuenta, es uno más, el talento del alumno, queda fuera de juego, y no se le guía correctamente”, “En primer lugar, me parece que, aparte de la actitud de la universidad sobre los alumnos, que es mejorable, aunque no está mal, también habría que destacar la actitud del alumnado sobre su propio futuro, carrera, mercado laboral, etc., pues mucho ni saben lo que es la tutoría ni conocen a su tutor PAT”.
<i>Titularidad universitaria</i>	“Al ser una universidad privada se hace notar la atención personalizada que hay a cada alumno lo que hace que preparen nuestro futuro con gran calidad”, “En una <b>universidad pública las tutorías individuales son muy escasas</b> , requieren su solicitud por parte del alumno y suelen ser por motivos académicos, en ocasiones de orientación profesional pero son lo menos”, “ <b>Solo en los centros privados existe la "ayuda"</b> o el asesoramiento que se refieren a tu carrera ya que por lo que dicen mis amigos en las públicas casi ni te conocen”, “Es en <b>centros privados donde suelen darse</b> , más frecuentemente estas prácticas”.

Así, se presenta a continuación la Figura 36, como expresión sintética del contenido de cada una de las categorías de significados.

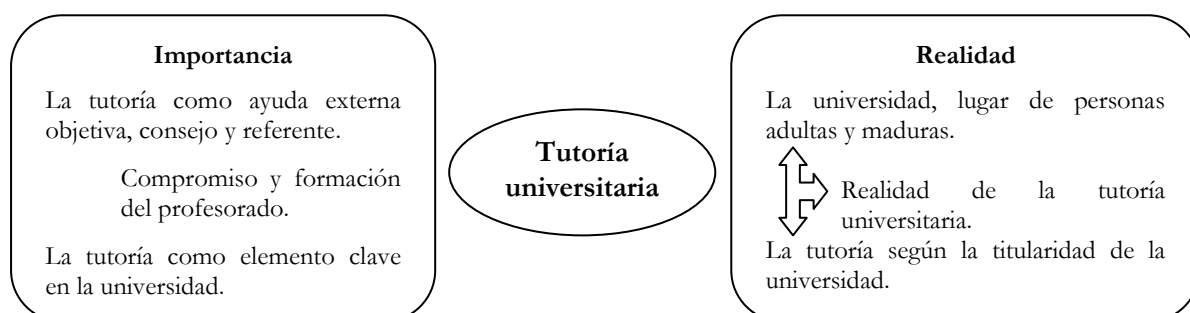


Figura 36: Importancia y realidad de la tutoría universitaria. Valoraciones generales análisis cualitativo de la muestra de estudiantes.

**b) El desarrollo integral y el equilibrio entre las dimensiones, claves de la tutoría universitaria**

Otro elemento destacado tiene que ver con el necesario desarrollo integral que ha de facilitarse desde la tutoría universitaria y cómo, además, esta ha de ser capaz de balancear y equilibrar las diversas dimensiones que la componen, singularmente los elementos del desarrollo personal y profesional (Tabla 194).

Tabla 194: El desarrollo integral y el equilibrio entre las dimensiones, claves de la tutoría universitaria. Análisis cualitativo, cuestionario estudiantes.

<b>Categorías de significados</b>	<b>Síntesis del discurso. Unidades/segmentos de significado</b>
<b>Equilibrio entre lo profesional y lo personal</b>	“Es importante que haya un <b>equilibrio entre lo profesional y lo personal</b> , que se logre un éxito laboral sin dejar de lado cuestiones solidarias y de compromiso social. Tal equilibrio entre ambas es la opción que más se acerca al éxito en la vida, en todos los aspectos”, “Es importante la ayuda tanto en el <b>desarrollo personal como profesional</b> ”, “La tutoría ha de trabajar los <b>aspectos integrativos del área profesional y personal</b> que complementan al estudiante y lo enriquecen para un desarrollo eficiente”.
<b>Desarrollo integral, holístico y universal</b>	“Considero muy importante la información y orientación a los alumnos para un <b>pleno desarrollo</b> ”, “Es vital que el propio alumno sepa cómo conseguir un <b>desarrollo integral</b> y para ello siempre es necesaria una orientación exterior”, “Es fundamental la implicación del estudiante en la búsqueda de los elementos de su <b>desarrollo integral</b> , con la visión de construir el <b>futuro</b> ”, “Una de las funciones obligatorias de los profesores debería ser la de orientar, de forma individual, sobre las iniciativas de los alumnos para completar su <b>formación integral</b> como personas y ciudadanos activos que se preocupan por mejorar la sociedad”, “La carrera universitaria debería sacar lo mejor de uno mismo, pero la edad y las presiones académicas a veces lo impiden, por eso una buena tutoría favorecería el <b>desarrollo holístico</b> del alumno”, “La formación universitaria ha de ser como su nombre indica: <b>universal y por lo tanto integral</b> ”.

**c) La dimensión personal-social de la tutoría universitaria**

Se constatan en esta categoría distintos elementos que requieren de un análisis detallado y amplio, dado que los estudiantes participantes orientan representativamente su discurso hacia elementos como la relevancia del apoyo personal para el óptimo desarrollo, la pertinencia de ayudar a conocerse a sí mismos así como también el interés de cultivar en su periodo universitario aspectos personales y sociales que se construyen, primero, desde valores personales y se proyectan en valores sociales que permiten al universitario participar y comprometerse en muy diversas iniciativas (Tabla 195).

Tabla 195: La dimensión personal-social de la tutoría. Resultado del análisis cualitativo, cuestionario estudiantes.

<i>Categorías de significados</i>	<i>Síntesis del discurso. Unidades/segmentos de significado</i>
<i>Apoyo personal</i>	“El asesoramiento y <b>apoyo personal</b> goza también de gran relevancia”, “La <b>vertiente personal</b> no se trata prácticamente en la tutoría, Las tutorías previstas en mi universidad son colectivas y con miras a solucionar dudas”, “Veo muchas carencias en el ámbito del <b>desarrollo personal</b> y de la búsqueda de un futuro y un esfuerzo por parte de los alumnos”, “ <b>Apoyo personal</b> para que el alumno se crea y sea capaz en esta nueva etapa”, “ <b>Desarrollo personal</b> ”, “Es muy importante ayudar a los alumnos en su proyecto personal”.
<i>Ayudar a conocerse a sí mismos</i>	“Ayudar a <b>conocerse a sí mismo</b> , con sus aptitudes y conocimientos”, “La orientación <b>mejora y aumenta la autoestima</b> ”, “Cuando nos sentimos apoyados, asesorados, podemos descubrir nuestros <b>logros, errores y contemplarnos</b> desde una realidad que no siempre sabemos leer convenientemente”, “La tutoría debe ayudar a que se <b>conozca a sí mismo</b> para poder ayudar a los demás”, “Me parece que <b>conocerse a sí mismo</b> influye en todos los aspectos/decisiones de la vida de cada uno”, “Es importante que <b>nos conozcamos</b> para tener metas reales según nuestra personalidad”, “Me parece fundamental que en el periodo universitario el alumno <b>llegue a conocerse a fondo</b> ”, “Es fundamental que el alumno sea <b>consciente de qué puede y qué no</b> y de descubrir verdaderamente qué camino seguir o como seguir formándose”, “Lo más importante es que el estudiante <b>descubra que es aquello que se le da mejor</b> y considera más interesante para su estudio”, “Muchos estudiantes escogen una carrera sin saber del todo si eso es lo que les gusta, otros mucho durante la carrera se dan cuenta de que la realidad mostrada no coincide con lo que creían de ante mano, Para ello veo vital <b>mostrar que cosas conllevan la elección que han hecho</b> ”.
<i>Aspectos personales y sociales e integración personal-social</i>	“Se debería dar más importancia a los <b>aspectos personales y sociales</b> de los alumnos”, “El área <b>personal y social</b> puedo decir que toda esa orientación sí que la recibí por parte de mi universidad de acogida en Finlandia durante mi estancia Erasmus no así en mi universidad española”, “Es necesaria la <b>integración personal y social</b> plena de los estudiantes en la universidad, pues es el entorno en el que vas a pasar todos tus estudios y en el que vas a formarte y de ello depende en gran parte el entusiasmo y los valores que adquieras para tu futura actividad profesional”.
<i>Valores personales</i>	“Es fundamental el papel de profesorado para reforzar <b>valores positivos</b> como es el esfuerzo diario, la constancia, el compromiso con uno mismo y con el grupo, etc.”, “Ayudar a <b>adquirir la constancia, el esfuerzo y el compromiso</b> ”, “Considero muy importante que nos ayuden a cultivar <b>aspectos emocionales</b> además de los estrictamente académicos”, “Es importante trabajar <b>valores personales</b> ”, “Es muy importante la <b>formación en valores</b> ”, “Es fundamental entender que la entidad universitaria no solo se encarga de formar académicamente, sino que alimenta a sus miembros a ir <b>forjando su personalidad adulta y proyecto de vida</b> ”, “Al alumno se le puede ayudar <b>reforzando valores</b> que le ayuden en su vida y en el desempeño de su profesión”, “La parte más social y personal del mundo universitario hay que descubrirla por uno mismo, Sin embargo, los aspectos de <b>responsabilidad, esfuerzo y motivación han de ser reforzados</b> para que el proceso de aprendizaje no sea aburrido y para que tampoco carezca de sentido”, “Los <b>valores como la constancia, compromiso y esfuerzo</b> debe fomentarlos el instituto”, “Algunos de los valores como la <b>constancia y el esfuerzo</b> se están perdiendo”.
<i>Valores sociales, participación y compromiso en iniciativas sociales</i>	“Aspectos que estimulen la <b>participación y el compromiso</b> ya que son dos aspectos que ayudan a crecer y mejorar a la persona”, “Es imprescindible hacer consciente al estudiante universitario de que debe adoptar una <b>función social</b> de agente cultural y toma de posición frente a las injusticias de los diferentes sistemas económicos”, “La formación de los estudiantes en la defensa de los <b>Derechos Humanos</b> , así como en la defensa del saber humanístico es fundamental para soñar el <b>cambio social</b> hacia modelos menos utilitarios”, “Es importante <b>desarrollar valores</b> que te hagan un <b>agente social</b> más”, “Las <b>iniciativas de carácter social</b> como el <b>voluntariado</b> abren los ojos a la realidad de la sociedad, promueven la visión del trabajo como servicio a las personas, desvela las necesidades reales, etc.”, “El <b>voluntariado</b> es importante para <b>darse a los demás</b> y nos ayudará en un futuro en el mundo laboral”, “Dado que se están formando a futuros profesionales se tienen que fortalecer y potenciar <b>valores necesarios en la sociedad</b> ”, “Es fundamental apoyarnos para sentirnos y asumir que somos <b>agentes del desarrollo social</b> y equilibrio social”, “La <b>función social</b> del universitario se ejerce a través de su futura profesión que alcanzará gracias a los contenidos adquiridos durante el periodo estudiantil, por lo tanto la orientación ahí es fundamental”, “Es necesaria una ayuda íntegra al más pobre y <b>excluido socialmente</b> , ya es hora de movilizarlos”, “Es importante que <b>la universidad se acerque a la población</b> ”.

#### *d) Competencias transversales y tutoría universitaria*

Resulta clave el papel de la tutoría para el desarrollo de competencias transversales y así lo han manifestado un amplio conjunto de estudiantes, como se aprecia en la Tabla 196.

Tabla 196: Competencias transversales y tutoría universitaria. Resultado del análisis cualitativo, cuestionario estudiantes.

<i>Categorías de significados</i>	<i>Síntesis del discurso. Unidades/segmentos de significado</i>
<i>Pretendidas en la formación</i>	“La tutoría en sus diferentes acciones permite desarrollar las <b>competencias pretendidas en la formación</b> de la universidad”, “Desarrollar y orientar las <b>competencias</b> , que ayudan en todos los ámbitos de las personas”, “Me parecen muy importantes las <b>competencias transversales</b> ya que ayudan a la hora del estudio y el aprendizaje”.
<i>Laborales y profesionales</i>	“La tutoría permite establecer una relación entre lo que se sabe y sabe hacer y las <b>competencias laborales</b> ”, “Considero muy importante la orientación y ayuda a adquirir <b>competencias</b> , puesto que el deber de la universidad es formarnos de una manera tanto teórica como práctica y prepararnos para la <b>actividad profesional</b> futura”, “Es importante desarrollar las <b>competencias transversales</b> ya que salir de la universidad siendo una buena enciclopedia con patas no te hará un buen trabajador por sí solo”, “Si no nos orientan para las <b>competencias profesionales</b> la carrera se convierte en inútil”
<i>Comunicativas</i>	“Debería ampliarse la formación a la hora de <b>enfrentarse a un tribunal</b> , tanto fin de grado como máster”. “Desarrollo de <b>habilidades comunicativas</b> ”.
<i>Sociales y trabajo en equipo</i>	“Capacidad de establecer <b>relaciones humanas</b> (empatía, madurez, sociabilidad, responsabilidad)”, “Es muy importante saber <b>relacionarse con los demás y saber trabajar juntos</b> , ya que una persona por muy genio que sea, si no sabe interactuar tendrá muy difícil mantener su puesto”, “Capacidad de <b>trabajo en equipo</b> y coordinación”, “La universidad debe fomentar proyectos en grupo y no solo personales, por ello es fundamental el desarrollo de <b>competencias transversales</b> ”, “Las características más importantes tienen que ver con un trabajo futuro, que se hace con otras personas, de forma social, por eso es importante las <b>competencias transversales</b> ”, “Las <b>competencias transversales</b> son la base, la tutoría tiene mucho que decir”.
<i>Toma de decisiones, resolución de problemas y autoaprendizaje</i>	“Ayuda a la <b>toma de decisiones</b> ”, “Saber <b>tomar decisiones</b> es una de las competencias más importantes para todo y la tutoría puede ayudar”, “Es fundamental la toma de decisiones vocacional para orientar a los alumnos en su vida”, “Es imprescindible el <b>apoyo y orientación de los alumnos en el ámbito profesional</b> porque en el fondo es a lo que te vas a dedicar durante toda tu vida y por tanto creo que son decisiones que hay que tomarlas muy conscientemente y decisivamente”, “Me parece que la tutoría universitaria se toma como algo poco importante y me parece que como alumnos tenemos que ir <b>tomando decisiones</b> en la vida y es una ocasión muy importante para ir decantando tu vida por un terreno profesional adecuado”, “Ayuda al <b>autoaprendizaje, las capacidades propias y tomar decisiones</b> dentro de las posibilidades de futuro”, “Detección y <b>resolución de problemas</b> ”, “Es fundamental el desarrollo de <b>estrategias de autoaprendizaje</b> ”.

En efecto, los estudiantes en sus narrativas se han centrado en seis aspectos claves, que van desde las competencias pretendidas en la formación como universitarios hasta aquellas con un mayor énfasis profesional y laboral, sin olvidar las comunicativas, sociales y de trabajo en equipo así como aquellas que apoyan la toma de decisiones, la resolución de problemas y el autoaprendizaje (Tabla 196).

#### *e) La tutoría como relación educativa y elemento motivador*

Los estudiantes han dejado patente en su discurso-narrativa la necesidad de entender la tutoría como una relación educativa, que se desarrolla desde la interacción entre personas, para lo que resulta clave la cercanía, saber escuchar, confianza y voluntad de ayudar significativamente. Solo así, se podrá entender la tutoría como un elemento básico de motivación (*motivos para la acción*) y entusiasmo, en definitiva, un auténtico disfrute en el aprendizaje y la formación universitaria (Tabla 197).

Tabla 197: La tutoría como relación educativa y elemento motivador. Resultado del análisis cualitativo, cuestionario estudiantes.

<i>Categorías de significados</i>	<i>Síntesis del discurso. Unidades/segmentos de significado</i>
<i>Elementos básicos de la relación tutorial, trabajo con personas</i>	<p>“Considero muy importante la <b>interacción alumno-profesor</b>”, “Es fundamental la <b>cercanía profesor alumno</b> en un clima de confianza, apoyo, disponibilidad, comprensión y flexibilidad”, “Es muy importante <b>saber escuchar</b> a los alumnos, pero para eso hay que conocerlos y atenderlos”, “<b>Confianza</b> debe haber entre profesor y alumno para que se dé una ayuda eficaz”, “<b>Voluntad</b>, tanto asesor como asesorado tienen que luchar para llevar a cabo los objetivos previstos en las tutorías”, “Que nos vean <b>como personas</b> y no como una cuenta corriente que anda por los pasillos”.</p>
<i>Motivación y entusiasmo. Ir más allá de aprobar asignaturas</i>	<p>“Lo más importante es hacer <b>que el estudiante tenga motivación</b> y una meta en la vida dentro de las dificultades en las que nos encontramos”, “<b>Sin motivación</b> es complicado avanzar y superar las dificultades que se puedan presentar”, “Una buena orientación <b>te guía, te motiva y te encauza</b> un poco en el camino por el que debes ir”, “Considero que el hecho de apoyar y estimular a una persona con el fin de que consiga sus objetivos deseados es el mejor <b>método de motivación</b> que puede existir”, “Durante la carrera es necesaria la <b>motivación</b> de los alumnos mediante la transmisión de los valores que les llevarán a cumplir sus objetivos (sin esfuerzo no se saca una carrera)”, “Una buena tutoría puede ayudar a la <b>implicación del alumno</b> en la búsqueda y construcción de su trayectoria universitaria y una mayor implicación profesional”, “La <b>motivación y entusiasmo</b> a la hora de aprender son necesarios”, “La <b>motivación es clave</b> en su desarrollo a lo largo de la carrera y también debe plantearse su proyecto personal”, “A veces <b>nos transmiten poca motivación</b> para que seamos personas con inquietudes que se animen en su ámbito de estudio”, “Es fundamental que a lo largo de su vida universitaria los estudiantes reciban la <b>motivación necesaria</b> para seguir estudiando”, “Me parece muy importante que cada profesor explique <b>el porqué de sus asignaturas, puesto que la explicación serviría como motivación</b>”, “Considero que un problema muy importante a la hora de estudiar es la <b>pérdida de la motivación</b> que lleva a que el objetivo se convierta en meramente aprobar asignaturas. Creo que si se consigue apreciar el simple acto de aprender, es más difícil perder esa motivación”, “Las carreras se hacen muy largas, y cuando se está inmerso en exámenes, presentaciones, prácticas y trabajos, se <b>hace difícil ver el porqué</b>, ver que el objetivo no es aprobar asignaturas, sino que debería ser obtener unos conocimientos que te sirvieran de herramienta para llegar allá donde quieres”, “La tutoría <b>permite motivar</b>. La motivación es un gran factor en esta vida que nos permite desarrollar tareas complejas y afrontar nuevos retos”, “Al menos, cuando yo hice la carrera solo pensaba que después encontraría un puesto de trabajo y viviría feliz para siempre. Sin embargo, la vida te enseña que las cosas no son tan fáciles y de hecho, ahora estoy haciendo un doctorado, cosa que nunca me planteé. Y todavía sigo pensando si realmente he escogido bien. Me hubiese gustado tener una mejor orientación durante la carrera y máster en este sentido, ya que, si se encuentra la <b>motivación personal adecuada</b>, las posibilidades de éxito en los estudios y en la vida, son mayores”, “Es importante que al alumno <b>le interese</b> lo que estudia para no aburrirse”.</p>

#### *f) La dimensión académica de la tutoría universitaria*

Los estudiantes han destacado de forma representativa la dimensión académica de la tutoría (Tabla 198). Especialmente, aspectos referidos a la importancia de la tutoría en el apoyo para comprender la materia, trabajar con lo académico y la orientación para el necesario análisis académico que cada estudiante debe ir elaborando en su devenir como universitario. De igual forma, como cabría esperar, se destaca la función tutorial en su aspecto de apoyo a los procesos de aprendizaje de los estudiantes así como resulta un espacio necesario para superar dificultades y clarificar dudas e inquietudes ligadas al ámbito disciplinar. De igual forma, resulta relevante el espacio de la tutoría para el desarrollo de estrategias de aprendizaje. Finalmente son dos los aspectos que desde esta perspectiva académica de la tutoría se destacan por los estudiantes. Por un lado el apoyo al estudiante para colaborar en investigaciones, estimulando la iniciación a este tipo de tareas ya en la formación de grado. Por otro lado, pero muy cercano a la dimensión de iniciación a la investigación, se encuentra la necesidad destacada por los estudiantes de recibir apoyo académico para el adecuado desarrollo de trabajos académicos.

Tabla 198: La dimensión académica de la tutoría. Resultado del análisis cualitativo, cuestionario estudiantes.

<i>Categorías de significados</i>	<i>Síntesis del discurso. Unidades/segmentos de significado</i>
<i>Comprender la materia y trabajar con lo académico</i>	<p>“Es fundamental que los estudiantes puedan <b>comprender la materia</b> y sentir satisfacción por ello”, “Aprender a <b>trabajar con lo puramente académico</b>”, “Algunos profesores no facilitan la bibliografía, o eligen una bibliografía con <b>dificultad para comprenderla y aprender</b>”, “La labor <b>académica suele ser más crítica</b>, al ser ese el ámbito de experiencia del profesor”, “La tutoría, al menos según está planteada en nuestra universidad, se imparten <b>en relación con alguna asignatura</b> en concreto. Es decir, cada asignatura tiene sus propias tutorías”.</p>
<i>Análisis académico</i>	<p>“La tutoría ha de ofrecer un <b>análisis académico a los estudiantes</b>”, “A veces, los alumnos eligen la carrera y <b>no saben muy bien cuáles son las capacidades que tienen</b> y que pueden explotar en su ámbito de estudio”, “La tutoría ha de permitir que el estudiante <b>aproveche sus capacidades</b> y que el mismo pueda continuar mejorando su educación para satisfacer la necesidad que exista en su área laboral”.</p>
<i>Apoyar el aprendizaje</i>	<p>“La tutoría ayude a <b>aprender mejor</b>”, “Permite <b>aprender</b> superando las lagunas que puedan quedar de los estudios anteriores”, “Es importante que los profesores del máster te guíen y asesoren durante tus estudios, para conseguir rentabilización al máximo tus capacidades y desarrollar tus carencias”, “Orientación en el <b>proceso de aprendizaje</b>”, “La tutoría ha de favorecer el <b>aprendizaje</b> con los estudiantes”, “La tutoría facilita el <b>aprendizaje</b> y el <b>desarrollo</b> del estudiante, esto es fundamental”, “La tutoría permite inculcar el interés por el <b>estudio</b> y enseñar al estudiante a <b>disfrutar del aprendizaje</b> en lugar de seguir la ley del mínimo esfuerzo”, “Debe servir para favorecer el <b>aprendizaje de la asignatura</b> por parte del alumno. El fin de ese aprendizaje no debe ser aprobar un examen, sino que el estudiante adquiera unas competencias útiles para el futuro desempeño laboral o nuevos estudios más avanzados”, “Orientar el <b>aprendizaje</b>”, “Desarrollar la capacidad de <b>aprendizaje</b> del alumno”, “Es fundamental el asesoramiento en <b>preparación curricular</b>”, “Considero que las tutorías deben tener un papel fundamental de cara a la <b>formación académica</b> del alumno en la ayuda y asesoramiento sobre asignaturas, etc.”, “Me gustaría poder preguntar de cualquier cosa, no solo lo que está dentro del temario, algo más de <b>devoción por el conocimiento</b> por parte del profesor”, “Considero que la tutoría universitaria, debe ayudar al alumno en su <b>formación académica</b> (explicaciones de dudas académicas, etc.)”, “Considero importante poder <b>rendir al máximo a nivel académico</b> será realmente útil y efectivo para el estudiante cuando busque trabajo”, “Considero muy importante el apoyo de la tutoría para <b>trabajar y desarrollar de la mejor forma posible el aspecto académico</b> del estudiante de manera individualizada”.</p>
<i>Dificultades, dudas e inquietudes</i>	<p>“Es imprescindible que haya tutorías que <b>ayuden al alumno ante dificultades o dudas</b> que le puedan surgir relacionadas con la carrera”, “Es muy común tener <b>dudas sobre que asignaturas</b> coger o no comprender cierta asignatura y eso puede llevar a un error en su futuro profesional y que por lo tanto repercuta en la vida personal de los estudiantes a largo plazo”, “He ido a <b>consultar dudas</b> que no me han resuelto, dando la sensación de ir al mínimo esfuerzo”, “Poder orientar a los estudiantes sobre sus <b>dudas e inquietudes</b>”, “La tutoría <b>no sirve para nada</b>, desde mi punto de vista no son de gran ayuda. Si necesitas una tutoría, nunca vas a estar a solas para comentar tus inquietudes ya que siempre aprovechan para atender a dos o más el mismo día y a la misma hora”, “Ayudar y resolver las <b>inquietudes</b> del estudiante”, “Considero muy importante la orientación del estudiante en función de sus <b>expectativas y necesidades</b>, pues esto ayuda a la consecución de los objetivos por parte del estudiante y a la formación del mismo en lo que realmente quiere”.</p>
<i>Estrategias de aprendizaje</i>	<p>“Es fundamental apoyar para el desarrollo de <b>estrategias de aprendizaje</b>”, “Es muy positivo que nos enseñen a <b>saber manejar</b> y aprovechar la información que nos proporcionan”.</p>
<i>Apoyo para investigar</i>	<p>“Deberían darnos recursos para informarnos adecuadamente a la hora de <b>realizar trabajos e investigaciones</b>”, “Todo el <b>apoyo con el que se cuente para investigar</b> en las áreas de conocimiento es imprescindible para comprender esos conocimientos, no es lo mismo informarte por tu parte y enterarte de lo que puedas, que informarte y poder preguntar las dudas al profesor”, “Es importante el <b>apoyo en proyectos de investigación</b> de forma más completa e implicada”, “Se debe ayudar al alumno en cuanto a que su <b>investigación debe ser de su interés</b> y nunca impuesta, debe ser parte de su sueño y a la vez debe servir para su autoafirmación y para su felicidad. Todo debe realizarse con el apoyo continuo del tutor en todos los aspectos, desde el personal al profesional”, “Estimular becas en <b>áreas de investigación</b> para que el propio alumno se apasione con lo que aprende y sea el propio estudiante quien a través de estas experiencias tan enriquecedoras (si puede ser guiado por un tutor, mucho mejor pues las elecciones serán más acertadas y específicas) encuentre su verdadera vocación en el ámbito universitario y laboral”, “Estimular y apoyar el desarrollo de <b>actividades investigativas</b>, ya que estas suponen un enorme aporte al desarrollo de la humanidad”.</p>
<i>Trabajo Fin de Grado</i>	<p>“Es necesario tener alguna idea o asesoramiento sobre el <b>trabajo de fin de carrera</b>”, “Es esencial para que el alumno realice un <b>trabajo de fin de grado bien hecho</b>”, “La orientación es importante para un buen <b>trabajo de fin de grado</b> que a la vez es un buen comienzo de la vida laboral”, “Las <b>orientaciones en el TFG</b> son imprescindibles para poder conseguir la mayor nota y especialmente porque trata de una investigación”, “La orientación en la <b>elaboración del trabajo fin de grado</b>, pues de ello depende buena parte del futuro como docente”, “El <b>Proyecto Fin de Carrera o Fin de Máster</b> es una labor propia del alumno, vigilada muy de cerca por el profesor. Es una etapa sumamente importante para el alumno, con lo que la acción del profesor es imprescindible”, “Para realizar un <b>buen proyecto fin de carrera</b> es necesario tener un tutor que te oriente y resuelva las dudas”.</p>

**g) La tutoría en la transición universitaria**

Un elemento fundamental destacado por un amplio colectivo de estudiantes participantes tiene que ver con las potencialidades que la tutoría tiene, especialmente, en la llegada a la universidad, con un alto impacto para evitar el fracaso y estimular un mayor desarrollo formativo (Tabla 199).

De igual forma se valora, aunque con menor representatividad, la importancia de la tutoría para apoyar un adecuado tránsito al mercado laboral.

Tabla 199: La tutoría como apoyo a la transición universitaria. Resultado del análisis cualitativo, cuestionario estudiantes.

<i>Categorías de significados</i>	<i>Síntesis del discurso. Unidades/segmentos de significado</i>
<i>Inicio de la carrera (llegada a la universidad): evitar el fracaso</i>	“Orientar al alumno en su <b>inicio</b> en la universidad”, “Es importante <b>sentirse cómodo</b> en la universidad”, “La tutoría es fundamental en el <b>inicio</b> de la carrera donde <b>te encuentras totalmente perdido y es complicado ubicarse</b> ”, “Toda persona que <b>comienza</b> unos estudios universitarios debe pasar por un <b>periodo de adaptación</b> y debe <b>sentirse acogido desde el primer momento</b> ”, “La tutoría en el <b>inicio</b> de los estudios es importante para <b>evitar desorientaciones, rechazo por los estudios</b> y, por tanto, consecuencias en su vida académica”, “El <b>cambio del instituto a la Universidad es un salto grande</b> que puede llegar a ser <b>difícil de superar</b> y que <b>supone en muchos casos el fracaso y frustración al suspender asignaturas</b> ”, “Cuando llegué a la universidad <b>estaba bastante asustada por el nivel académico al que me iba a enfrentar y me hubiera gustado que me orientaran al respecto</b> , hubiera sido una gran ayuda y podía haber empezado mucho más tranquila”, “Los años de universidad suelen ser años de <b>transición entre la adolescencia y la vida adulta</b> ”, “Ayudar a que el alumno <b>se acomode bien</b> a la universidad”, “Los alumnos <b>no logran estar muy integrados</b> en la universidad con respecto al trato con otros alumnos de la misma y la tutoría puede ayudar a ello”, “Me parece fundamental que los nuevos estudiantes <b>se sientan acogidos</b> ”, “Es fundamental que el alumno <b>esté cómodo</b> en la universidad”, “Con un adecuado asesoramiento <b>se evita el fracaso</b> al comienzo de la universidad. Me parece importante porque los seres humanos limitados fracasaremos muchas veces pero esos fracasos nos tienen que hacer <b>aprender más y no rendirse</b> ”, “Creo sinceramente que es <b>en el momento en que uno pasa de la Educación Secundaria a la Educación Superior cuando hay mayor probabilidad de encontrarse perdido</b> y, por ende, cuando la tutoría aparece, en mayor medida, como fundamental”, “El <b>inicio en la universidad</b> puede resultar complicado. Tener apoyo por parte de un tutor facilitaría las cosas”.
<i>Tránsito al mercado laboral</i>	“La tutoría es fundamental en todo momento pero, a mi modo de ver, imprescindible tanto <b>al comienzo como al final de los estudios universitarios</b> ”, “Creo que uno de los problemas más importantes que se da en la universidad en España es la <b>transición entre la misma y el mercado laboral</b> ”.

**h) Planificación y elección del itinerario**

Otro de los elementos destacados por el colectivo de estudiantes se refiere a la planificación y elección del itinerario. Así, como se aprecia en la Tabla 200, sus elementos tienen que ver con el desarrollo de estrategias de planificación, con el interés y a la vez necesidad de conocer las diferentes opciones para así poderlas considerar y con la relevancia de analizar las propias aspiraciones y posibilidades de cada estudiante. Finalmente, en este proceso de planificación de itinerarios se incluye el apoyo y orientación para la elección del mismo, así como la relevancia de mostrar las diversas opciones de posgrado que son relevantes y afines a cada una de las disciplinas del saber.



Tabla 200: La planificación del itinerario, resultado del análisis cualitativo, cuestionario estudiantes.

<i>Categorías de significados</i>	<i>Síntesis del discurso. Unidades/segmentos de significado</i>
<i>Estrategias de planificación</i>	“Desarrollar <b>estrategias de planificación</b> ”, “Ayudar al alumno a <b>planificar sus próximos cursos</b> ”, “La <b>planificación</b> es muy importante, contribuye a organizarse para el estudio, el trabajo, el descanso, la amistad...”, “Si se tienen claras las <b>metas a las que se quiere llegar y qué camino se debe seguir</b> para llegar a esas metas, es más fácil mantener el rumbo correcto”, “Es importante que nos ayuden para saber <b>planificar el futuro</b> ”, “Guiar para los <b>proyectos futuros</b> ”.
<i>Conocer y considerar diferentes opciones</i>	“Ayudar a <b>considerar las diferentes opciones</b> ”, “Es importante que el estudiante <b>tenga conocimientos sobre todas las opciones</b> a la hora de elegir su itinerario”, “El alumno que llega a la universidad <b>necesita orientación sobre las distintas opciones</b> académicas y así no elegir algo sin saber”, “Es importante que el sujeto esté informado sobre las <b>posibilidades de su futuro</b> inmediato, para lo que requiere seguridad en sí mismo y conciencia del yo”, “Debido a la crisis que atraviesa el país, las opciones laborales de los estudiantes se reducen cada vez más y es necesario un <b>asesoramiento especializado que, a través de tutorías, les informe de las posibles alternativas</b> que tienen al finalizar sus estudios”.
<i>Analizar aspiraciones y posibilidades</i>	“Es fundamental que el alumno <b>conozca sus inquietudes y su objetivo</b> a la hora de insertarse en el mundo laboral ya que muchas veces el alumno <b>no conoce bien las opciones ni lo que debe hacer para alcanzar lo que realmente quiere</b> ”, “Sería fundamental que se nos apoyara para <b>analizar las aspiraciones y posibilidades</b> académicas y las posibilidades profesionales”, “Es importante <b>asesorar al alumno y hacerle saber las opciones de las que dispone</b> cuando finalice la carrera, ya que es cuando más inquietudes presenta respecto a un futuro laboral o a seguir ampliando formación académica”, “La tutoría ayudaría a <b>guiar a los estudiantes y a reforzar y ver las posibilidades</b> que tienen con la carrera que están cursando”, “Necesitamos ver que <b>opción es la más adecuada</b> acorde con la situación académica de cada alumno”, “Es importante que el alumno pueda <b>seguir formándose si quiere y si no que sepa donde trabajar</b> ”, “Hay que ayudar a <b>reflexionar</b> del porqué se está en la universidad, qué futuro en el mercado laboral o académico nos podría esperar y qué cosas hay que aprovechar en el paso por la universidad”, “Asesoramiento sobre <b>qué itinerarios escoger</b> ”.
<i>Elección de itinerarios</i>	“La tutoría tiene que ayudar en la <b>elección del itinerario</b> más conveniente para nuestra idea de futuro”, “El tutor debe ayudar y orientar al alumno a la hora de <b>elegir los itinerarios y asignaturas</b> ”, “Es clave la orientación académica sobre <b>itinerarios y asignaturas que escoger</b> ”.
<i>Estudios de posgrado</i>	“Las <b>opciones de posgrado e investigación</b> son de gran relevancia”, “Una buena orientación es muy importante para <b>escoger los estudio de posgrado</b> adecuados”, “Para aquellos alumnos que deseen continuar sus estudios, deben recibir asesoramiento de las distintas <b>opciones de postgrado</b> con las que cuenta su área de estudio”.

### *i) La tutoría como medio informativo*

Se destaca de igual forma y así se refleja (Tabla 201) la demanda de información del estudiante universitario y su valoración y percepción sobre la ausencia de esta en momentos clave, encontrando en la tutoría un brazo canalizador de la información más relevante de la universidad. Al mantener informado al estudiante, este encuentra una mayor satisfacción por entender que forma parte de una comunidad en la que además se comparten cuestiones que importan tales como convocatorias de becas y ayudas, facilidades y modos de colaborar con otras entidades, la propia facultad o el departamento así como diversas posibilidades de formación complementaria y prácticas así como, finalmente, puede informar sobre normativa académica y convalidaciones (Tabla 201).

Tabla 201: La tutoría como medio informativo. Resultado del análisis cualitativo, cuestionario estudiantes.

<i>Categorías de significados</i>	<i>Síntesis del discurso. Unidades/segmentos de significado</i>
<i>Falta información</i>	“Muchas veces <b>se pasan los plazos y ni te enteras</b> , porque este tipo de información está en lo más profundo del océano”, “La <b>información</b> por parte de la universidad brilla por su ausencia”, “La universidad debería <b>ser transparente y ofrecer la información</b> al alumno de forma clara, sencilla y directa, eso puede hacerse desde la tutoría aunque no solo”, “Debería trabajarse más desde la tutoría <b>la información que se nos da</b> ”, “Muchas veces no se llevan a cabo ciertas tareas o motivaciones <b>por falta de información</b> ”.
<i>Satisfacción</i>	“Es muy importante que la universidad mantenga un vínculo con el alumno, que le mantenga <b>informado</b> y en la medida de lo posible <b>satisfecho</b> con su elección”, “Gracias a la tutoría el estudiante puede salir <b>satisfecho</b> ”.
<i>Becas y ayudas</i>	“Recibir información sobre <b>ayudas y becas</b> ”, “El asesoramiento al estudiante universitario sobre <b>becas y ayudas provoca un mayor interés activo en la profesión y sus distintas salidas</b> ”, “ <b>Información en cuanto a becas, ayudas...</b> ”, “Las <b>becas, ayudas y prácticas</b> son una forma idónea de entrar en contacto con el <b>mundo académico o profesional</b> , y los profesores son actualmente casi el único canal de transmisión, por lo que este aspecto resulta crítico”, “Lo más importante es la información respecto a <b>becas y movilidad</b> ”.
<i>Colaboración externa</i>	“Sería bueno dar la oportunidad a los estudiantes de poder <b>colaborar con otras entidades o en la misma facultad</b> junto a sus profesores en proyectos que sean de su interés personal y profesional, tanto durante su formación a lo largo de la carrera como una vez finalizada ésta”.
<i>Colaboración departamentos</i>	“Conocer la <b>colaboración con los diferentes departamentos</b> ”.
<i>Formación complementaria</i>	“Es necesario que te informen sobre <b>oportunidades académicas</b> para el propio interés del alumno”, “Informar al estudiante de <b> cursos complementarios</b> a su carrera”, “Es importante que se informe al estudiante sobre sus <b>opciones académicas</b> ”, “Creo que es importante que independientemente de la formación lectiva de las clases, <b>nos formemos con cursos y talleres complementarios, pero para ello necesitamos saber que estos existen</b> ”, “ <b>Conocer la formación extra</b> además de los estudios universitarios”, “Me gustaría que nos orientaran más sobre <b>voluntariados, cursos, máster que podamos hacer</b> , y de todo aquello que esté a nuestro alcance aunque estemos en primero”, “La <b>orientación es fundamental</b> , porque la <b>formación</b> es lo más importante que una persona puede recibir en su vida sobre todo para su CV, por ello si se equivoca en la elección de universidad, de posgrado y <b>no realiza ninguna actividad adicional de formación, su periodo formativo va a quedar muy escuálido</b> para lo que podría haber sido”, “La <b>formación complementaria</b> que recibimos es lo que nos distingue, por eso es importante tenerla en cuenta”.
<i>Prácticas</i>	“Información sobre <b>prácticas</b> para facilitar la entrada en el difícil mundo laboral y obtener experiencia con facilidad”.
<i>Normativa académica y convalidaciones</i>	“La orientación sobre la <b>normativa académica</b> parece algo muy básico pero precisamente por eso cuando no se da se echa en falta”, “Es importante que te <b>dejen claro las convalidaciones</b> ”, “Es necesario que se <b>informe sobre convalidaciones</b> ”, “Orientar sobre el <b>funcionamiento burocrático en la universidad</b> ”, “Es importante que nos den <b>información</b> sobre temas de "papeleo", ya que se hace muy difícil hacer convalidaciones, matrículas, etc. sin que nos digan cómo hacerlo”.

#### *j) La tutoría y el estímulo a la movilidad e intercambio universitario*

Resulta altamente valorado el lugar de la tutoría universitaria para apoyar y estimular la movilidad y el intercambio académico. Especialmente aparecen narrativas que pueden agruparse en dos cuestiones: la relevancia de la movilidad en la formación universitaria y, en segundo lugar, la pertinencia de la tutoría para proponer, estimular, orientar y motivar a la experiencia académica de movilidad al estudiantado universitario (Tabla 202).

Tabla 202: La tutoría y el estímulo a la movilidad e intercambio universitario. Resultado del análisis cualitativo, cuestionario estudiantes.

<i>Categorías de significados</i>	<i>Síntesis del discurso. Unidades/segmentos de significado</i>
<i>Importancia de la movilidad</i>	“Me parece fundamental haya este tipo de actividades de <b>movilidad e intercambio</b> ya que en los tiempos que corren, a la hora de dar un currículum también ven si te has ido o no, ya que al irte fuera aprendes los conocimientos de ese país”, “La <b>movilidad universitaria es fundamental</b> para conocer los sistemas educativos en otros países y contrastarlos con el nuestro, para de esta manera, mejorar nuestro propio sistema educativo a través de los aprendizajes generados por esta movilidad”, “La elección de <b>Erasmus</b> la he elegido debido a la importancia que le dan las empresas hoy en día a la hora de contratar a alguien y gracias a que un profesor me ayudó con las gestiones y trámites”, “La experiencia <b>Erasmus</b> da la posibilidad de aprender idiomas, tan importante hoy en día”, “Es importante poder vivir la experiencia <b>Erasmus</b> ”, “Me parece esencial que una universidad ofrezca <b>planes de movilidad</b> porque le servirá al estudiante para reforzar un segundo idioma y crecer como persona”, “La movilidad estudiantil a través de <b>programas como Erasmus</b> resulta esencial en la formación universitaria de cualquier estudiante, tanto a nivel profesional como personal”, “Deberían darnos la posibilidad de <b>realizar intercambios</b> ”.
<i>Proponer, estimular, orientar y motivar a la experiencia académica de movilidad</i>	“Proponerles y estimular las experiencias tan enriquecedoras como <b>intercambios al extranjero</b> ”, “Es fundamental orientar para <b>desarrollar programas de movilidad</b> ”, “La tutoría debe tener un papel muy importante de cara a <b>orientar y motivar al alumno a tener una experiencia académica en el extranjero</b> , ya que los idiomas hoy en día tienen mayor peso que el propio título universitario.

**k) Relación entre aspectos académicos y profesionales. La tutoría en las prácticas**

Los estudiantes han destacado el valor de la tutoría para apoyar la relación entre los aspectos académicos y profesionales (Tabla 203). Tras analizar la narrativa de los estudiantes se puede desglosar esta relación en tres grandes horizontes:

- En primer lugar, la relevancia de conectar la universidad con el mundo laboral.
- Poner en práctica y aplicar lo aprendido a lo largo de los estudios.
- Finalmente, la importancia de la tutoría en las prácticas, entendiendo el valor de estas en el conjunto de la titulación, precisamente por sus posibilidades de dar sentido a la formación universitaria más académica en un contexto pre-profesional, que sirve como iniciación a lo que podrá ser en muchos casos el espacio profesional de los egresados universitarios.

Tabla 203: Relación entre aspectos académicos y profesionales. La tutoría en las prácticas. Resultado del análisis cualitativo, cuestionario estudiantes.

<i>Categorías de significados</i>	<i>Síntesis del discurso. Unidades/segmentos de significado</i>
<i>Conexión universidad con mundo laboral</i>	<p>“Conseguir <b>dar valor en un contexto profesional a las asignaturas cursadas</b> ayuda a afrontarlas con mayor interés”, “Si no se establece una conexión <b>entre la información académica que recibimos y su función en el mundo profesional</b> muchas de las cosas que nos explican en clase pierden todo su valor y no se tienen en cuenta por lo que la formación profesional de los alumnos no está al mismo nivel que la académica”, “La tutoría debe servir para enseñarnos como <b>conectar con el mercado</b>”, “Es importante la <b>conexión de la universidad y el mercado laboral</b>. Este aspecto es del que más carecemos en la universidad pública”, “Muchas veces el <b>contenido de las asignaturas no tiene relación directa</b> con el mundo laboral y eso desmotiva”, “Considero que los estudios universitarios deberían adecuarse más a las <b>necesidades del mercado laboral</b>”.</p>
<i>Poner en práctica/aplicar lo aprendido</i>	<p>“Es de vital importancia que la tutoría universitaria obligue al alumno a implicarle realmente en la vida universitaria y a sacar el máximo partido a estos años, tanto enseñándonos a estudiar y a <b>aplicar lo estudiado</b> que es lo que realmente en el futuro necesitamos”, “El TFM es una parte muy importante del máster y una oportunidad de <b>aplicar los conocimientos</b> aprendidos”, “Es importante ayudar y orientar a los alumnos ya que no es lo mismo la etapa de estudiante que la de trabajar en la profesión elegida, conlleva mayor responsabilidad y <b>poner en práctica</b> los conocimientos adquiridos”, “Aún no he acabado el grado pero voy teniendo el pensamiento de que si tengo suerte de trabajar como maestra, el primer día que caiga en un aula, <b>no sé muy bien</b> por dónde ni cómo voy a empezar”, “Necesitamos aprender a <b>aplicar</b> lo aprendido al mundo laboral y en cuestiones académicas para aprovechar al máximo la universidad”, “Es importante que el estudiante se especialice y que sus <b>conocimientos sean de utilidad y se puedan aplicar en el mundo profesional</b>”, “Es muy importante que la tutoría sirva como ayuda a la hora de la <b>interacción del estudiante con el ámbito laboral/profesional</b>”, “Los estudiantes tienen mucho potencial y actualmente no se está recogiendo ese conocimiento en las empresas, por lo que entre los aspectos más importantes, creo que <b>el proceso de introducción a la empresa es fundamental</b>, sin restar importancia al resto de aspectos de la vida universitaria”, “Los relaciones con el apoyo sobre el <b>ámbito laboral después de la etapa educativa</b>. Es lo primordial y más conveniente para salir preparados para el futuro”.</p>
<i>Importancia de las prácticas</i>	<p>“Considero que es necesario el apoyo a los estudiantes en <b>periodo de prácticas</b>, pues si no contamos con ese apoyo podemos encontrarnos perdidos y si surge cualquier problema creo que es importante poder contar con algún tutor que intente solucionarlo”, “Opino que el <b>tutor de prácticas</b> debe ser una ayuda, un aliado dentro de la universidad. El que nos apoye, el que nos entienda y nos dé opciones”, “La realización de <b>prácticas</b> en hospitales”, “Es importante el tema de las <b>prácticas</b>”, “Apoyo a los alumnos en las <b>prácticas</b> es importante”, “Me parece muy importante <b>sentirse orientado en las prácticas</b> (sobre todo en las primeras)”.</p>

### 1) *La dimensión profesional de la tutoría universitaria*

Muy cercano al aspecto anterior, y encontrando pleno sentido en las dimensiones de la tutoría universitaria que venimos trabajando, cabe destacar las valoraciones que los estudiantes han elaborado en torno al valor de la tutoría en su dimensión profesional. Aun existiendo la posibilidad de aplicar un criterio reduccionista, creemos que los argumentos de los estudiantes podrían clasificarse en dos grandes elementos. Por un lado, la tutoría y el futuro profesional (Tabla 204) y por otro la relación de la tutoría y el mundo laboral (Tabla 205).

Así, la tutoría cercana a lo que hemos denominado *futuro profesional* incluye la orientación, preparación y desarrollo del proyecto profesional de cada estudiante, con especial énfasis para acercar el futuro a los estudiantes anticipando sus posibilidades profesionales en función del área de conocimiento, a la vez que se orienta para que cada estudiante conozca sus posibilidades y se propicia el emprendimiento. Estas cuestiones han sido destacadas por los estudiantes, expresión de la Tabla 204.

Tabla 204: La tutoría y el futuro profesional, resultado del análisis cualitativo, cuestionario estudiantes.

<i>Categorías de significados</i>	<i>Síntesis del discurso. Unidades/segmentos de significado</i>
<i>Orientar</i>	“La importancia de <b>orientación</b> a los alumnos en el <b>futuro profesional</b> ”, “Es importante <b>orientar</b> al estudiante hacia su <b>futuro profesional</b> ”, “Aquellos que <b>orienten al estudiante</b> a conseguir por medio de sus estudios lo que quieran conseguir en un <b>futuro</b> , sobre todo de forma profesional sin descuidar la faceta y el compromiso social”, “Ayudar en el <b>futuro laboral</b> , en cuanto a contactos y opciones más que como orientación”, “Buscar una buena <b>orientación y elección profesional</b> ”.
<i>Preparar</i>	“ <b>Preparar</b> a los alumnos para su <b>futuro profesional</b> ”, “ <b>Preparar</b> al estudiante para lo que <b>vendrá después</b> ”, “Lo que de verdad importa es <b>lo que vendrá después, el futuro laboral</b> ”, “Porque <b>nos ayudan y nos preparan</b> a enfrentarnos a nuestro <b>futuro</b> ”, “Desde la tutoría universitaria se debe capacitar al alumno a desarrollar herramientas útiles para el <b>futuro profesional</b> ”, “Creo que la orientación en el <b>plano profesional</b> es fundamental, ya que muchos de nosotros no hemos trabajado nunca y nos encontramos perdidos en ese ámbito”, “Entiendo que la labor de un programa de tutoría es el <b>apoyo formativo a los estudiantes</b> , en lo que se refiere a <b>crear buenos profesionales</b> (en sus dimensiones técnicas y éticas) a partir de estudiantes”.
<i>Desarrollar el Proyecto profesional</i>	“Me parece lo más importante incidir en temas de <b>vida laboral</b> que nos ayuden para la competencias laborales futuras”, “Informar sobre el <b>proyecto profesional</b> del estudiante”, “ <b>Aprender otras cuestiones</b> que mejorarán el <b>trabajo futuro</b> ”, “Apoyar en el <b>ámbito profesional</b> ”, “Hay que estimular una visión de la proyección profesional que saca de cada uno de nosotros, lo mejor y nos hace más creativos, mueve dentro de nosotros las capacidades para salir de nosotros mismos y darnos a los demás”, “ <b>Conocer a fondo el mercado</b> en el que se desarrollará la actividad profesional (la necesidad de la profesión aprendida)”.
<i>Acercarnos al futuro</i>	“ <b>Acercarnos</b> de alguna manera a las <b>puertas del futuro en el que nos estamos formando</b> a través de consejos y de la propia experiencia”, “Necesitamos ayuda de personas con experiencia para poder mejorar a la hora de enfrentarnos a un futuro”, “La tutoría sirve para <b>paliar esa incertidumbre</b> que te genera el estar acabando la carrera y no saber qué te deparará el futuro”, “Me interesan aquellos ítems que tengan <b>proyección en el futuro profesional</b> ”.
<i>Conocer posibilidades</i>	“Debe <b>hablársenos sobre nuestro futuro</b> y de las <b>posibilidades que tendremos en el mercado laboral</b> por pésimas que sean y no se hace absolutamente nunca”, “Es muy importante <b>poner al alcance de los estudiantes universitarios cuantas más opciones de futuro mejor</b> ”, “Debemos conocer todas las <b>posibles salidas</b> que ofrece nuestra carrera para poder decidir hacia donde nos dirigimos”, “Información acerca de las salidas profesionales, prácticas y títulos propios”, “Información sobre salidas al finalizar la carrera para saber qué hacer al acabar y no encontrarse desorientado”, “Se debe informar al alumno de sus posibles salidas profesionales”, “Es fundamental conocer las <b>salidas profesionales</b> ”.
<i>Fomentar el emprendimiento</i>	“La tutoría debe <b>fomentar el emprendimiento</b> , el hacerte cargo de tu propio futuro, el aprender a encontrar y conseguir objetivos”.

Por otro lado, como ya indicábamos, los estudiantes han destacado el valor de la tutoría universitaria en su conexión con el mundo laboral. Así, se podrían destacar dos grandes cuestiones en este sentido (Tabla 205).

De un lado, la importancia atribuida por los estudiantes a la orientación, ayuda, asesoramiento, información y apoyo respecto al contexto laboral posterior a los estudios universitarios debido al desconocimiento sobre el mismo por los estudiantes universitarios, especialmente de grado.

Por otro lado, se destaca también la relevancia de la tutoría para apoyar la inserción laboral del estudiante y futuro egresado.

Tabla 205: La tutoría y el mundo laboral, resultado del análisis cualitativo, cuestionario estudiantes.

<i>Categorías de significados</i>	<i>Síntesis del discurso. Unidades/segmentos de significado</i>
<i>Orientar, ayudar, asesorar, informar, apoyar...</i>	<p>“Orientar y asesorar al estudiante en el <b>mundo laboral</b>”, “Que nos ayuden y orienten para <b>introducimos en el mundo laboral</b>”, “Deberían <b>informarnos muchísimo más sobre el mundo laboral</b>”, “Sería bueno que nos <b>ayudaran a entrar en el mundo laboral</b>”, “Una buena <b>orientación profesional, donde te puedan ayudar a buscar trabajo</b> es crucial”, “Creo imprescindible, una vez se estén finalizando los estudios, contar con el apoyo del tutor, el cual a través de las prácticas guiadas y las orientaciones sobre el trabajo de fin de carrera, ayude y <b>oriente al alumno conforme a las exigencias del mercado laboral</b>”, “<b>Apoyar para la empleabilidad</b>, ya que creo que en este aspecto andamos flojos”, “Creo que saldríamos al mercado laboral, no tan perdidos como lo haremos, si nos <b>informaran sobre cómo hacer la búsqueda de empleo más eficaz y sobre todo saber llevarla con una actitud motivada</b>, aun sabiendo lo que nos podemos encontrar”, “Los alumnos <b>no conocen el mundo laboral</b>, la tutoría podría ayudarles”, “Es muy importante <b>enseñar a los alumnos a desarrollar estrategias de inserción laboral</b> porque una persona que lleva toda su vida estudiando, cuando se enfrenta al sistema de trabajo se encuentra en una posición muy vulnerable si no se le han proporcionado dichas técnicas y estrategias”, “Orientarnos hacia el <b>mundo laboral</b>, desconocido e inquietante”, “Importante también el <b>paso al mundo laboral</b> donde puede ser de mucha ayuda contar con alguien que apoye al estudiante”, “La tutoría ha de apoyar el <b>acceso al mundo laboral</b>”, “La tutoría puede <b>preparar para lo que nos vamos a encontrar en el mundo laboral</b> y ver las diferentes <b>opciones que tenemos</b>”, “Conocer las ventajas e inconvenientes del <b>mundo laboral</b> es algo que se debería tener más en cuenta en una carrera universitaria”, “Es importante conocer el <b>mundo profesional</b> que te rodea”, “Creo que deberían de orientar más a los estudiantes para el <b>mundo laboral</b> y prepararles más y no lo hacen”, “Es necesario que el alumno conozca el <b>mercado laboral</b> y cuáles son los requisitos que este demanda, para que pueda adecuarse a él en función de las aptitudes de las que el alumno dispone”, “Asesoramiento para la <b>integración del profesional en el mundo laboral</b>”, “Importantisimo orientar al alumno al <b>mercado laboral</b>”, “Lo realmente importante se basa en la orientación y <b>asesoramiento para el mundo profesional o laboral</b>”, “Considero que el <b>adaptar al alumno al mundo laboral</b> es importante”.</p>
<i>Inserción laboral</i>	<p>“El fin de los estudios es poder <b>trabajar en lo que te gusta</b> y hacia ahí ha de ir la tutoría”, “Asesorar a los alumnos para que <b>tengan un puesto</b> (si no llegas a la meta después de cuatro años de preparación te frustrarás)”, “Gracias a la tutoría el estudiante puede <b>encontrar trabajo</b> al finalizar la carrera”, “Tenemos que estar informados de las <b>estrategias de inserción laboral</b> para formarnos y dirigir nuestros estudios a ello, para realmente conocer la realidad”, “Es fundamental la ayuda en la <b>inserción laboral</b>”, “El fin último de la titulación universitaria es la inserción al ámbito laboral elegido por el estudiante”, “Es simple, la universidad <b>debe servir para conseguir un empleo</b>, y desde la misma se tiene que fomentar y ayudar al alumno en la consecución de dicho objetivo”, “La importancia que tiene la <b>entrada del alumno al mundo laboral</b> y más en los tiempos que corren y estamos totalmente desinformados”, “Trabajar todos los temas de <b>inserción laboral</b>”, “Además, para estudiantes con la carrera casi terminada, yo creo que es imprescindible el asesoramiento y el apoyo en la <b>inserción al mundo laboral</b>, oportunidades de trabajo, becas y ayudas, etc.”, “Veo imprescindible una ayuda de cara a la <b>inserción laboral</b>, enseñar a cómo afrontar ese paso”, “<b>El objetivo final es encontrar trabajo</b>, por tanto pienso que es importante que te enseñen cómo funciona el mundo laboral”.</p>

# Capítulo 5

## DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA DE INVESTIGACIÓN

---

### 1. Introducción

Llegados a este punto del trabajo doctoral es momento de dar cuenta y justificar el efectivo logro de los objetivos planteados así como de ofrecer las conclusiones del estudio, sus limitaciones y las líneas futuras a acometer.

Con esta pretensión, se ha organizado este capítulo atendiendo a la siguiente estructura. En primer lugar, se ofrecen los argumentos, a modo de discusión, que permiten evidenciar la consecución de cada uno de los objetivos pretendidos en este trabajo: (1) *Comprender el contexto universitario del EEES para conocer el marco de investigación doctoral*, (2) *Proponer un Modelo de Tutoría Universitaria Integral (MOTUI) adaptado al EEES*, (3) *Validar el MOTUI propuesto e incorporar aquellos elementos que mejoran y completan el modelo*, (4) *Precisar la valoración de estudiantes y profesorado respecto al modelo propuesto y validado en torno a la importancia atribuida y a la presencia real de los indicadores de la tutoría universitaria*. Así, desde esta discusión por objetivos de investigación se presenta una recapitulación ordenada de los parámetros y resultados de este trabajo en diálogo y contraste con investigaciones afines.

En segundo lugar, se presenta una síntesis conclusiva que integra los principales hallazgos y aportaciones con diversas reflexiones argumentadas en torno a la universidad y su sentido, sobre el horizonte de la tutoría universitaria entendida como relación de ayuda y acerca de la justificación de la tutoría para que sea una llamada a la formación integral del estudiante universitario.

Finalmente, en coherencia con el proceso investigador llevado a cabo, se indican las limitaciones de la investigación y, a su vez, se presenta la prospectiva de investigación, entendida fundamentalmente como las nuevas posibilidades, oportunidades y retos que se abren tras esta investigación.

## 2. Discusión por objetivos de investigación

### 2.1 Objetivo 1: *Comprender el contexto universitario del EEES para conocer el marco de investigación doctoral*

#### *Objetivos específicos*

- Comprender la idea de universidad en clave temporal.
- Identificar y analizar la competencia docente del profesorado universitario.

El objetivo primero ha buscado comprender el contexto universitario actual del EEES, como marco general de este trabajo doctoral. Este objetivo se ha concretado en dos específicos: “*comprender la idea de universidad en clave temporal*” e “*identificar y analizar la competencia docente del profesorado universitario*”, que se han desarrollado en el primero de los capítulos de este trabajo doctoral.

En el momento actual de discusión y conclusiones, se justificará su logro y consecución profundizando en los hallazgos más relevantes. Así, a lo largo del capítulo primero se ha desarrollado un análisis minucioso del concepto de universidad, destacando especialmente su sentido plural que en la actualidad representa. Para comprender su presente hemos acudido a su origen que, como es comúnmente aceptado, se encuentra en la Edad Media. En efecto, distintas perspectivas y puntos de vista han venido a confluír en que el contexto medieval ofreció un sustrato necesario y sustancial para su nacimiento en aquel momento (Esteban y Martínez, 2012; Villa, 2005; Ruiz Berrio, 1986; Capitán Díaz, 1984; Scott, 2006).

Originariamente, universidad –*universitas*– tenía que ver con comunidad, con una corporación que tiene rasgos comunes: *universitas magistrorum et scholarium* (Cobban, 1975; Bowen, 1992; Le Goff, 1993). Sin duda, la universidad medieval nace como una *comunidad*, que quiere enseñar y aprender los saberes, parafraseando la *Segunda Partida Alfonsina*. Estos saberes tenían que ver con una formación general y humanista, propia del contexto del momento. En efecto su propósito, en el decir de Chaplin (1977), era *the pursuit of [divine] truth and learning*, con una orientación clara a la *enseñanza* (Scott, 2006) y algunas *profesiones liberales* (Cobban, 1992, 227-232).

Durante los siglos XVII y XVIII tuvo lugar una importante ruptura entre filosofía y ciencia (Wallerstein, 2005), creándose dos culturas en disenso: científicos e intelectuales (Snow, 1987, 14). Si bien, como señala Crespo (1999) el modelo universitario medieval ha seguido vigente hasta comienzos de 1800. En palabras de Fallon (1980, 5-6), las universidades del siglo XVIII se describen como medievales, siendo ya por entonces una institución *atrophied in a trade-guild mentality*. Por ello, en aquel momento se empezó a considerar que la universidad era un órgano estanco, que era *improductiva*, calificativo atribuido por el contexto industrial del momento (García Garrido, 2009).



Desde entonces se impulsó la *modernización* de la universidad, que tuvo en el *modelo alemán o humboldtiano* su principal baluarte. Esta universidad se fue configurando desde una visión académica e investigadora, acercando su sentido al estado a la vez que se distanciaba de la tradición cristiana. Diversos autores como Ash (2006), Fallon (1980), Kwiek (2006), Piedras Monroy (2008) y Horn (1993) han estudiado con profundidad la influencia del pensamiento de diversos intelectuales como Kant, Schleiermacher, Fichte, Schelling, Pestalozzi, el propio Humboldt y Jaspers en este modelo de universidad alemana. Sus notas esenciales fueron la libertad de enseñanza y el aprendizaje, la unidad de enseñanza e investigación, la unidad de la ciencia y de la erudición y, finalmente, la primacía de la ciencia pura sobre la formación profesional especializada<sup>130</sup> (Ash, 2006; Paulsen, 1895, 79; Villa, 2005, 279; Hohendorf, 1993, 714, Bovenchio, 2002, 78; Abellán, 2008; Fallon, 1980; Jones, 1996). En efecto, se reconocieron principios básicos de libertad de pensamiento (*Denksfreiheit*) y libertad docente (*Lehrfreiheit*), que junto a la *Lernfreiheit* (libertad de aprender) han sentado las bases de la libertad de cátedra universitaria (Anderson, 2000).

Ya en el siglo XIX vieron la luz otras iniciativas que proponían finalidades distintas para la educación universitaria. Son ilustrativas dos posiciones en este sentido (García Garrido, 2009, 13). Por un lado, la formación de profesionales altamente especializados, propuesta por el modelo *napoleónico de universidad* hacia 1808 en la Universidad de París y, en segundo lugar, el modelo *británico*, que propone un horizonte formativo basado en el desarrollo personal de los estudiantes, con un especial énfasis hacia la formación de las élites, como responsables del gobierno de lo común y del futuro político, cultural y económico de la sociedad.

El modelo británico entiende que la formación intelectual es el primer objetivo de la actividad universitaria y dicha formación solo puede desarrollarse desde la unidad del conocimiento y del entendimiento (Newman, 1996, Crespo, 1999, 15). Esta unidad propone que cada disciplina permite avanzar en el conocimiento de algún aspecto particular, pero la auténtica comprensión implica ir más allá de las diferentes disciplinas y estudiar cómo cada una de ellas se relaciona con el resto. Así, la formación universitaria vendría a ser el conocimiento unido e integrado de las disciplinas, de modo que se entiende el carácter indispensable y necesario, y a su vez la limitación de cada una de las áreas del conocimiento para la *comprensión del todo*. Newman destacará la labor de la teología como ordenadora del conocimiento y entendimiento, lo que también nos da alguna pista sobre su respeto al modelo medieval (MacIntyre, 2009, 347). Respecto al lugar de la investigación, Newman (1996) argumentará en sus conocidos discursos que es una tarea de instituciones distintas a la universidad –contrario al modelo alemán entonces emergente y al

---

<sup>130</sup> Estos aspectos se han desarrollado ampliamente en el primer capítulo, al que remitimos para ampliar estas cuestiones.

norteamericano posterior– pero además, entiende que las cualidades propias de la mente de los investigadores especialistas son cualidades incompatibles con los de una mente educada, meta de la universidad formativa que propone. En este sentido, la universidad británica-formativa está alejada de los propósitos napoleónicos antes referidos, ya que si la formación profesional suplantase la intelectual la universidad de desnaturalizaría (García Garrido, 2009).

Como se ha constatado, parece que la universidad moderna se debatió entre ser un espacio para la investigación –*humboldtiano*–, la formación de profesionales –*napoleónico*– o bien la educación intelectual de una universidad formativa –*británico*–. Con la perspectiva que el tiempo aporta, parece que, a las claras, se optó por ser la morada propia de la investigación (Wittrock, 1991). En efecto, el modelo alemán ha prevalecido a lo largo del s. XIX e inicios del XX. Además, sus fundamentos se han importado a contextos internacionales, especialmente al norteamericano, donde los comienzos de algunas de sus universidades, como por ejemplo *John Hopkins* y *Cornell University*, contaba con personal académico que había sido formado en universidades alemanas (Fallon, 2001, 101). Así, en la segunda mitad del s. XIX, el modelo humboldtiano influye en universidades americanas y, aunque no fue sencillo incorporar la función investigadora durante algunas décadas, se da por hecho que después de la segunda guerra mundial ya las mejores universidades americanas se centran en el enfoque investigador. En efecto, el modelo norteamericano recibe una fuerte influencia alemana en aquello que respecta a la finalidad investigadora, pero también destaca la influencia británica debido a lazos políticos, sociales y culturales y, especialmente, por compartir el vehículo principal del conocimiento y desarrollo de la ciencia: *la lengua inglesa*. Además, el modelo norteamericano desde sus comienzos ofreció una amplia apertura a las demandas sociales.

Diversos autores han destacado que la *universidad norteamericana* ha pretendido lograr diversas finalidades, centradas en producir conocimientos científicos especializados y formar jóvenes investigadores (Rhodes, 2001; Kerr, 1992), proporcionar una educación general para la ciudadanía educada (Whitehead, 1951), generar una visión y conocimiento de los problemas humanos y sociales (Nussbaum, 1997), así como desarrollar en los estudiantes la capacidad de juicio crítico y preparar para prácticas profesionales y académicas con gran especialización (Parsons y Platt, 1973). En este sentido, no en pocas ocasiones se ha conceptualizado a la universidad americana como *multiversidad* debido a la pluralidad de finalidades que ha pretendido asumir (Kerr, 1992; García Garrido, 2009; Rhodes, 2001; Bok, 1982; Readings, 1996). Como se observa, son metas formativas que en cierta manera han pretendido integrar las propuestas ya sucedidas en torno a la universidad en el contexto europeo.

Esta breve génesis de la universidad nos ha acercado a un conocimiento histórico de su evolución, sin pretender exhaustividad, por no corresponderse con los objetivos del trabajo. Se ha presentado la universidad medieval así como la universidad moderna en sus tres posiciones (humboldtiana, francesa y británica), así como el desarrollo posterior del sistema universitario norteamericano. No obstante, para justificar el logro del primer objetivo específico: “*Comprender la idea de universidad en clave temporal*”, es necesario sintetizar los hallazgos del estudio de la realidad del EEES llevado a cabo en el primero de los capítulos. Para ello, en su desarrollo, hemos intensificado el conocimiento de su marco político y normativo a partir de una revisión de documentos clave en diálogo con aportaciones de la literatura (Ortega Navas, 2006; Ibañez-Martín, 2002; Lock y Lorenz, 2007; Eurydice, 2000; Lawn y Grek, 2012; Froment, 2003). En un segundo momento, se han analizado, discutido y ponderado las limitaciones de los principales elementos del modelo europeo que se han identificado como nucleares en la literatura: formación en y por competencias, profesionalización y empleabilidad, investigación y especialización, internacionalización y movilidad, dimensión social de la educación y ciudadanía europea, competitividad y aseguramiento de la calidad (Alonso, Fernández y Nyssen, 2009; Ruiz Corbella, 2006; Batista, Graça y Matos, 2007; Sultana, 2009; Ibañez-Martín, 2009; Barnett y Maxwell, 2008; Ruiz Corbella y García Amilburu, 2009; Fejes, 2006; Esteban y Martínez, 2012; Boni y Lozano, 2006; Herrero, 2006; Alle y Weert, 2007; Miller, 2002; Cajide *et al.* 2002; Dahan, 2007; Santos Rego, 2014; Pechar y Pellert, 2004; Kivinen y Nurmi, 2003; Harris, 2008; Van der Wende y Weterheijden, 2001; Haug, 2003).

Esta reforma universitaria que se ha desarrollado en el contexto europeo durante los últimos años, fundamentalmente en la última década, no ha significado únicamente un elenco de cambios, más o menos superficiales, sino que su sentido ha calado en profundidad sobre la institución universitaria. Cabe destacar, sin duda, la notable influencia que estas reformas han tenido en la comunidad universitaria, donde el nuevo horizonte de la educación superior europea ha condicionado el quehacer de los estudiantes así como ha ofrecido nuevas perspectivas al trabajo de los profesores. Precisamente, en la segunda parte del primer capítulo se ha pretendido alcanzar el objetivo específico: “*Identificar y analizar la competencia docente del profesorado universitario*” y, para ello, se han identificado los atributos básicos de la competencia docente así como se ha constatado la necesidad de asumir enfoques docentes centrados en quien aprende. Remitimos al contenido de dichas páginas si se desea retomar estos aspectos, si bien, en este momento de la tesis doctoral se indicarán algunas reflexiones a modo de discusión y conclusiones.

Así, tal y como se ha constatado, solo se puede llevar a cabo un enfoque de enseñanza centrado en el estudiante cuando se ha interiorizado el valor pedagógico de la relación educativa

que sucede entre profesorado y estudiantes. En ella y desde ella, cada docente asume la dimensión comunitaria de su trabajo, con un alto impacto en la formación integral de cada estudiante. Este enfoque relacional sugiere recuperar el valor de la universidad como institución social dado que quien a ella acude no espera solo una preparación académica y profesional, sino que ha puesto en la universidad la esperanza de una formación más amplia que se concreta en una experiencia de vida única (Esteban, 2013).

Destacando esta propuesta relacional, el reciente estudio de McCabe y O'Connor (2014) pone de relieve la importancia de la *confianza profesional* que necesita el profesor para alejarse de las responsabilidades tradicionales de la enseñanza, proponiendo estrategias para el tránsito efectivo entre ambos enfoques de enseñanza. Este autor concluye, además, que profesores y estudiantes tienen la voluntad común de caminar hacia un enfoque centrado en el estudiante donde la relación educativa es un elemento clave. Nixon (2013) se pregunta: ¿por qué importan las universidades? Su respuesta apunta hacia “recuperar los procesos pedagógicos que ofrecen oportunidades para la interacción dialógica entre los estudiantes y los maestros con los marcos curriculares, que dan acceso a los distintos modos de comprensión y diferentes maneras de garantizar la complementariedad a través de las artes, las humanidades y las ciencias, y los sistemas institucionales que sean inclusivas, participativas y hacia el exterior<sup>131</sup>” (Nixon, 2013, 12). Es una llamada a la interacción entre profesorado y estudiantes en un sistema universitario que el propio Nixon califica de estratificado y fragmentado. La importancia de la interacción queda en evidencia cuando Delbanco (2012) propone que las universidades no olviden su misión como transmisora de conocimientos a los estudiantes, a partir de cinco cualidades: visión crítica y reflexiva permanente, capacidad para conectar fenómenos aparentemente dispares, integrar el mundo natural, el conocimiento de la ciencia y de las humanidades y artes, imaginar experiencias desde perspectivas que no son propias y, finalmente, un sentido de responsabilidad ética. No queda duda entonces del valor de “revitalizar el ideal universitario a partir del desarrollo del estudiante, pedagogías de aprendizaje activo y la integración de la formación académica y vivencial<sup>132</sup>” (Chickering y Jackson, 1999).

Así, la tutoría emerge como un elemento clave en el trabajo del docente por resultar el eje desde el que construir la relación entre profesor y estudiante (Álvarez, 2013). En efecto, no cabe duda que el trabajo con el estudiante, desde un profundo compromiso tutorial, en plena sintonía

---

<sup>131</sup> “What are required are pedagogical processes that provide opportunities for dialogical interaction between students and between students and teachers, curricular frameworks that give access to different modes of understanding and different ways of ensuring complementarity across the arts, humanities and sciences, and institutional systems that are inclusive, participatory and outward-looking” (Nixon, 2013, 12).

<sup>132</sup> “Revitalizing the “collegiate ideal” of traditional residential institutions: student development, active learning pedagogies, and integration of academic and experiential learning” (Chickering y Jackson, 1999).

relacional, de apoyo continuo y de implicación en su proceso formativo es un elemento crucial para desarrollar las demandas formativas integrales de la universidad del momento y armonizar el nuevo enfoque competencial de la formación con la necesidad de situar al estudiante en el centro del proceso de enseñanza (Castaño, Blanco y Asensio, 2012). Es por ello que la tutoría, especialmente, junto a otras competencias como planificación, diseño de medios, comunicación, evaluación, reflexión sobre la práctica, etc. son elementos claves sobre los que el profesorado universitario ha de construir su labor docente si pretende ofrecer una formación de calidad (Woods, 2007; García, Troyano y Vieira, 2014). La viabilidad, pertinencia y eficacia formativa de la docencia universitaria en el EEES tendrá sentido en la medida que la interacción docente-estudiante sea capaz de crear un escenario adecuado para el aprendizaje a través de la relación educativa, canalizada mediante la comunicación didáctica y la tutoría universitaria, cuestión que constituye el eje de la propuesta en la que venimos trabajando (López Gómez, 2012, 2013, 2014) y que se desarrolla en este trabajo doctoral.

Desde una universidad transmisora, que se preocupa de la interacción formativa, se podrá ver más, en el decir de Bernardo de Chartres, como aquellos enanos *–estudiantes–* que a los hombros de los gigantes *–profesorado–* pueden buscar un nuevo horizonte, que atisban desde una posición más alta y que les permite anticiparse a los imprevistos que se le presentan a la universidad en forma de retos que superar.

Se ha dicho que las universidades encerraban el mayor tesoro de Europa. Una riqueza que es más y será más cuanto más se comparta, cuanto mejor se enseñe y cuanto mayor sea el compromiso de quienes a ella dedican su quehacer. Recuperar el sentido de la tutoría universitaria y del acompañamiento formativo hará posible promover un *ethos* común, tan fecundo para la formación universitaria y para la creación de una *universitas*, una universidad que coopera más que compete, y que permita al universitario descubrir la inmensa gratitud de quien encontró en la universidad, ayudado por sus profesores, el auténtico significado de *alma mater*.

## **2.2 Objetivo 2: *Proponer un Modelo de Tutoría Universitaria Integral (MOTUI) adaptado al EEES***

### ***Objetivos específicos***

- Analizar el marco institucional y normativo para el desarrollo de la tutoría universitaria.
- Construir y fundamentar el Modelo de Tutoría Universitaria Integral.

Pretendemos dar cuenta en este momento de discusión y conclusiones del logro efectivo del Objetivo 2, centrado en *“Proponer un Modelo de Tutoría Universitaria Integral adaptado al EEES”*, a partir de la consecución de los dos objetivos que lo concretan. El primer objetivo específico ha

situado en el centro de su propósito al marco institucional y normativo de la tutoría universitaria en el contexto español. Precisamente, el comienzo del segundo de los capítulos se ha centrado en su análisis, desarrollando un sintético repaso legislativo destacando al *Estatuto del Estudiante Universitario* (RD. 1791/2010) como referente para la tutoría universitaria.

Además, para fundamentar el modelo tutorial –segundo objetivo específico– se ha revisado de forma exhaustiva la literatura, constatando que los trabajos de asesoramiento y apoyo a los estudiantes se han referido tradicionalmente a los niveles preuniversitarios (Cid y Pérez, 2006; Sánchez Miera, 2001; Martínez, Gros y Romaña, 1998; Rodríguez Moreno, 2003; García Nieto *et al.*, 2005; Cano, 2008; Lázaro, 2008, entre otros). En estas etapas preuniversitarias se ha desarrollado en los últimos 40 años un corpus normativo y teórico-práctico en torno a la tutoría y los servicios de asesoramiento, especialmente desde la Ley General de Educación (1970) y con especial énfasis desde la Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo (1990). En efecto, son numerosos los trabajos llevados a cabo en distintos contextos y con muy variadas finalidades, tanto para aportar fundamentos teóricos y modelos como para proponer programas, estrategias, técnicas y recursos en torno a la orientación preuniversitaria. No obstante, pese a esta mayor representatividad de la tutoría en las etapas preuniversitarias, encontramos algunos trabajos que han referido al sentido de la tutoría universitaria, en un marco de atención a la individualidad y singularidad de cada estudiante (Gordillo, 1985; González Simancas, 1975, 1992; García Hoz, 1996; Lázaro, 1997). Si bien, podemos decir que ha sido en los últimos quince años cuando se ha desarrollado un mayor corpus de documentación en torno a la temática, en gran parte por la necesidad e influencia de los planteamientos propuestos por el EEES.

Así, el modelo propuesto encuentra armonía y complementariedad con otras iniciativas y experiencias anteriores, que han constituido la base conceptual y contextual para entender los referentes teóricos y las experiencias de la tutoría universitaria en el contexto español. Precisamente, para la propuesta del modelo hemos llevado a cabo una revisión de la literatura que ha permitido fundamentar el concepto de tutoría universitaria que tomamos como referencia, delimitar y discutir sus finalidades, concretar las dimensiones constitutivas y dotar de contenido a la tutoría universitaria desde una propuesta de indicadores fundamentada. Aunque se remita al desarrollo del capítulo segundo para ampliar estas cuestiones, es preciso concretar en este espacio de discusión y conclusiones los soportes teóricos claves que han orientado la propuesta del modelo.

En primer lugar cabe destacar las *tesis doctorales*, que han desarrollado distintos aspectos de la tutoría universitaria en contextos diversos (Pérez Abellas, 2005; Fernández, 2007; Aguilera, 2010; García Antelo, 2010; Amor Almedina, 2012, especialmente). Además del marco teórico

fundamentado que acompañaba a todas ellas, que se ha tenido ampliamente en cuenta, se ha constatado que la parte aplicada o de trabajo de campo ha pretendido finalidades plurales. A modo de ejemplo se destacan las siguientes

- Pérez Abellás (2005) planteó como objetivo de su trabajo doctoral analizar la tutoría en la *Universidad de Vigo* desde la perspectiva de profesorado y estudiantes a partir de un estudio mixto cuyos hallazgos se han difundido en otros trabajos posteriores (Cid y Pérez, 2006).
- Por su parte, Miraflores (2009) pretendió en su investigación, localizada en los *Centros de Formación del Profesorado de la Comunidad de Madrid*, comprobar si el estudiante de magisterio ha percibido una transmisión de valores por parte del profesorado universitario a partir de su acción docente y tutorial. También su trabajo ha culminado en una propuesta para el desarrollo de la función tutorial universitaria (Quintanal y Miraflores, 2013).
- En el contexto de la *Universidad Complutense de Madrid*, Aguilera (2010) plantea diversas directrices para la realización de tutorías universitarias integradas dentro de la propia actividad docente en el contexto del EEES. Es un trabajo que se sitúa en sintonía con la obra del equipo investigador al que pertenece (González *et al.*, 2010).
- El trabajo de García Antelo (2010) pretendió conocer y comparar la valoración del profesorado y alumnado de la *Universidad de Santiago de Compostela* sobre las tutorías respecto a su contenido y funcionamiento, las cualidades para el desempeño de la acción tutorial, la formación del profesor-tutor y la pertinencia de incluir nuevas modalidades como la tutoría de carrera.
- En la tesis doctoral de Monserrat (2010) se desarrolla una investigación enmarcada en la *Universidad Rovira i Virgili*, con la pretensión de diseñar, aplicar y evaluar un programa de acción tutorial universitario con el apoyo tecnológico, desde un paradigma de investigación cualitativo e interpretativo en el marco de la investigación-acción.
- López Martín (2012) desarrolló una investigación eminentemente cualitativa centrada en el estudio de caso, para comprender el significado de la tutoría universitaria para el profesorado, profundizando en las relaciones entre profesorado y estudiantes. Este trabajo ha sido también ampliado en otros posteriores (López Martín, González y Velasco, 2013).
- Finalmente, Amor Almedina (2012) analizó y valoró la percepción de profesorado y estudiantes respecto a la función tutorial llevada a cabo en la *Facultad de Ciencias de la Educación* de la *Universidad de Córdoba*.

Además de estos trabajos doctorales, que se analizarán con mayor detenimiento en la discusión y conclusiones del objetivo cuarto de este trabajo, cabe destacar que para la propuesta del modelo han sido realmente valiosos algunos proyectos desarrollados sobre tutoría

universitaria en el marco del *Programa de Estudios y Análisis* (Vidal *et al.*, 2001; Michavila *et al.*, 2003, 2011; García Nieto *et al.*, 2004, 2005, 2006, 2007; Torrego *et al.*, 2005; Sancho Sora *et al.*, 2006).

Finalmente, se han de reconocer como base sustantiva para la propuesta del modelo los aportes teóricos, organizativos y metodológicos desarrollados en torno a la tutoría universitaria, así como las experiencias tutoriales que han concluido en estudios evaluativos, de valoración, percepción y satisfacción de profesorado y estudiantes en muy distintos contextos universitarios. Creemos oportuno recuperar estos trabajos en lo que sigue y, para ello, se presentan dichas aportaciones en función de los contextos universitarios de donde proceden, comenzando de sur a norte en nuestra geografía, con una pretensión operativa y clarificadora:

- En primer lugar, destacamos el equipo investigador de la *Universidad de La Laguna*, coordinado por Pedro Álvarez, quienes en sus diversas contribuciones han aportado análisis conceptuales de las modalidades tutoriales, estudios aplicados sobre tutoría entre iguales y tutoría de carrera, el diseño del programa Velero, el diseño y la justificación de estrategias de intervención tutorial para la formación integral de los estudiantes con énfasis en los de nuevo ingreso, la incidencia de la tutoría en la mejora de la enseñanza universitaria, entre otros, llevando a cabo sus investigaciones con estudiantes de Educación y Enfermería, especialmente (Álvarez, 2002, 2005; Álvarez y González, 2005, 2007, 2009, 2010; Arias *et al.* 2005; Álvarez y Jiménez, 2003; Álvarez, 2005).
- También, en la *Universidad de Granada* encontramos algunos investigadores que han elaborado trabajos de interés sobre la tutoría universitaria. Así, podemos distinguir cuatro grandes líneas.
  - Desde la primera de ellas, Rafael Sanz ha profundizado en la atención personal al estudiante universitario, aportando fundamentos conceptuales así como destacando el valor de la integración del estudiante en la universidad (Sanz Oro, 2005, 2009).
  - La segunda perspectiva ha sido desarrollada por Francisco D. Fernández y José Luis Arco, desde el trabajo doctoral del primero (Fernández, 2007), con un énfasis nuclear en la tutoría entre iguales y sus efectos en los resultados, en el fracaso universitario y en los hábitos académicos, entre otras variables (Arco y Fernández, 2011a, 2011b; Fernández *et al.*, 2011).
  - Una tercera línea ha sido coordinada por Lucía Herrera, desde el *Campus de Melilla*, a partir de un proyecto de innovación institucional sobre tutoría universitaria en el que se ha valorado la implementación de la tutoría en las titulaciones de maestro y se ha destacado también el valor de la tutoría para el profesorado novel (Herrera y Enrique, 2008; Herrera, 2009, 2011; Herrera, Lorenzo y Rodríguez, 2008).



- Finalmente, Honorio Salmerón ha profundizado en el sentido de los servicios de orientación y su evolución, estimando las potencialidades de la orientación a través de internet y valorando la diversidad cultural en la orientación universitaria (Salmerón, 2001, 2003; Salmerón, Rodríguez y Ortiz, 2005).
- De igual forma, quisiéramos hacer notar los trabajos coordinados por Antonio Pantoja desde la *Universidad de Jaén*, que han profundizado en las claves teóricas así como en las diversas modalidades que concretan la función tutorial en la universidad, destacando su propuesta de un sistema organizativo multinivel así como orientaciones para un adecuado desarrollo de un plan de acción tutorial universitario (Campoy y Pantoja, 2000; Pantoja, 2005; Pantoja y Campoy, 2009).
- También en el contexto andaluz cabe destacar al equipo coordinado por Yolanda Troyano y Alfonso J. García quienes, en el contexto de la *Universidad de Sevilla*, han mostrado los hallazgos de una experiencia de tutoría curricular desde el punto de vista del profesorado así como la valoración del alumnado sobre la tutoría en el EEES (Troyano y García, 2009; García y Troyano, 2009; García, Troyano y Martínez, 2011).
- Hemos de reconocer también los trabajos de Benito del Rincón, quien ha trabajado desde la *Universidad de Castilla La Mancha* la temática de la tutoría universitaria, especialmente en su carácter personalizado así como desde una propuesta organizativa de servicio de orientación (del Rincón, 2000; del Rincón y Bayot, 2008).
- Destacan también, en el entorno de la *Comunidad Autónoma de Madrid*, cuatro grandes grupos de trabajo:
  - No podemos olvidar, en primer lugar, los aportes desarrollados en el entorno de la *Universidad Complutense de Madrid*. Así, desde los trabajos clásicos de fundamentación (Gordillo, 1985; García Hoz, 1996; García y Gálvez, 1996), hasta las aportaciones más recientes, coordinadas por Narciso García Nieto, en las que se justifica la tutoría integral en el EEES, se ofrece una guía para la labor tutorial, se proponen iniciativas para la formación del profesorado y se crea un centro-repositorio de recursos para la tutoría y orientación universitaria (García Nieto *et al.*, 2004, 2005, 2007; García Nieto, 2008). En esta misma universidad, el grupo coordinado por Félix González ha desarrollado una línea de investigación esforzada en integrar tutoría y docencia en el EEES celebrando anualmente unas jornadas sobre tutoría universitaria (González, 2010; Aguilera, 2010).
  - Hemos de destacar igualmente los trabajos clásicos de Ángel Lázaro, de la *Universidad de Alcalá de Henares*, quien ha estudiado ampliamente la tutoría en enseñanzas

preuniversitarias, profundizando también en la acción tutorial de la función docente universitaria y ofreciendo razones para que el profesorado se comprometiera con una labor orientadora que integre docencia y tutoría (Lázaro, 1997; Lázaro, 2008).

- Desde la *Universidad Politécnica de Madrid* se han elaborado iniciativas de gran interés como la desarrollada por Teresa Alañón, quien propuso un modelo de tutoría universitaria atendiendo a la singularidad de esta universidad (Alañón, 2000) así como, en el contexto de la *Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria*, se desarrolló un estudio en la Comunidad de Madrid concluyendo en una obra altamente reconocida (Michavila y García Delgado, 2003), en el marco de diversos proyectos de investigación (Michavila *et al.*, 2003, 2011).
- En el contexto de la *Universidad Nacional de Educación a Distancia* se han elaborado diversos trabajos de gran valor sobre la tutoría universitaria, teniendo en consideración en buena parte de ellos los aspectos diferenciales de esta universidad (Castillo, 2008; Castillo, Torres y Polanco, 2009; Sánchez, 1998, 1999a, 1999b; Sánchez *et al.*, 2008, 2011).
- En el contexto de la *Universidad de Valladolid* destacamos los aportes de José María Román, quien ha venido trabajando desde los años 70 en la tutoría en primaria, secundaria y universidad, proponiendo para este último caso el modelo CARI, que viene a integrar las consultas de los estudiantes, el asesoramiento personal y profesional, la retroalimentación y la integración social y académica (Román, 2004). También destacamos el trabajo de Rufino Cano a partir de dos grandes elementos de la tutoría universitaria. Por un lado, la propuesta de un modelo organizativo para planificar y llevar a cabo la tutoría y, por otro, una reflexión fundamentada sobre el sentido de la tutoría universitaria en la formación por competencias (Cano, 2008; 2009). Finalmente, el equipo coordinado por Julia Boronat ha propuesto directrices para la formación del profesorado universitario en tutoría si se quiere facilitar la formación integral de los estudiantes, insistiendo en la interdependencia entre docencia y tutoría y su incidencia en el aprendizaje de los estudiantes (Boronat, 2002; Boronat, Castaño y Ruiz, 1999, 2005).
- Por su parte, el grupo de Javier Vidal y María José Vieira, de la *Universidad de León*, han desarrollado una línea de investigación en torno a los servicios de orientación universitaria en perspectiva nacional e internacional aportando un riguroso conocimiento comparado (Vidal, Díez y Vieira, 2002, 2003; Vieira, 2007, 2008).
- Desde Galicia, Miguel Zabalza, de la *Universidad de Santiago de Compostela*, ha fundamentado el sentido de la tutoría universitaria como competencia docente (Zabalza, 2003). También

Alfonso Cid y Adolfo Pérez Abellás, de la *Universidad de Vigo*, han trabajado ampliamente esta temática tomando como punto de partida la tesis de Pérez Abellás (2005) y en diversos trabajos posteriores (Cid y Pérez, 2006; Zabalza y Cid, 2006, entre otros).

- En el entorno de la *Universidad del País Vasco* encontramos diversos trabajos que han valorado la labor orientadora del profesorado universitario desde la perspectiva de estudiantes y profesorado, han profundizado en la tutoría entre iguales así como estudiado la realidad de la tutoría en el contexto anglosajón, fundamentando algunos modelos para abordar la tutoría universitaria (Apodaca y Lobato, 1997; Arbizu, del Castillo y Lobato, 2004; Arbizu, 1994; Lobato, del Castillo y Arbizu, 2005).
- Desde las universidades de Barcelona destacaremos, inicialmente, el trabajo de diversos profesores de la *Universidad de Barcelona*, que han aportado su amplio conocimiento de la función orientadora del docente en las distintas etapas del sistema educativo para proponer reflexiones, fundamentos, prácticas innovadoras y recursos de la tutoría y de la orientación universitaria desde enfoques plurales (Echeverría, Figuera y Gallego, 1996; Echeverría, 1997; Rodríguez Moreno, 2003; Do Ceu y Rodríguez Moreno, 2010; Marín y Rodríguez Espinar, 2001; Rodríguez Espinar, 2005; Álvarez y Fita, 2005; Álvarez, 2008; Álvarez y Bisquerra, 2012). Por otro lado, desde el grupo EDO de la *Universidad Autónoma de Barcelona* se han desarrollado diversos trabajos coordinados por Joaquín Gairín y Mónica Feixas que han abordado los planes de acogida para estudiantes de primer curso, la tutoría personalizada a partir del estudio de caso, la modalidad académica de la tutoría y los elementos configuradores de un plan de acción tutorial (Gairín *et al.*, 2004, 2009; Muñoz y Gairín, 2013; Feixas *et al.*, 2010).
- Finalmente, otras aportaciones que no podemos referir con concreción son las desarrolladas en el contexto de la *Universidad Jaume I* (Gil, 2002; Flores, Gil y Caballer, 2012), de *Valencia* (Chiva y Ramos, 2007; Pérez Boullosa, 2006), *Murcia* (Ballesta, Izquierdo y Romero, 2011), *Alicante* (Lapeña, Sauleda y Martínez, 2011), *Navarra* (González Simancas, 1973, 1996), *La Coruña* (Sobrado, 2008; Rodicio y Prieto, 2010), *Cádiz* (Álvarez *et al.*, 2002), *Comillas* (Hernández y Torres, 2005) e *Islas Baleares* (Adame, 2002), entre otras.

Estos trabajos se han revisado ampliamente, tal y como se constata en el capítulo segundo para la propuesta del modelo, concretado el *concepto*, las *dimensiones* y los *indicadores* de la tutoría universitaria. Así, el *concepto* que hemos propuesto refiere a la tutoría como un proceso formativo llevado a cabo por el profesorado que implica diversas acciones que toman en cuenta la especificidad de la formación universitaria así como las necesidades del estudiante y se desarrolla a través de un sistema orientador de acompañamiento personal integral, con el objetivo de

informar, apoyar, asesorar y guiar sobre las dimensiones *académica, personal-social* y *profesional*. Tal y como se indica, esta propuesta conceptual se concreta en tres dimensiones (personal-social, académica y profesional), entendiendo que estas dimensiones contienen los aspectos, facetas y finalidades del desarrollo universitario integral. Aspectos y facetas, en tanto que son los elementos visibles que han de considerarse en una tutoría que quiera ser integral y, finalidades, porque su sentido enlaza con lo que se espera de la formación universitaria: saber académico, formación cultural y humana y aprendizaje de la profesión. Así, se presenta una delimitación conceptual para cada una de las dimensiones del modelo propuesto.

- La *dimensión personal-social* de la tutoría universitaria refiere a los aspectos orientadores, interrelacionados entre sí, que permiten el avance formativo del estudiante universitario en torno a los elementos básicos que forman el desarrollo personal, en armonía con la proyección social y comunitaria del universitario. La dimensión personal-social hace referencia a aspectos formativos más amplios que lo estrictamente académico y profesional, haciendo posible que cada estudiante en formación diseñe, planifique y desarrolle su proyecto genuino y personal de sentirse, implicarse y vivir en la comunidad universitaria.

- En complemento, la dimensión académica incide en el acompañamiento, ayuda, orientación y asesoramiento necesario que permite lograr a cada estudiante los objetivos académicos-instructivos que les plantea su Plan de Estudios y los componentes que lo forman. Para tal efecto, se asume una tutoría universitaria como método de aprendizaje integrado y transformador de los procesos docentes, permitiendo individualizar, supervisar y evaluar los resultados de aprendizaje de los estudiantes en el marco temporal del ECTS y en el nuevo contexto del EEES.

- Finalmente, la dimensión profesional de la tutoría universitaria hace referencia a los procesos orientadores en torno a la incidencia formativa del Plan de Estudios, y todos sus elementos, en el inicio, desarrollo y consolidación del sentido profesional del estudiante universitario en formación. En esta línea, las actuaciones orientadoras son diversas, tratando todas ellas de vincular el conocimiento académico y personal con el profesional, construir el sentido de la profesión, explorar e identificar los elementos más valiosos de cada sector profesional en el que el estudiante se encuentre y establecer un proyecto profesional integrado en el personal, que sienta las bases y se proyecte desde la formación universitaria.

De igual forma, se han propuesto cuatro ejes para el desarrollo del modelo, configurándose estos en relación con las etapas universitarias, que permiten distinguir elementos comunes y

propios en la labor tutorial atendiendo a la singularidad de los momentos temporales de la formación universitaria: 1º de Grado, 2º-3º de Grado, 4º de Grado y Máster-Doctorado.

Podemos concluir que el modelo propuesto se ha construido y fundamentado teniendo en cuenta el contexto normativo así como los fundamentos y hallazgos revisados en la literatura, como así se ha expuesto en el capítulo segundo. A continuación, estos elementos del modelo teórico han sido propuestos para su validación con la pretensión de dar respuesta al objetivo tercero de esta investigación.

### 2.3 **Objetivo 3: *Validar el MOTUI propuesto e incorporar aquellos elementos que mejoran y completan el modelo***

#### ***Objetivos específicos***

- Desarrollar un método riguroso de validación: Delphi.
- Orientar la toma de decisiones investigadora.

Los objetivos específicos que han permitido desarrollar el tercer objetivo doctoral han sido “*desarrollar un método riguroso de validación del modelo: Delphi*” y “*orientar la toma de decisiones de la investigación*”. Así, el núcleo central de este momento investigador ha referido a la *validación* del modelo propuesto (*objetivo 3*) para continuar después con el proceso de valoración (*objetivo 4*).

Validar, del latín *validare*, significa hacer útil, firme, correcto; validar es dotar de fuerza, firmeza y coherencia, en este caso, al modelo propuesto. Desde un punto de vista epistemológico, la validez tiene que ver con el hecho de que algo sea reconocido y valorado como adecuado por una comunidad. Es hacer que algo sea válido, es decir, que tenga una cierta subsistencia propia, *por sí* y *en sí* mismo.

Con tal pretensión, se ha sometido el modelo propuesto en el capítulo tercero a un proceso de validación, en definitiva, a una rigurosa revisión crítica con la finalidad de confirmar la pertinencia y adecuación del modelo y, en todo caso, mejorar el mismo y optimizarlo tras el proceso de validación. No se trata únicamente de estimar su pertinencia sino también de conocer cómo podría ser más adecuado, para ponderar así las decisiones necesarias que permitan esta mejora. Dicho de otras palabras, se ha realizado lo que se conoce como validez de contenido del modelo mediante criterio de expertos conducido por un proceso Delphi.

Este proceso se ha desarrollado ampliamente en el capítulo segundo. Así, en un primer momento se ha justificado la pertinencia de la técnica Delphi para alcanzar el objetivo de investigación. De igual forma, se ha profundizado en las bases teóricas y metodológicas como requisito esencial que permitía, al menos a priori, asegurar la calidad metodológica del proceso

posteriormente conducido. Especialmente se han tenido en cuenta los criterios para la selección del panel de expertos, el número apropiado de estos así como la singularidad del proceso de iteración a llevar a cabo asumiendo criterios pertinentes para concluir el proceso con óptimos resultados. También, se identificaron ventajas y limitaciones del Delphi, las primeras para justificar la decisión asumida en la elección de la técnica, y las segundas, para poder limitar el tamaño del efecto negativo de algunos elementos inherentes al citado método.

Además, a lo largo del capítulo tercero, se ha explicitado el proceso desarrollado y el resultado al que se ha llegado en la valoración, por lo que remitimos a él para profundizar en sus parámetros globales y específicos que han puesto de manifiesto la adecuación y pertinencia de la técnica Delphi para el logro del objetivo doctoral pretendido: “*Validar el MOTUI propuesto e incorporar aquellos elementos que completan y mejoran el modelo*”. No obstante, referiremos sintéticamente algunas reflexiones que en torno a la validación del modelo cabe destacar para este espacio de discusión y conclusiones, con la pretensión de evidenciar el logro del objetivo propuesto:

- **Conformación del panel de expertos.** Teniendo en cuenta que el método Delphi es un proceso sistemático e interactivo que pretende obtener las opiniones de un grupo de expertos para lograr, si es posible, el máximo grado de acuerdo (Landeta, 1999, 32); la selección aleatoria de los expertos no es razonable (Ludwig, 1997), más bien ha de llevarse a cabo un proceso nominativo (Jones, 1971). En efecto, como indica Pill (1971) en su trabajo clásico, el experto debe tener antecedentes relacionados con el objeto de investigación. Una primera aproximación es la asumida por autores como Miller (2001) y Averch (2004), quienes justifican la importancia de seleccionar a los expertos en función de su conocimiento teórico-investigador. En este sentido, Steurer (2011) sugiere que los expertos tengan un número importante de publicaciones en un intervalo de tiempo cercano al proceso Delphi para garantizar su experticia actual. Esta visión investigadora del experto se ha complementado con las orientaciones de Kennedy (2004) y Price (2005), para quienes los expertos tienen que tener, además, un conocimiento basado en la práctica y experiencia en la actualidad. En efecto, como destaca el trabajo de McGartland *et al.* (2003) se sugieren como criterios fundamentales el número de publicaciones y la experiencia a la hora de seleccionar expertos. Esta decisión garantiza que el panel experto esté interesado y auto-motivado en el tema, ya que forma parte de su investigación y su práctica profesional (Hung, Altschuld y Lee, 2008). En coherencia, se han asumido los siguientes criterios de inclusión para poder ser nominado como experto en el proceso de validación:

- Experiencia constatable en el tema objeto de estudio, avalada por diversas publicaciones en el campo de la orientación universitaria.

- Gestión y/o participación en proyectos I+D+i sobre la temática.
- Trayectorias significativas como supervisores universitarios (docentes e investigadores).
- Dirección y/o asesoramiento en servicios institucionales de orientación universitaria.

Así, con los criterios de inclusión asumidos en esta investigación se ha logrado, a nuestro entender, tener en cuenta las tres características claves de un experto indicadas por Chang (1982): coherencia, fiabilidad y validez.

- **Número de expertos para conformar el panel.** En un primer momento planteamos como hipótesis que cuantos más expertos tuviera el panel mayor calidad y fiabilidad tendría el estudio. Esta premisa inicial se trató de constatar en la literatura para tomar una referencia relevante sobre el número de expertos necesario, valorando así distintas propuestas (Gordon, 1994; Landeta, 1999; Ludwig, 1997; Edward, 2003; Witkin y Altschuld, 1995; Skumolski, Hartman y Krahn, 2007; Cruz y Martínez, 2012, entre otros). A modo de ejemplo, Witkin y Altschuld (1995) señalan que el panel ha de ser inferior a 50 mientras que Delbecq, Van de Ven y Gustafson (1975) y Skulmoski, Hartman y Krahn (2007) sugieren entre 10 y 15 expertos. Por su parte, Ludwig (1997) indica que la mayoría de los estudios han contado con 15-20 expertos y Gordon (1994) sugiere entre 15 y 35. La propuesta de Landeta (1999) y Edward (2003) refiere a entre 7 y 30 expertos. Finalmente, Novakowski y Wellar (2008) indican que el panel de expertos ha de ser en torno a una decena, ya que es una cifra que representa armonía entre la fiabilidad de los resultados la razonable dedicación temporal de los expertos. En efecto, si el número de expertos es muy elevado el proceso de validación será más complejo, costoso y llevará más tiempo al investigador y al experto (Powell, 2003). Para nuestro objeto de investigación asumimos los criterios de inclusión, valorando la importancia y necesidad de lograr inicialmente el compromiso de más de 20 expertos, dado que existe mortalidad en el proceso. De hecho, en el proceso llevado a cabo terminaron la primera ronda 18 de los 23 expertos inicialmente comprometidos, y el proceso completo un total de 15 expertos de los 18 que lo iniciaron, con una tasa de abandono del 16,66%. Este valor se aproxima al porcentaje medio de abandono del 20-30%, estimado por Bardecki (1984, 288) y al sugerido por otros autores (Landeta, 1999).

- **Calidad del panel de expertos.** Como se ha indicado, el panel de expertos que iniciaron el proceso Delphi lo formaron un total de 18 expertos, pertenecientes a 11 universidades de 7 Comunidades Autónomas (Comunidad de Madrid, Castilla la Mancha, Galicia, Andalucía, Cataluña, Comunidad Valenciana e Islas Baleares). Cabe destacar que todos son doctores y más del 80% pertenecen al cuerpo de profesorado Catedrático y Titular de Universidad, adscritos en su mayoría a *Métodos de Investigación en Educación* y, en menor medida,

a *Didáctica y Organización Escolar y Psicología de la Educación*. Estos parámetros evidencian el perfil profesional y académico relevante del panel así como la pluralidad de instituciones y entornos universitarios a los que pertenecen. Además, la calidad del panel viene avalada por los criterios de inclusión ya referidos y se complementa en la competencia de los expertos, medida por el *índice de competencia experta* (Cabero y Barroso, 2013). Para calcular este índice (K), se empleó el siguiente parámetro:  $K = \frac{1}{2} (Kc + Ka)$ , donde Kc es el “*Coficiente de conocimiento*” que tiene el experto acerca del tema o problema planteado (en esta investigación, en la escala 1-10, se obtuvo de promedio 8,33) y Ka es el “*Coficiente de argumentación*” o fuentes de criterio de cada experto. En este sentido, la fuente más consolidada para los expertos por unanimidad en su autovaloración como alto es la referida a “*su experiencia obtenida de la actividad profesional*” mientras que en segundo lugar destacan las fuentes: “*análisis teóricos sobre la temática realizados por usted*”, “*conocimiento sobre el tema generado por discusiones e intercambios académicos*” y “*estudio de trabajos sobre el tema por parte de autores españoles*”. En menor medida, pero con una valoración media encontramos la fuente de argumentación referida “*al conocimiento acerca del estudio del problema en perspectiva internacional*” y la que tiene que ver con “*la participación en proyectos de I+d+i sobre la temática*”, lo que evidencia cierta distancia entre la investigación académica sobre tutoría universitaria y el desarrollo de esta temática en los proyectos financiados con carácter competitivo, al menos en la muestra del panel experto. El resultado de (K) en nuestra investigación arroja un valor promedio de 8,7 sobre 10, lo que equivaldría a un nivel alto de competencia experta.

- ***Cronograma del proceso de validación.*** El esquema investigador planteado para el proceso de validación se ha concretado en tres momentos: (1) *Preliminar*: Preparación del método (antecedentes), (2) *Exploratorio*: Desarrollo del proceso iterativo, (3) *Final*: Resultados y toma de decisiones; en coherencia con las investigaciones de referencia (Landeta, 2006; Brooks, 1979; Ludwig, 1997; Geist, 2010, entre otros). El tiempo que ha llevado el desarrollo del proceso de validación ha sido de 19 días para la invitación y conformación del panel, 40 días para el cuestionario inicial, 25 días para el análisis del primer cuestionario y diseño del segundo cuestionario y, finalmente, 35 días para el segundo cuestionario. En consecuencia, el proceso total ha sido superior a tres meses, siendo un tiempo razonable y usual en este tipo de procesos (Delbecq, Van de Ven y Gustafson; 1975; Landeta, 1999; Geist, 2010).

- ***Proceso iterativo llevado a cabo.*** El proceso se desarrolló en dos rondas secuenciales. Siguiendo las orientaciones de Steurer (2011) se llevaron a cabo a través de internet, desde una aplicación de encuestas (*surveymonkey*), constatando con otros autores que



su empleo facilita la difusión y el almacenamiento de las respuestas del panel (Witkin y Altschuld, 1995; Eggers y Jones, 1998). Se decidió que el primer cuestionario fuera esencialmente exploratorio, enfocando el proceso Delphi inicialmente desde una visión cualitativa que no solo pretende sistematizar cuantitativamente el valor de pertinencia y la claridad del modelo, sino también indagar en los juicios explicativos sobre el mismo con la pretensión de su mejora. De hecho, como ya señaló Best (1974), los Delphi en los que se dieron razones y elementos argumentativos además de la mediana y el rango fueron más precisos. También Novakowski y Wellar (2008) sugieren que la explicación ofrece una mayor rigurosidad y precisión. Con todo, se hizo llegar el primer Cuestionario (1), de carácter general y exploratorio en el que se contextualiza la investigación con la pretensión de que los expertos conozcan sus objetivos generales y la metodología a llevar a cabo. En este primer cuestionario se solicita a los expertos información sobre diversas variables de clasificación (*universidad, categoría, área y experiencia docente*) así como los datos de competencia como experto, en los que se indagó sobre el “*grado de conocimiento*” sobre el tema así como el grado de influencia (alto-medio-bajo) que hubieran tenido diversas “*fuentes de argumentación*” para su conocimiento y criterios como experto sobre tutoría universitaria. En cuanto al contenido temático, se presentaron algunas preguntas generales y amplias, evaluativas y diagnósticas, en torno a tres ejes: tutoría en la universidad, tutoría y su relación con EEES y, finalmente, tutoría y profesor de universidad. Estas preguntas han permitido identificar: *Concepto y finalidades* de la tutoría universitaria; *Delimitación del modelo* tutorial integral; *La relación de la tutoría con las finalidades del EEES*, la formación por *competencias y las metodologías activas*; *Las dificultades y problemáticas de la tutoría en el EEES* así como los *retos, necesidades y propuestas* a acometer en el futuro; *Los beneficios de la tutoría para el profesorado universitario*; *La incidencia de la tutoría para transformar el ejercicio profesional del profesor universitario* (como docente e investigador); *Conocer los conocimientos, actitudes y destrezas necesarias para ejercer la tutoría* y los grandes ejes formativos al respecto.

Una vez analizados los resultados de este Cuestionario (1) se integraron con la propuesta teórica del modelo tutorial y se desarrolló el Cuestionario (2), con el que daría fin el proceso Delphi debido al alto consenso alcanzado. Para el segundo cuestionario, aplicado en la ronda segunda, el enfoque asumido se orienta desde una perspectiva cuantitativa y descriptiva, calculándose la media muestral ( $\bar{x}$ ), la desviación típica ( $S_x$ ), la moda ( $M_o$ ) y el rango ( $R$ ), además de narrativas-argumentos explicativos. Estos son parámetros empleados en los trabajos de esta naturaleza (Pozo, Gutiérrez y Rodríguez, 2007; Blanco, López y Mengual, 2010; Cabero y Barroso, 2013; Cabero, 2014). La estructura de la consulta a expertos en segunda ronda se orientó hacia la valoración del panel respecto al (1) *grado de acuerdo* sobre el

concepto de tutoría universitaria integral, (2) el *grado de acuerdo* y la estimación de la *claridad en la formulación y redacción* de las dimensiones y ejes temporales del modelo, (3) la valoración sobre los *indicadores* que permiten medir las dimensiones del modelo (si son *pertinentes* a la dimensión, si son *claros* en su redacción y en *que eje/s* se desarrolla/n). El grado de acuerdo y la pertinencia a la dimensión se valoran a través de la escala: *totalmente de acuerdo, bastante de acuerdo, de acuerdo, poco de acuerdo, en desacuerdo y muy en desacuerdo*, mientras que la claridad en la formulación-redacción se estima a través de los indicadores: *reformulable, suficiente y óptima*. Finalmente los ejes de desarrollo de los indicadores asumen las siguientes opciones: *1° de Grado; 2° y 3° de Grado; 1°, 2° y 3° de Grado; 4° de Grado; En Grado; Máster y Doctorado; En todos los ejes*.

Así, la primera ronda ha propuesto una visión inicial cualitativa a partir de un análisis de contenido sistemático y riguroso, a la vez que flexible, lo que ha permitido adaptar el proceso y establecer un sistema categórico inductivo, derivado de los propios datos obtenidos. Es por ello que las categorías que emergen del discurso se adaptan y enriquecen al incorporar los núcleos de sentido significativos que las componen. La flexibilidad y rigor se sintetizan al asumir que la recogida de información no es el punto de partida ni de llegada, sino que el trabajo de análisis profundiza en los contenidos del discurso que emergen de las respuestas del panel. En cambio, tal y como se ha indicado, la segunda ronda ha abordado medidas de recuento y descriptivas que han orientado la toma de decisiones apoyadas en las narrativas y argumentos de los participantes.

- ***Criterios de finalización del proceso y toma de decisiones argumentada.***

Son diversas las posibilidades que pueden asumirse para finalizar el proceso Delphi, donde destacan estadísticos como la *W de Kendall* y la prueba *K de Kappa* (Escobar y Cuervo, 2008). No obstante, en este trabajo se asumió un análisis del *nivel de acuerdo y consenso* desde la distribución por promedio, apoyada con la mediana y rangos, al permitir estos conocer las posiciones extremas en las valoraciones (Heylighen, 1998). Así, después de la segunda ronda la media de acuerdo obtenida fue alta y los rangos de puntuación no hicieron apenas referencia a valores extremos y, en todo caso, se orientó la toma de decisiones hacia las sugerencias de quienes apuntaban puntos de mejora del modelo tanto en el grado de acuerdo como, especialmente, en la redacción y claridad de los indicadores. Esto evidencia un alto consenso y grado de acuerdo entre evaluadores, constatándose estabilidad entre una amplia mayoría de los componentes del panel sin apenas dispersión en las valoraciones. Así, al ofrecer tras cada bloque de valoraciones a los expertos argumentos explicativos, estos se sintetizaron y se valoraron para tomar las decisiones oportunas para mejorar el modelo, como así hemos constatado en el desarrollo del proceso de validación (véase Tabla 66). Así, se han

incorporado, en coherencia con las valoraciones de expertos, diversos elementos que han mejorado el modelo propuesto en el capítulo segundo y que permiten avanzar hacia el logro efectivo del cuarto objetivo: la valoración del modelo por los agentes implicados.

Las reflexiones anteriores han pretendido mostrar la calidad del proceso de validación llevado a cabo. Podemos afirmar, en consecuencia, que la calidad del proceso de validación se ha asegurado desde el estudio previo de la metodología a llevar a cabo, los criterios de inclusión asumidos para conformar el parte experto, la calidad y competencia del panel y el desarrollo del proceso de validación a partir de un proceso integrador de visiones cualitativas con estimaciones cuantitativas, que han permitido no solo ofrecer puntuaciones, sino también argumentos de los expertos, siendo estos más enriquecedores para la investigación que el simple recuento estadístico. De igual forma, consideramos que el porcentaje de abandonos del panel de expertos así como la estabilidad y consenso alcanzado en la segunda ronda son indicadores de calidad del proceso de validación. Con todo, estamos en condiciones de afirmar y concluir que se ha alcanzado el objetivo 3: “*validar el MOTUI propuesto e incorporar aquellos elementos que mejoran y completan el modelo*” desde el logro efectivo de sus dos objetivos operativos que lo concretan “*desarrollar un método riguroso de validación*” y “*orientar la toma de decisiones investigadora*”.

#### **2.4 Objetivo 4: *Precisar la valoración de estudiantes y profesorado respecto al modelo propuesto y validado en torno a la importancia atribuida y a la presencia real de los indicadores de la tutoría universitaria***

##### ***Objetivos específicos***

- Conocer la valoración de los agentes de la tutoría (estudiantes y profesorado) sobre la importancia atribuida a los indicadores del modelo de tutoría universitaria integral.
- Analizar la distancia existente entre la importancia que otorgan profesorado y estudiantes a los indicadores del modelo.
- Conocer la valoración de los agentes de la tutoría (estudiantes y profesorado) sobre la presencia real atribuida a los indicadores del modelo de tutoría universitaria integral.
- Analizar la distancia existente entre la presencia real que otorgan profesorado y estudiantes a los indicadores del modelo.
- Explorar la valoración y diferencias entre grupos de profesorado y estudiantes en función de distintas variables de clasificación (titularidad de la universidad, experiencia docente, curso, sexo, área de conocimiento, etc.).
- Describir los argumentos que profesorado y estudiantes indican para justificar la pertinencia e importancia de la tutoría en la universidad.

El cuarto objetivo doctoral se sitúa en coherencia metodológica y temporal con los tres que le preceden y que ya hemos referido con anterioridad. Así, como decíamos, el Objetivo 1 ha tratado de “*Comprender el contexto universitario del EEES para conocer el marco de investigación doctoral*”, mientras que el Objetivo 2 se centró en “*Proponer un Modelo de Tutoría Universitaria Integral (MOTUI) adaptado*

al EEEES". Ya en el Objetivo 3 nos propusimos "Validar el MOTUI propuesto e incorporar aquellos elementos que mejoran y completan el modelo" y, finalmente, es momento ahora de constatar la consecución del Objetivo 4 planteado: "Precisar la valoración de estudiantes y profesorado respecto al modelo propuesto y validado en torno a la importancia atribuida y a la presencia real de los indicadores de la tutoría universitaria".

Con todo, se procede a estimar el alcance de nuestra investigación para dar respuesta al objetivo cuarto, que a su vez se ha concretado en los objetivos específicos que más arriba se detallan. Precisamente, será sobre la justificación de su efectivo logro desde los que orientaremos las siguientes líneas. De alguna manera nuestro trabajo ha pretendido indagar en la percepción de profesorado y estudiantes sobre la importancia y realidad de tutoría universitaria así como su contenido fundamental, tomando como base que las valoraciones del profesorado y de estudiantes no solo reflejan características individuales, o de una situación particular, sino también aportan condiciones objetivas de una realidad concreta.

Así, la valoración por parte del profesorado y el colectivo de estudiantes participantes en el estudio nos ha permitido apuntar hacia algunas líneas conclusivas tras el análisis de datos y el estudio de los resultados alcanzados y ya concretados en el cuerpo de este trabajo. Así, en lo que sigue, se ofrecen las conclusiones integradas con los hallazgos revisados en la literatura, a modo de notas a pie de página, con la finalidad de discutir y ponderar los resultados obtenidos. Se presentan las conclusiones para este proceso de valoración atendiendo a:

- **(A)** Importancia y realidad de la tutoría para profesorado y estudiantes.
  - **(B)** Relación entre importancia y realidad de la tutoría para profesorado y estudiantes.
  - **(C)** Selección de los tres indicadores más importantes para profesorado y estudiantes
  - **(D)** Narrativas que justifican la importancia de la tutoría para profesorado y estudiantes.
  - **(E)** Importancia y realidad de la tutoría para profesorado y estudiantes atendiendo a variables de clasificación.
  - **(F)** Conclusiones globales del proceso de valoración.
- 
- **(A) Importancia y realidad de la tutoría para profesorado y estudiantes.**
    - Los **estudiantes valoran la tutoría como más importante** que el profesorado<sup>133</sup>. Por el contrario, es el **profesorado quien valora como más real y presente la tutoría universitaria**

---

<sup>133</sup> Así, el ítem con mayor promedio para estudiantes es 5,25/6 en la escala importancia, mientras que para profesores que es 4,8/6. Por otro lado, el ítem con menor valoración en la escala importancia ha tenido el valor de 4,02/6 para estudiantes y 3,09/6 para el profesorado.

en comparación con los estudiantes<sup>134</sup>. Cabe destacar, además, que el ítem valorado como menos importante por los estudiantes (4,02) es distante de la puntuación del ítem valorado como más presente para este colectivo<sup>135</sup> (2,76). De ello se deduce que el estudiante, como principal beneficiario de la tutoría, valora la tutoría como más importante que el profesorado, mientras que el profesorado al ser agente clave de dicha labor, valora a la tutoría universitaria como más presente y real que los estudiantes. Es una reflexión que tiene sentido y presenta lógica dentro de la labor tutorial.

- **(B) Relación entre *importancia* y *realidad* de la tutoría.**

- De los 20 ítems valorados como más importantes para el profesorado, 16 de ellos aparecen entre los 20 más presentes y reales de la tutoría universitaria, lo cual evidencia cierta **correspondencia ente la importancia y la realidad de la tutoría para el profesorado**. Más concretamente, los 6 ítems más importantes aparecen entre los 7 más presentes. Aunque el contenido de los indicadores es ciertamente variado, se aprecia una tendencia en el profesorado a valorar prioritariamente la **dimensión académica** de la tutoría.
- En el caso de los estudiantes la relación entre importancia y realidad es más heterogénea dado que de los 20 ítems más importantes, son 12 de ellos los que aparecen entre los 20 más presentes. Respecto a su contenido, se destaca que los estudiantes valoran ampliamente como más importantes los indicadores de la **dimensión profesional**.

- **(C) Selección de los tres ítems más importantes por *profesorado* y *estudiantes*.**

- Los ítems señalados como más importantes en la selección de tres por parte del **profesorado** evidencian que 9 indicadores explican un 38,37% del total de las elecciones. Estos indicadores son el 24, 1, 8, 20 y el 26 y, con menor frecuencia, el 44, 31, 28 y 25, cuyo contenido tiene que ver en su mayoría con la **dimensión académica** de la tutoría universitaria. Por el contrario, los menos seleccionados dentro de los tres ítems más importantes tienen que ver mayoritariamente con la **dimensión personal-social y profesional** (4, 11, 30, 22, 6, 42, 5, 23, 19, 47, 3, 13, 38, 41, 50, 17 y 14).
- En cambio, los **estudiantes** en su selección de tres ítems más relevantes han mostrado que un total de 10 indicadores representan el 34,82% del total de las elecciones, con una clara orientación a aspectos de la **dimensión profesional** de la tutoría (46, 16, 51, 44, 48, 49, 23, 42, 28, 32). De igual forma, cabe destacar que los menos seleccionados como importantes por los

---

<sup>134</sup> El ítem valorado con mayor puntuación en la escala realidad para el profesorado tiene 4,23/6 mientras que para los estudiantes el valor más alto es 3,76/6. Si bien, tanto profesorado como estudiantes valoran con puntuaciones muy inferiores los ítems menos valorados de la escala realidad.

<sup>135</sup> Este dato se sitúa muy cercano al obtenido por Pérez (2013), quien en su trabajo constata un nivel de satisfacción de los estudiantes con la tutoría medio-bajo.

estudiantes tienen que ver especialmente con la **dimensión personal-social**<sup>136</sup>(11, 10, 4, 3, 30, 27, 29, 18, 5, 12, 2).

- **(D) Narrativas que justifican la importancia de la tutoría universitaria para profesorado y estudiantes**<sup>137</sup>.

▪ **Para el profesorado:**

- Destaca en sus narrativas la **integralidad** de la tutoría universitaria en sus tres dimensiones: **personal-social, académica y profesional**<sup>138</sup>. No obstante, en las tablas 174-177 se debate si los elementos de la tutoría personal-social son prioritarios o bien no son relevantes y propios de la universidad<sup>139</sup>. Además, en este debate de finalidades de la tutoría universitaria el profesorado universitario recalca la **prioridad de la dimensión académica**<sup>140</sup> de la tutoría universitaria.
- El profesorado destaca **cuestiones organizativas**<sup>141</sup> referidas a los recursos disponibles (tiempo, medios y número de alumnos que atender), la ausencia de reconocimiento de la tutoría, la necesidad de clarificar los objetivos pretendidos, la pertinencia de reflexionar sobre los criterios de asignación, la relevancia de la accesibilidad de profesorado y estudiantes, la necesaria continuidad de la labor tutorial, demandando formación para la tutoría. Además el profesorado manifiesta la realidad de la misma, que en su opinión tiene que ver con el desinterés de los estudiantes<sup>142</sup>, de ahí la necesaria motivación que debe ofrecer el profesorado.

---

<sup>136</sup> Estos resultados coinciden con el trabajo de García Antelo (2010), en el que los estudiantes valoran como necesaria la orientación profesional seguida de la académica, y por último los aspectos personales. También Amor Almedina (2012) en la *Universidad de Córdoba* y Pérez (2013) en la de *Murcia*, destacan que el ámbito personal es el menos valorado frente al profesional y al académico. En este sentido Vieira (2007, 66) concluye tras un estudio comparado internacional que “en los países del ámbito anglosajón perdura una mayor preocupación por la situación personal y emocional de los estudiantes (servicios psicológicos, programas para estudiantes de diferentes ideologías, etc.), mientras que en países como Francia y España la ayuda está más focalizada en los ámbitos académico y profesional”.

<sup>137</sup> Las categorías emergidas en nuestro análisis coinciden ampliamente con las establecidas por Lobato, del Castillo y Arbizu (2005), que vienen a responder a las representaciones de la tutoría para los agentes implicados.

<sup>138</sup> En sintonía con autores como Rodríguez Espinar (2005), Sebastián y Sánchez (1999), García Nieto et al. (2005, 191), Álvarez y González (2010, 245), Lorenzo et al. (2013, 32), entre otros, quienes defienden y justifican la conveniencia de alcanzar una acción orientadora personalizada desde un enfoque integral de la educación.

<sup>139</sup> Como indica Grant (2007, 13), en un contexto internacional, parece que el profesorado universitario muestra cierta resistencia a una tutoría no académica.

<sup>140</sup> Así, tanto desde el análisis descriptivo general, la selección de los tres ítems más importantes para la tutoría y el discurso del profesorado se destaca la alta valoración hacia la tutoría académica.

<sup>141</sup> También García Valcárcel (2008) en su investigación señala que los profesores indican dificultades de tiempo, espacios, número de alumnos y reconocimiento de la acción docente, en coherencia con los hallazgos aquí obtenidos. En este sentido, Trotter y Roberts (2006, 382) proponen diversas medidas organizativas de interés para enfocar la tutoría universitaria, si bien, nos parece que son relevantes las aportaciones en nuestro entorno en relación a diversos modelos organizativos y Planes de Acción Tutorial que se han desarrollado en distintas universidades (Román, 2004; Gairín et al., 2004; Álvarez, 2005; Muñoz y Gairín, 2014; Cano, 2008; Pantoja, 2005; Adame, 2002; Sobrado, 2008, 105).

<sup>142</sup> En este sentido, Amor Almedina (2012, 285) concluye que “en relación al funcionamiento de las tutorías, hemos podido comprobar que son muy pocos los alumnos que asisten regularmente a las tutorías. Respecto al horario de las tutorías, un gran porcentaje de los alumnos consideran que su horario no es el adecuado, y confirman este hecho atribuyendo su baja asistencia a la incompatibilidad horaria, coincidiendo con el horario lectivo, la sobrecarga académica y la falta de cumplimiento del horario de las tutorías por parte del profesorado”.

- Son numerosas las narrativas referidas a la **acogida, integración y transición profesional**<sup>143</sup>, especialmente las referidas a la transición a la universidad y a la relevancia de la tutoría para facilitar la integración del alumnado<sup>144</sup>.
- El profesorado indica el valor de la tutoría como **relación personalizada e interacción formativa**<sup>145</sup>, desde una actitud dialogante abierta y de confianza.
- Destaca el valor de las **competencias transversales**<sup>146</sup>, especialmente la toma de decisiones y resolución de problemas, el trabajo cooperativo, la comunicación y la orientación al autoaprendizaje y la autoformación.
- Respecto a la **dimensión personal-social** de la tutoría universitaria el profesorado señala la importancia de estimular desde la tutoría el **pensamiento crítico y reflexivo** y apoyar el **autoconocimiento**<sup>147</sup>. Además, la dimensión personal-social tiene que apoyarse en valores humanistas, desde el compromiso, constancia y esfuerzo y en una inteligencia emocional adecuada que permita avanzar el proceso de maduración de cada estudiante. Desde el punto de vista social, la tutoría universitaria debe apoyar el sentido de **pertenencia**<sup>148</sup> del estudiante así como su formación como ciudadano, sin olvidar que la universidad a de promover el bienestar y el desarrollo social equilibrado<sup>149</sup>, que pueden reforzarse desde la tutoría universitaria.

---

<sup>143</sup> Hallazgo coherente con el trabajo de Amor Almedina (2012, 283), donde el profesorado valora altamente el apoyo a la integración en la universidad. También Aguilera (2010, 335) sugiere que “la acción de los tutores debe realizarse en modo ajustado a las cualidades del alumno, cualidades que en gran parte de los estudiantes presentan manifestaciones similares en función del curso en el que se hallen matriculados, pudiendo requerir en los dos primeros años una orientación hacia cualidades más fundamentales y genéricas, junto con un apoyo para favorecer su integración en el centro y configurar su plan de estudios; mientras que en los dos últimos años del grado, la orientación debe hacerse además hacia una proyección profesional y de continuación de procesos de enseñanza y aprendizaje”. Este valor de las transiciones ha sido destacado por Álvarez y Fita (2005), concretamente para el Bachillerato-Universidad y por Sanz Oro (2005), quien refiere la relevancia de la integración del estudiante en la universidad. En el contexto internacional McChlery y Wikie (2009) destacan la importancia de desarrollar programas de apoyo a los estudiantes al comienzo de la vida universitaria, en la línea de otros trabajos (Blythman y Orr, 2003; Johnston, 2010; Yorke, 2003) que han destacado el valor de una adecuada transición entre la secundaria y la universidad. También Rickinson (1998) se ha referido a la transición final hacia el ámbito profesional como un espacio crítico de apoyo universitario.

<sup>144</sup> En este sentido, Braxton, Millem y Sullivan (2000) mostraron que las prácticas docentes y la atención personal ejercían influencia positiva en la integración social y en el compromiso institucional del universitario, en la línea de trabajos posteriores (Crosling, Heagrey y Thomas, 2009, 15).

<sup>145</sup> Como indican Wisker et al. (2008) es patente la necesidad de atender a cada estudiante y trabajar *one-to-one* teniendo en cuenta, por otra parte, el valor de la relación educativa y cómo las emociones cambiantes inciden en el proceso de tutoría (Beard, Clegs y Smith, 2007).

<sup>146</sup> En este sentido, González y Raposo (2008, 291) destacan que “la atención tutorial ha suscitado un considerable interés en sintonía con la nueva cultura universitaria desde la que se proclama la necesidad de fomentar el aprendizaje autónomo del estudiante y desarrollar su capacidad para aprender a aprender. Para ello, el profesor pasará a ser un guía que orienta al estudiante no sólo en los aspectos académicos de su asignatura sino que también le asesorará en su itinerario formativo para ayudarle a construir las competencias transversales y específicas que precisará para su adecuado desarrollo personal y profesional”.

<sup>147</sup> Autores como Drew (2001, 311) han destacado la importancia de la autorreflexión para el desarrollo académico. De hecho, la tutoría ha de contribuir a que el estudiante se conozca mejor y conociéndose mejor aprenda a elegir con acierto (Feixas et al., 2010).

<sup>148</sup> En este sentido, Tinto (1993) indica que la acogida es una etapa previa en cualquier iniciativa orientadora, dado que permite generar un sentido de pertenencia a una comunidad académica. En esta misma línea, Esteban y Martínez (2012, 88) expondrán que “la tutoría es un espacio para generar sentido de pertenencia”.

<sup>149</sup> Nos parece muy pertinente la justificación de Martínez (2006, 87), para quien la universidad ha de contemplar la formación deontológica relativa al ejercicio de las diferentes profesiones, la formación ciudadana y cívica de sus

- El profesorado ha insistido ampliamente en el valor de la tutoría como **nexo en la relación entre aspectos académicos y profesionales**, especialmente para vincular el plan de estudios y la vida profesional laboral, poner en práctica lo que se aprende y apoyarse en una formación complementaria.
  - Otro elemento destacado por el profesorado tiene que ver con la **planificación** y la elección del itinerario.
  - Desde el punto de vista **académico**<sup>150</sup> encontramos la mayor extensión del discurso del profesorado. Así, podemos decir que desde esta perspectiva la tutoría permite buscar y ampliar información en fuentes relevantes, profundizar en el conocimiento, apoyar en el estudio, optimizar el aprovechamiento de los estudios, individualizar el aprendizaje, facilitar el aprendizaje y resolver dudas, orientar sobre estrategias de aprendizaje y ser un elemento motivador<sup>151</sup>. Además, resulta importante el asesoramiento para el desarrollo académico, la orientación hacia la investigación y el valor de la tutoría en el trabajo final de grado/máster.
  - Finalmente, desde el punto de vista **profesional**, la tutoría permite ofrecer una orientación para conocer la realidad profesional, estimular el desarrollo de competencias profesionales, planificar y desarrollar el proyecto profesional y estimular el desarrollo profesional en el mundo laboral y la empleabilidad.
- **Para estudiantes:**
- Los estudiantes indican en sus narrativas que la universidad es un lugar de personas adultas y maduras, que la realidad tutorial es limitada debido al interés del profesorado y que la práctica tutorial depende de la titularidad de la universidad. Por otro lado se destaca a la tutoría como un elemento clave que constituye una ayuda externa, objetiva, consejo y referente.
  - Los estudiantes destacan la importancia del **desarrollo integral**<sup>152</sup> que esperan de la Universidad y de la necesidad de equilibrar lo profesional y lo personal.

---

estudiantes y la formación humana, personal y social que contribuya a la excelencia ética y moral de los futuros titulados en tanto que personas.

<sup>150</sup> Ya señaló Pantoja (2005) que la tutoría en la universidad española ha tenido, en términos generales, una dimensión puramente académica y burocrática, sirviendo como espacio para determinadas acciones puntuales derivadas de la naturaleza de las distintas materias y del carácter y estilo del profesor encargado de cada una de ellas. Como señala García Antelo (2010), el profesorado destaca la importancia de la orientación académica inherente al propio proceso de enseñanza-aprendizaje y que además suponga una mayor garantía en la consecución de una atención más individualizada al alumnado.

<sup>151</sup> El trabajo de Lapeña, Saulea y Martínez (2011) evidencia que la acción tutorial es un espacio de colaboración que fomenta el aprendizaje, el pensamiento y el crecimiento personal de los alumnos en su trayectoria universitaria. Así, para Jarvis (2002) la tutoría académica es un diálogo efectivo sobre el aprendizaje entre profesorado y estudiantes. Este diálogo es reconocido y valorado por Anderson y McCune (2013), quienes sugieren que hace posible generar una comunidad de práctica desde la que iluminar el aprendizaje y la enseñanza en la educación superior. Además, como constata el trabajo de Schwartz y Holloway (2012) las relaciones académicas entre estudiantes y profesorado puede incidir en el aprendizaje de los estudiantes así como, además, regenerar y revitalizar a los profesores a lo largo de su carrera. Si bien, Martínez (2008), pone de manifiesto en su trabajo que la tutoría no está integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la actualidad. Quizá sea este un reto clave a afrontar.

<sup>152</sup> Como se ha constatado en nuestro trabajo, la mayoría de los dos colectivos consideran como importante tener en consideración al alumnado en su conjunto, prestando atención fundamentalmente a aspectos académicos y



- Respecto a la dimensión **personal-social**<sup>153</sup>, destaca el lugar de la tutoría en el apoyo personal, para ayudar a conocerse a sí mismo, valorando los aspectos personales y sociales así como la **integración personal-social**<sup>154</sup>, insistiendo en el necesario cultivo de valores personales como la responsabilidad, esfuerzo, compromiso, confianza<sup>155</sup>... Y valores sociales como la participación y compromiso en iniciativas de **apoyo comunitario**<sup>156</sup>.
- Los estudiantes destacan también que la tutoría universitaria estimula el desarrollo de las competencias pretendidas en la formación así como las laborales y profesionales, sin olvidar las comunicativas sociales y de trabajo en equipo, toma de decisiones, resolución de problemas y **autoaprendizaje**<sup>157</sup>.
- Los estudiantes destacan en su discurso el valor de la tutoría como relación educativa y, especialmente, como elemento motivador que permite descubrir al estudiante el entusiasmo de ir más allá de aprobar asignaturas.
- Respecto a la **dimensión académica de la tutoría**<sup>158</sup>, se destaca el lugar de la tutoría para comprender la materia y trabajar con lo académico, para ofrecer a cada estudiante un análisis académico, permite apoyar y **facilitar el aprendizaje**<sup>159</sup> al resolver dificultades, dudas e inquietudes. Además muestra estrategias de aprendizaje, apoyo a la investigación y el adecuado

---

profesionales pero también, aunque en menor medida, a los personales, como así mostró el trabajo de García Antelo (2010). En efecto, como ya se indicaba para la valoración del profesorado, los estudiantes también han estimado altamente esta finalidad de la tutoría universitaria, en coherencia con el trabajo de Amor Almedina (2012, 286). Son interesantes las recientes reflexiones de Fernández-Salineró (2014, 183), quien indica que la tutoría “se caracteriza fundamentalmente por facilitar e impulsar el desarrollo integral de los universitarios, personalizar la educación y encaminar al universitario hacia la madurez personal y el crecimiento intelectual y científico. Integra la dimensión intelectual-cognitiva, afectivo-emocional y socioprofesional”. Con otras palabras pero idéntico mensaje lo han ilustrado Herrera y Enrique (2008) al indicar que la tutoría implica la personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje y la orientación para el desarrollo personal, académico y profesional del estudiante. O bien Sanz Oro (2005, 87) al referirse a la necesidad de atender, desde la tutoría, a la totalidad del estudiante.

<sup>153</sup> Estamos de acuerdo con Sedeño (2006, 213) cuando indica que “la concepción de una universidad donde solamente se exige enseñar contenidos especializados de acuerdo a los límites propios de una titulación tradicional ha lastrado cualquier intento por realizar una labor orientadora más general”. También Gutiérrez, López-González y Bermejo (2009) concluyen que si bien el foco principal de interés de la orientación en un primer momento fue la adecuación del usuario a un puesto de trabajo, en estos momentos se mantiene una visión más amplia, en la que se tiene en cuenta los problemas de encaje del alumno en el plano académico y la atención psicológica de los problemas vitales ante los que se encuentra a lo largo de su proceso formativo.

<sup>154</sup> Cooke et al. (2006, 514) han destacado que la transición es un evento estresante “*time of heightened anxiety*”. Como indica Jackson (2003), muchos estudiantes cuando acceden a la universidad se sienten como peces pequeños (smaller fish) en un estanque más grande que la secundaria (larger pond). Por ello, la tutoría resulta clave para una adecuada experiencia de primer año (Trotter y Roberts, 2006).

<sup>155</sup> Sedeño (2006, 214) destaca la importancia de la madurez personal construida desde valores que han de trabajarse armónicamente desde cada materia para incidir en la formación integral.

<sup>156</sup> Estamos de acuerdo con Elexpuru, Villardón y Yáñez (2013, 194) cuando indican que “el desarrollo personal implica necesariamente crecer en la dimensión individual y social de manera integrada”. De hecho, como indican Cabrera et al. (2006), la tutoría viene a cubrir un vacío importante en todo el ámbito del desarrollo personal y social del universitario.

<sup>157</sup> Desde esta perspectiva, en el decir de Perinat (2001, 77), cada estudiante podrá ser gestor de su propio proceso formativo.

<sup>158</sup> En coherencia, el reciente trabajo de Martínez, Martínez y Pérez (2014) expone que los estudiantes conciben la tutoría como una labor excesivamente académica.

<sup>159</sup> De hecho, los resultados del estudio de Casado et al. (2014) muestran una tendencia positiva entre el rendimiento del alumnado y la implicación del tutor.

desarrollo y supervisión del trabajo final de grado. Los estudiantes también destacan el lugar relevante de la tutoría en la planificación y elección del itinerario, especialmente ofreciendo estrategias de planificación, dar a conocer y considerar diferentes opciones, permite analizar aspiraciones y posibilidades<sup>160</sup>, ayuda en la elección de itinerarios y de estudios de posgrado, en su caso.

- Se destaca también a la tutoría como medio **informativo**<sup>161</sup>. De hecho, algunos estudiantes hacen notar una ausencia de información que la tutoría podría facilitar para así aumentar su satisfacción con la titulación y la universidad. Destacan en su discurso la información sobre becas y ayudas, colaboración externa y con los departamentos, sobre formación complementaria, prácticas e incluso sobre normativa académica y convalidaciones.
- La tutoría resulta clave para proponer estimular orientar y motivar hacia una experiencia académica de movilidad y de intercambio universitario.
- Los estudiantes han valorado en su narrativa la importancia de **conectar los aspectos académicos y profesionales de su formación**<sup>162</sup>, destacando el valor de la tutoría para conectar la universidad con el **mundo laboral**<sup>163</sup>, poner en práctica y aplicar lo aprendido a lo largo de los estudios y finalmente, la importancia de la tutoría en las prácticas.
- Finalmente, respecto a la dimensión profesional de la tutoría universitaria, ampliamente valorada por los estudiantes, destacando por un lado el valor de la tutoría en el futuro profesional para orientar, preparar, desarrollar el **proyecto profesional**<sup>164</sup>, acercarse al futuro, conocer posibilidades<sup>165</sup> y fomentar el emprendimiento. Por otro lado, los estudiantes han indicado la importancia de orientar, ayudar, asesorar, informar y apoyar hacia el mundo laboral para así estimular su **empleabilidad e inserción laboral**<sup>166</sup>.

---

<sup>160</sup> En el trabajo de MacIntyre (2009) se expone que uno de los grandes interrogantes que el universitario ha de responder es: *what are you doing?* La tutoría, sin duda, puede resultar una ayuda eficaz para ello.

<sup>161</sup> Esta falta de información ha sido constatada, entre otros, por Álvarez y González (2007, 97).

<sup>162</sup> Estos resultados son similares a los obtenidos en la muestra de profesorado y coherentes con el trabajo de García Antelo (2010, 525), en el que constata que “el alumnado demanda en mayor medida que las tutorías faciliten su tránsito desde la Universidad al mundo laboral, que le ayuden a configurar su itinerario académico y profesional (elección de especialidades...), a establecer vínculos entre la formación recibida y la realidad social y laboral y, por último, que contribuyan a trabajar competencias clave para su inserción laboral (resolución de problemas...)”.

<sup>163</sup> Esta visión ha sido destacada por Rodríguez Espinar (2004) quien valora la relevancia del necesario ajuste entre universidad y mercado laboral así como desde la European Commission (2013, 19), ofreciendo recomendaciones para conectar universidad y mercado de trabajo.

<sup>164</sup> Es de interés el trabajo de Do Ceu y Rodríguez Moreno (2010, 342), quienes recomiendan desarrollar un seminario de gestión personal de la carrera para facilitar la planificación del futuro laboral.

<sup>165</sup> Cano (2009), entre otros, ha hecho énfasis en que uno de los focos de la tutoría, especialmente en los últimos cursos, ha de orientarse hacia dotar de las herramientas para facilitar la inserción laboral de los egresados.

<sup>166</sup> La empleabilidad es un concepto complejo y ciertamente plural. Así, Miller (2002) entiende la empleabilidad es el desarrollo de conocimientos altamente valorados por los empleadores. Por su parte, Cajide et al. (2002, 452) valoran que la empleabilidad está cercana al *career management*, a la habilidad para entenderse a uno mismo y dirigirse en elecciones de la vida complejas y difíciles. Estamos de acuerdo con Santos Rego (2014), cuando concluye que la empleabilidad es inseparable de una buena educación, que forma a profesionales y ciudadanos en apoyo de una sociedad del conocimiento y de innovación, si bien, “procurar que los egresados del sistema sean más empleables es magnífico afán, pero no puede ser el resorte que agote el sentido de la educación superior” (Santos Rego, 2014, 24).

- **(E) Importancia y realidad de la tutoría para profesorado y estudiantes atendiendo a variables de clasificación.**

▪ **Para el profesorado:**

- El profesorado de universidades privadas puntúa más alto en los indicadores para la escala importancia y la escala realidad, siendo significativas las diferencias en todos los ítems de la escala realidad y en 49/51 de la escala importancia.
- El profesorado de Ciencias de la Salud y de Arte y Humanidades presentan los valores más altos en la escala importancia y la escala realidad, presentando 33 de los ítems de la escala importancia y 30 de la escala realidad diferencias significativas positivas para el área de Ciencias de la Salud.
- El profesorado de Ciencias e Ingeniería y Arquitectura presentan los datos promedio generales más bajos en las escalas importancia y realidad, resultando para el área de Ingeniería y Arquitectura puntuaciones estadísticamente significativas inferiores en 35 ítems de la escala importancia y en 29 de la escala realidad.
- El profesorado con docencia en posgrado, ya sea Máster y/o Doctorado, ofrece puntuaciones inferiores en ambas escalas, o lo que es lo mismo: el profesorado que no imparte docencia en máster o doctorado valora con diferencias significativas un total de 28 ítems para la escala importancia y un total de 12 para la escala realidad.
- Cuando la distribución de la experiencia docente es dicotómica (*Menos de 14 años/15 años o más de experiencia docente*), el profesorado con menos de 14 años de experiencia docente ha valorado como más importante y más real el 90% por ciento de ítems de la escala que el profesorado cuya experiencia era mayor a 15 años. Estas diferencias son significativas para 24 ítems de la escala importancia, con un mayor énfasis en la dimensión personal-social y profesional de la tutoría y para 31 ítems de la escala realidad. Por otro lado, los resultados por intervalos de experiencia docente permiten concluir que los valores más altos para la escala importancia y la escala realidad se sitúan en los intervalos (*Menos de 3 años de experiencia docente*) y (*4-9 años de experiencia docente*), mientras que los resultados inferiores en ambas escalas los ofrece el profesorado de (*Más de 25 años de experiencia docente*). Estas diferencias son significativas para estos intervalos de la escala importancia, especialmente en las dimensiones personal-social y profesional, y obteniendo diferencias significativas estos mismos intervalos en la escala realidad en un total de 19 ítems.
- El profesorado contratado valora con puntuaciones más altas la totalidad de los indicadores para la escala importancia y realidad en comparación con el profesorado permanente, siendo significativas estas diferencias para 32 ítems en la escala importancia y para 4 ítems en la escala realidad.
- Los resultados globales en función del sexo permiten concluir que las profesoras valoran como más importantes y más presentes todos los indicadores, existiendo una mayor

diferencia en aquellos que tienen que ver con la dimensión personal-social de la tutoría. Además, estas diferencias son significativas para la totalidad de la escala importancia a excepción de los ítems 24 y 45 y, por otro lado, son significativas en todos los ítems de la escala realidad.

- El profesorado que ha recibido formación para la tutoría valora con puntuaciones más altas la totalidad indicadores de ambas escalas, importancia y realidad, con una diferencia de medias mayor en la escala importancia en los ítems que refieren a la dimensión personal-social. Además, estas diferencias son significativas en la escala importancia para 30 indicadores, mientras que para en la escala realidad esta diferencia es significativa en la totalidad de los ítems de la escala.

▪ **Para estudiantes:**

- Los estudiantes de universidades privadas y centros adscritos valoran como más importante y más real la totalidad de indicadores de la tutoría universitaria en comparación con los estudiantes de universidades públicas. Además se constata que la diferencia entre grupos universidades privadas y centros adscritos y universidades públicas es mayor en la escala realidad. Estas diferencias son significativas para los centros adscritos en la totalidad de indicadores de la escala realidad y para 50 ítems de la escala importancia, a excepción del ítem 16 cuyas diferencias no son significativas.
- Los estudiantes de grado presentan diferencias positivas significativas en el ítem 23 de la escala importancia, en comparación con los estudiantes de posgrado. Por su parte, los estudiantes de posgrado presentan diferencias positivas significativas en la escala importancia para los ítems 4,6 y 27. Por otro lado, los estudiantes de grado valoran como más presentes y reales de forma significativa un total de 21 ítems de la tutoría universitaria.
- Existen diferencias significativas en la escala importancia en la valoración que estudiantes hacen en función del curso, destacando que para 2º de grado son significativos un total de 10 ítems, cercanos a la dimensión personal-social; para 3º de grado 10 ítems con un mayor enfoque académico y para máster 10 ítems más orientados a la dimensión profesional.
- Los estudiantes de 1º y 2º de grado valoran con puntuaciones más altas todos los indicadores de la escala realidad. Estas diferencias son significativas respecto al resto de cursos en toda la escala, concretamente en 11 ítems para 1º de Grado y en 40 ítems para 2º de Grado.
- Las estudiantes presentan puntuaciones más altas en la escala importancia y realidad<sup>167</sup> que los estudiantes, con diferencias significativas para la escala importancia en 47 ítems y con diferencias significativas en la escala realidad para 48 ítems.
- Los estudiantes con menos edad, menos de 22 años, valoran como más importantes los ítems iniciales del cuestionario referidos a la dimensión personal-social, mientras que los

---

<sup>167</sup> Este hallazgo es similar al obtenido por Amor Almedina (2012, 285), quien en su trabajo indica que “las mujeres son más asiduas que los hombres a la asistencia a las tutorías”.

estudiantes de mayor edad (*Más de 26 años*), valoran como más importantes los ítems finales del cuestionario referidos a la dimensión profesional de la tutoría universitaria. Concretamente, las diferencias son significativas en los ítems 4, 5 y 30 para el intervalo (*Menos de 20 años*), los ítems 27 y 30 para el intervalo *26-29 años* y el ítem 6 para el intervalo de *más de 30 años*.

- Los estudiantes de *menos de 20 años* valoran como más presentes y más reales todos los indicadores de la tutoría universitaria, mientras que los estudiantes de mayor edad perciben como menos presentes todos los indicadores del modelo, estas diferencias son significativas para la casi totalidad de la escala, a excepción del ítem 45.
- Los estudiantes del turno de mañana valoran como más importantes de un número significativo de indicadores de la escala, en comparación con el turno de tarde o el modelo mixto (mañana y tarde), existiendo una mayor diferencia de medias en los indicadores de la dimensión personal-social. Además, las diferencias son significativas positivas para el turno de mañana en los ítems 1, 6, 7, 11 y 12.
- Los estudiantes del turno de mañana valoran como más presentes y más reales la totalidad de indicadores de la escala, siendo estas diferencias significativas para la casi totalidad de la escala, a excepción del ítem 45.

#### - (F) Conclusiones globales del proceso de valoración.

Finalmente, destacamos la síntesis global conclusiva de los hallazgos de esta investigación referidos al proceso de valoración del modelo por los agentes de la tutoría:

- ✓ Los estudiantes valoran la tutoría como más importante que el profesorado.
- ✓ El profesorado valora la tutoría como más real y presente que los estudiantes.
- ✓ El profesorado muestra una mayor correspondencia en sus valoraciones entre importancia y realidad de la tutoría en comparación con la tutoría.
- ✓ El profesorado valora como más importantes los elementos de la tutoría académica mientras que los estudiantes valoran fundamentalmente como más importantes los indicadores que refieren a la dimensión profesional. Ambas apreciaciones se han constatado para profesorado y estudiantes tanto en la expresión de la escala, como en la selección de los ítems más importantes como en la narrativa que ofrece argumentos.
- ✓ Tanto profesorado como estudiantes valoran como menos importantes los indicadores de la dimensión personal-social de la tutoría.
- ✓ Se pueden definir algunos perfiles de profesorado para las escalas importancia y realidad.
  - El perfil del **profesorado** que valora la tutoría como **más importante**: (1) Profesoras, (2) de Universidades Privadas, (3) Del área de Ciencias de la Salud, (4) personal Contratado, (5) con formación para la tutoría universitaria (6) con docencia en Grado y (7) con menos de 14 años de experiencia docente (dif. sig en 49, 49, 33, 32, 30, 28 y 24 ítems, respectivamente).

- El perfil del **profesorado** que valora la tutoría como **menos importante**: (1) Profesores, (2) de Universidades Públicas, (3) Personal Permanente, (4) sin formación para la tutoría universitaria (5) del área de Ingeniería y Arquitectura, (6) con docencia en Posgrado y (7) con 15 o más años de experiencia docente (dif. sig en 49, 49, 32, 30, 29, 28 y 24 ítems, respectivamente).
  - El perfil del **profesorado** que valora la tutoría como **más presente y real**: (1) Profesoras, (2) de Universidades Privadas, (3) con formación para la tutoría universitaria (dif. sig en toda la escala respectivamente), (4) Con menos de 14 años de experiencia docente, (5) Del área de Ciencias de la Salud, (6) con docencia en Grado, (7) personal Contratado, (dif. sig en 31, 30, 12 y 4 ítems, respectivamente).
  - El perfil del **profesorado** que valora la tutoría como **menos presente y real**: (1) Profesores, (2) de Universidades Públicas, (3) sin formación para la tutoría universitaria (dif. sig en toda la escala, respectivamente), (4) Con 15 años o más años de experiencia docente, (5) Del área de Ingeniería y Arquitectura, (6) con docencia en Posgrado, (7) personal Permanente, (dif. sig en 31, 29, 12 y 4 ítems, respectivamente).
- ✓ De igual forma, el perfil para estudiantes en las escalas importancia y realidad está configurado del siguiente modo.
- El perfil de **estudiantes** que valoran la tutoría como **más importante**: (1) Centros adscritos, (2) Estudiantes chicas, (3) Turno de mañana (dif. sig en 50, 47 y 5 ítems, respectivamente).
  - El perfil del **estudiantes** que valoran la tutoría como **menos importante**: (1) Universidad Pública, (2) Estudiantes chicos, (3) Turno de tarde o mañana-tarde (dif. sig en 50, 47 y 5 ítems, respectivamente).
- Respecto a las etapas, cursos e intervalos de edad hay pluralidad y heterogeneidad en la significatividad de diferencias en la escala importancia.
- El perfil de **estudiantes** que valoran la tutoría como **más presente y real**: (1) Centros Adscritos, (2) menos de 20 años, (3) turno de mañana, (4) estudiantes chicas, (5) de 2º de Grado (dif. sig en toda la escala, 50, 50, 48 y 40 ítems respectivamente).
  - El perfil de **estudiantes** que valoran la tutoría como **menos presente y real**: (1) Universidad Pública, (2) de 3º, 4º o Posgrado, (3), más de 26 años, (4) turno de tarde o mañana-tarde, (5) estudiantes chicos (dif. sig en toda la escala, en toda la escala, 50, 50 y 48 ítems respectivamente).

Con todo, podemos concluir que el objetivo cuarto que refiere a: “*Precisar la valoración de estudiantes y profesorado respecto al modelo propuesto y validado en torno a la importancia atribuida y a la presencia real de los indicadores de la tutoría universitaria*”, ha sido alcanzado satisfactoriamente.

### 3. Síntesis conclusiva: reflexiones tras la investigación desarrollada

Del mismo modo que la introducción presentaba el marco general de la investigación, se ofrecen a continuación algunas reflexiones del investigador en torno a la universidad y su sentido, sobre el horizonte de la tutoría universitaria entendida como relación de ayuda y la justificación de la tutoría para que sea una llamada a la formación integral del estudiante universitario.

#### 3.1 En torno a la universidad y su sentido

Si la universidad tiene una nota esencial que ha permanecido en su evolución temporal, nos atrevemos a decir que esta es la de ser *comunidad*. Una forma de ser comunidad compartida, en tanto que es a la vez una comunidad de saberes (*universitas scientiarum*) y de personas (*universitas magistrorum et scholarium*). Esta constatación comunitaria de la universidad hace que sea un lugar de convivencia, de encuentro y de intercambio, un contexto propicio para el diálogo entre disciplinas y entre personas sobre cada disciplina, quienes a partir de la conversación se esfuerzan por cultivar un amplio conjunto de saberes.

Ahora bien, la finalidad de la universidad no es crear una comunidad, no busca crearla en sí. Más bien, la universidad se sirve de crear comunidad para conseguir su finalidad. Aunque la discusión es muy diversa, nos atrevemos a apuntar que la finalidad universitaria mucho tiene que ver con el cultivo del *saber universal*, que permite avanzar en cada uno de los *saberes disciplinares-particulares* (investigación) a la vez que dispone una *educación superior* para quien a ello se empeña (docencia). Se observa que en esta finalidad propuesta destacan el saber universal, los saberes disciplinares y la educación superior, que no siempre se han entendido de la misma manera en casi ninguno de los ámbitos y contextos universitarios. Así, en la evolución de la universidad se ha comprendido que el *saber universal* es una suma de partes, que pueden crecer y desarrollarse por sí mismas y de forma independiente desde la especialización y profundización en los *saberes disciplinares*. También, se ha entendido que la *educación superior* tiene que mantener como esencia la transmisión crítica del saber pero incorporando a su sentido la formación cultural y humana así como la formación profesional superior, que en otros momentos estuvo alejada de la universidad.

Con todo, podemos decir que la universidad en la actualidad ha de cumplir un cometido plural, en tanto que se concreta en la formación cultural y humana (*personal-social*), la transmisión crítica del saber y la investigación científica, en el decir de Ortega, “la educación de nuevos hombres de ciencia” (*académico*) y la enseñanza de las profesiones (*profesional*)<sup>168</sup>.

---

<sup>168</sup> Hemos incorporado entre paréntesis y en cursiva los ejes que se han tomado como referencia en este trabajo para conceptualizar la tutoría universitaria desde un punto de vista integral para los estudiantes pero también en atención a las finalidades de la universidad.

No son pocos quienes piensan que la universidad solo ha de centrar sus esfuerzos en el desarrollo académico que, en efecto, resulta nuclear. Ante esto, pensamos que la universidad no puede entenderse *solo* como una formación científico-técnica específica y avanzada que habilitará para el desarrollo de una profesión posterior. Más bien consideramos que hay un aprendizaje valioso y necesario en la formación universitaria *más allá* de la disciplina y de la profesión, que hace que quien recorre el camino de la universidad encuentre tras cada paso un apoyo formativo en su proceso de desarrollo personal y en su formación social como ciudadano. En otras palabras, se ha de buscar armonía entre la necesaria especialización y la educación liberal, con una universidad humanizadora que amplía sus objetivos formativos al complementar operativamente los cometidos que se esperan de ella. Si entendemos que *equilibrio* es el resultado de la tensión entre fuerzas contrarias que se contrarrestan, debemos tratar de ponderar *justamente* el saber académico, la formación humana y la enseñanza de la profesión en la universidad.

### **3.2 El horizonte de la tutoría universitaria entendida como relación de ayuda**

Para hacer operativo este equilibrio es necesario profundizar en la idea de comunidad que apuntábamos al inicio. Para ello hemos tratado de dar valor a la relación educativa que se establece entre el profesorado universitario y los estudiantes, desde un espacio de tutoría integral que ha tomado como referencia las finalidades de la formación universitaria desde tres grandes dimensiones para su desarrollo (*personal-social, académica y profesional*). Concretamente, proponemos en este trabajo concebir la tutoría como un proceso formativo llevado a cabo por el profesorado que implica diversas acciones que toman en cuenta la especificidad de la formación universitaria así como las necesidades del estudiante y se desarrolla a través de un sistema orientador de acompañamiento personal integral, con el objetivo de informar, apoyar, asesorar y guiar sobre las dimensiones académica, personal-social y profesional. Es evidente que la tutoría tiene sentido como una relación de ayuda (*helping relationship*) que operativiza una dimensión orientadora y formativa del profesorado universitario con los estudiantes. Esta relación de ayuda requiere, inicialmente y de forma simultánea, dos elementos.

En primer lugar, cualquier relación de ayuda necesita que exista una necesidad, que en la práctica será el objeto de la ayuda. En este sentido, hemos constatado en este trabajo que son muchos los estudios de diagnóstico que han dado respuesta a las necesidades de los estudiantes, a partir de indagar sobre sus opiniones y valoraciones al inicio, durante y al final de los estudios en diversas áreas de conocimiento. Podemos decir que estas necesidades tienen que ver con asesoramiento académico y, en su caso, con un mayor énfasis en la orientación profesional de



futuro, también es patente en muchos de ellos una necesidad de orientación más amplia referida a su desarrollo personal y social.

En segundo lugar y simultáneamente, como requisito sustantivo, la existencia de esta necesidad tiene que ser mostrada por quien la requiere (estudiante) y *percibida* por el profesor. Para que sea *mostrada* por el estudiante y *percibida* por el profesor han de asumir ambas actitudes básicas, que han de sostenerse en la voluntad del estudiante para ser ayudado y en la pretensión del profesorado de ayudar.

En el centro de esta relación de ayuda, canalizada por la tutoría, se encuentra el *compromiso* que se asume para ser ayudado y para ayudar que, en el fondo, es una tarea en colaboración. Esto requiere que cada estudiante estime que su necesidad puede ser atendida, que supere estereotipos que presentan erróneamente que quien necesita ayuda muestra debilidad, rehúya además su timidez y acuda sinceramente con la esperanza de ser ayudado y proponga los modos más adecuados para comunicarse e interactuar con el profesorado. Por otra parte, exige que el profesorado ponga un especial esfuerzo por considerar y escuchar a cada uno de sus estudiantes, tratar de comprenderles, atender sus razones e interesarse por sus vivencias y expectativas, en un marco de *confianza*. En efecto, el compromiso que asumen profesor y estudiante se concreta desde la confianza, que hace posible construir un clima relacional propicio para la interacción y para la comunicación. Así, en la propia relación comunicativa entre profesor y estudiante se genera el canal pertinente para generar formas de apoyo y ayuda, analizando minuciosamente la necesidad planteada, dando sentido a las posibilidades de actuación respecto a la necesidad del estudiante y ponderando la toma de decisiones más acertada en función de la experiencia y visión del profesorado y del contexto concreto en el que se plantea dicha necesidad. Esto evidencia que la tutoría universitaria es un libre compromiso del profesor, quien además ha de afrontarla estando preparado para ella si se quiere atender con verdadera garantía la necesidad del estudiante. Esto nos lleva a pensar en la necesidad de una formación pedagógica esencial para el profesorado universitario que profundice en el sentido de la tutoría, en las actitudes básicas necesarias a desarrollar en los procesos de comunicación a llevar a cabo y en las herramientas y estrategias a tener en cuenta para poder desarrollar eficazmente la acción orientadora.

Más aún, la finalidad última de la tutoría entendida como relación de ayuda no se refiere a un acompañamiento durante la formación universitaria, sino que desde la ayuda concreta ofrecida se ha de conseguir que el estudiante sea su propia fuente de orientación futura. Se ha dicho con diferentes metáforas que la relación educativa no se perpetúa en el tiempo, más bien trabaja para su propio desenlace. Precisamente por ello, la tutoría universitaria ha de orientarse hacia la reflexión, la indagación y el sentido crítico del estudiante. En otras palabras, se trata de que la

tutoría se oriente a la autoayuda para que, después de superar la necesidad concreta, el estudiante se encuentre capaz y en posición de enfrentar las dificultades futuras. Por eso, la tutoría no solo resuelve problemas o solventa necesidades, sino que desde ellas es capaz de potenciar la toma de decisiones autónoma y madura, huyendo de la dependencia hacia una responsabilidad personal en el propio quehacer biográfico.

Precisamente por ello, a nuestro entender, la tutoría universitaria es una acción concretada en forma de cooperación, que sólo es fecunda y eficaz si profesorado y estudiantes están plenamente comprometidos con su sentido<sup>169</sup>.

### 3.3 Justificación de la tutoría universitaria integral

De hecho, como se indicaba en nuestra propuesta conceptual, la tutoría universitaria se desarrolla a través de un sistema orientador de acompañamiento personal integral con el objetivo de informar, apoyar, asesorar y guiar sobre las dimensiones académica, personal-social y profesional, atendiendo de este modo a la integralidad de la formación universitaria. No obstante, hemos constatado en este trabajo que hay diversas limitaciones prácticas a la hora de llevar a cabo este planteamiento universitario, debido a distintas causas. Quizá la principal tenga que ver con la masificación universitaria y las consecuencias que de ella se derivan. En efecto, el exceso de estudiantes dificulta la atención personal, ya que no existen condiciones materiales y lo que es más grave: el estudiante percibe la dificultad organizativa del profesor, generándose una barrera entre ambos. Por ello, la masificación es un escenario limitante para la labor tutorial pero, a la vez, es retador ya que desde la tutoría se pueden superar las limitaciones inherentes a un contexto masificado. Por otra parte, tal y como hemos constatado, algunos profesores universitarios consideran que no son tareas y labores propias de su trabajo universitario y que esa función tutorial integral ya debió ocurrir en la escuela. Otros que sí la valoran como relevante sienten que no es prioritaria en los tiempos actuales. Otros tantos, que sí están abiertos a incorporar esta función tutorial integral, no se sienten preparados para llevarla a cabo. No son pocos quienes piensan que tomándola en serio se compromete el tiempo para investigar y publicar, que al final es lo que se reconoce en los procesos de evaluación del profesorado –*publish or perish*.

Además, es ampliamente sabido que tradicionalmente el profesorado universitario se ha sentido mucho más *a gusto* en la figura de investigador, estando convencido de que su principal tarea reside en saber más de su materia y contribuir al avance del saber. Esto ha ocasionado que se valore insuficientemente la docencia por el propio profesorado. De hecho, es conocida la

---

<sup>169</sup> Este enfoque relacional ha sido el que se ha asumido en este trabajo, sin menoscabo de estimar como muy conveniente el apoyo de otras iniciativas universitarias o servicios institucionales así como programas de mentoría entre iguales con una eficacia ampliamente contrastada.

expresión “*liberación* de créditos de docencia”. Desde luego que quizá este es un talante excesivamente pesimista, pero si esto fuera así, pedir al profesorado universitario un compromiso tutorial sería un *desiderátum*, cuanto menos.

Esta reflexión global introduce a lo que entendemos por *dimensión académica* de la tutoría universitaria, que encuentra su sentido fundamentalmente en la labor docente del profesorado universitario desde su perspectiva de enseñante. Esta dimensión académica parte de la premisa de que la docencia universitaria tiene la pretensión de hacer asequible-inteligible la materia al estudiante, despertando de alguna manera su interés. Esta facilitación de los saberes exige el dominio y la actualización de lo que se ofrece por parte del docente que a su vez le permite seleccionar lo más relevante del campo del saber que es contenido de enseñanza. Este es, sin duda, un aspecto nuclear de la tutoría universitaria, ampliamente valorada por el profesorado y también por estudiantes en este trabajo.

Además, gran parte de los trabajos revisados indican que el modelo práctico de tutoría que el profesorado reconoce llevar a cabo es el centrado en la asignatura. La tutoría de asignatura viene a resultar un acompañamiento a los procesos de aprendizaje de los alumnos que permite a través de distintas estrategias una mayor incidencia formativa de los contenidos propios de cada materia. En este modelo, el tutor es el profesor que imparte docencia en la asignatura, y los alumnos acuden de manera individual o en pequeños grupos a las tutorías que generalmente tienen tener un carácter o matiz optativo, por lo que al ser una actividad voluntaria no participan todos los estudiantes. Se pone de manifiesto que la asistencia a las tutorías se acentúa en las fechas cercanas a los exámenes para abordar temas relacionados con la evaluación, aclaración de dudas y conceptos, orientación de trabajos, revisión de tareas, supervisión de prácticas, bibliografía de ampliación, especialmente. Aunque es un tópico, parece que la práctica de la tutoría siempre lleva asociada dos reflexiones contrapuestas: los estudiantes manifiestan que el profesorado no está en su despacho cuando se le necesita, mientras que estos argumentan que a los estudiantes no les interesa, dado que apenas acuden a tutoría.

Por otra parte, hemos constatado en este trabajo la importancia que el profesorado otorga a la iniciación del estudiante en la investigación de su área de estudio. No son pocos los profesores que piensan que lo propio de la universidad es enseñar a investigar, a adquirir saberes primero para reelaborar después el conocimiento, desde donde el estudiante podrá hacer alguna aportación en función del nivel y de la finalidad del trabajo investigador que se afronte. Esta tarea investigadora le ayuda a avanzar en su formación desde un *método* de trabajo aprendido y practicado con diversos modos de profundidad, ya desde el inicio del grado hasta el trabajo final, y en futuros trabajos de investigación si esta es la orientación del estudiante.

Respecto a la docencia, también se ha desarrollado una amplia discusión respecto a lo que se conoce como metodología activa (*active learning*) que, en el fondo, quiere ser una respuesta pertinente a los desafíos de la universidad masificada. Las metodologías activas destacan el valor del profesorado como *tutor* y orientador de procesos de aprendizaje, tienen que ver con el trabajo individualizado del estudiante, con el trabajo en pequeño grupo donde cada estudiante participa individual y socialmente en el aprendizaje. Si además este proceso se verbaliza y pone en común en el gran grupo, se creará un clima de trabajo óptimo para realizar tareas indagadoras en colaboración, desde esfuerzos compartidos orientados por el profesor. Tiene que ver también con invitar al desarrollo de una discusión ordenada y metódica fruto de una reflexión *con sentido*. En efecto, desde estos parámetros, la tutoría universitaria permite encauzar la finalidad académica de la universidad, siendo a su vez, el núcleo de una docencia formativa y potenciadora del aprendizaje activo de los estudiantes, que tiene más de relación con el *pensamiento* que con la *acción-actividad*.

No obstante, como venimos indicando la tutoría no puede agotarse con la perspectiva académica aunque, como ha quedado patente en este trabajo, no son pocos los profesores que piensan que su labor tutorial ha de orientarse únicamente hacia ese horizonte académico. En contrapunto, podemos decir que tener la pretensión de facilitar la formación de los estudiantes universitarios más allá de una formación académica e intelectual no es una expectativa infantil, paternalista o propia en exclusiva de etapas preuniversitarias, como el profesorado ha planteado. Pensamos que la tarea universitaria invita a la reflexión, a un pensamiento esforzado y constante, motivado por el profesor y asumido por el estudiante en su propio estilo universitario. Precisamente este estilo universitario, si es crítico y reflexivo, permite que al estudiante recibir y hacer propio todo cuanto le rodea, ofreciendo logros en el crecimiento personal del estudiante *dentro de sí*, pero también con su proyección *fuera*, en la sociedad. En coherencia, hemos configurado una *dimensión personal-social* de la tutoría universitaria que trata de incorporar armónicamente ambos elementos, personales y sociales, por su difícil disociación particular.

Quizá el elemento que armoniza el desarrollo personal y social del estudiante sea la cultura universitaria. De hecho, cultura viene a ser el conjunto: (1) “de *conocimientos* que permiten a alguien desarrollar su juicio crítico” y (2) “de *modos de vida y costumbres*, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial de una época, grupo social, etc.”. En el fondo, cultivar aquellos conocimientos y modos de vida que son necesarios para el crecimiento armónico e integral del universitario. En el decir de Ortega, la universidad tiene que asumir una *función transmisora de la cultura* o, en el decir de Newman, la universidad ha de formar al *hombre educado* que sea capaz de aportar valor a la sociedad.

Pero la universidad no se conforma únicamente con sostener los conocimientos y modos de vida recibidos de generaciones anteriores, es también fuente de cultura, es un manantial que permite reponer y aumentar el sustrato cultural de cada momento histórico.

Desde esta perspectiva, los estudiantes universitarios han de encontrar en la universidad una oportunidad para su desarrollo personal, que además les permita sentirse socialmente responsables, para ejercer una ciudadanía activa, madura y comprometida. Cada estudiante universitario debe preguntarse cuestiones que impliquen su proyecto vital desde una perspectiva social y ciudadana: ¿qué espero de la universidad y que ofrezco a ella?, ¿qué compromisos sociales puedo asumir como universitario?, ¿cuáles son los valores realmente valiosos que merece la pena compartir y cultivar en la vida universitaria?, ¿qué es lo mejor para mí y para la sociedad del momento y futura?, ¿qué sustrato común puedo cultivar en la universidad?, ¿qué elementos formativos serán la base de mi futura actuación profesional y ciudadana que puedo proyectar desde la universidad?

El estudiante universitario supera el mero interés personal al desarrollar un compromiso profundo con los valores sociales, entendidos como estructuras de sentido que superan la realidad individual. La responsabilidad del universitario se desarrolla desde una universidad responsable, cuyo valor social reside en aportar un significativo apoyo al avance, desarrollo y mejora de la cultura de la sociedad en la que se inserta.

En este sentido, es muy importante y así se ha reconocido, el hecho de dar a conocer a la sociedad lo que en las universidades se hace, acercando de este modo el trabajo universitario a la sociedad y, por medio de esta, la propia cultura que en ella se cultiva. En efecto, se ha desarrollado ampliamente el valor de la *responsabilidad social universitaria* e incluso se ha canalizado este tipo de acciones desde órganos universitarios institucionales de muy diversa índole y denominación (Consejo Social, Vicerrectorados de Extensión Universitaria, de Relaciones Institucionales, de Desarrollo Universitario, de Servicios a la Comunidad, de Educación Permanente, de Actividades Culturales y Sociales, etc.). Podemos decir que la totalidad de las universidades incorporan iniciativas que canalizan su conexión con la sociedad. Estas iniciativas se han concretado en cursos breves, de verano, conferencias, seminarios, ciclos temáticos, universidades populares y de mayores, cursos de mejora profesional, cursos de idiomas, de especialización sobre área disciplinar, ciclos de teatro y cine, jornada de letras, conciertos y actividades musicales, diálogos y mesas redondas temáticas, exposiciones, forums, presentación de libros, entre otras, han destacado el valor del aprendizaje permanente y a lo largo de la vida que sólo podemos citar aquí, por desbordar los objetivos de este trabajo en el momento conclusivo en el que nos encontramos.

Queremos recuperar de nuevo el cometido de la universidad como creadora de comunidad con el que iniciábamos estas líneas finales. Generar un cierto sentido de pertenencia requiere de participación efectiva, de un espacio para el compromiso cívico y social, y del cultivo de actitudes sociales básicas –o virtudes sociales– como son la apertura, flexibilidad, tolerancia, justicia social, equidad, etcétera. Su cultivo en la universidad es necesario si se requiere que el universitario profundice en su sentido ciudadano, que ha de fundamentarse en los derechos humanos y en los principios ampliamente reconocidos de dignidad, libertad, igualdad... Pensamos por ello que el desarrollo de los planes de estudio no puede olvidar, de ninguna manera, el valor del ser humano en los procesos científicos, sociales, profesionales y humanísticos que atañen a tal ámbito del conocimiento.

Han surgido experiencias en este sentido en el ámbito universitario, como es el caso del aprendizaje servicio, que permite apoyar el desarrollo de los estudiantes universitarios mediante experiencias informales asociadas al servicio comunitario, conectando la vida académica con una realidad social determinada. Tiene perfecto sentido dentro del *aprendizaje experiencial*, otorgando un gran protagonismo al estudiante quien a través de una experiencia formativa y reflexiva atiende una necesidad real que aparece de alguna forma contextualizada en el plan de estudios universitario.

Desde otro punto de vista, se trata de incentivar desde la universidad la formación de una personalidad madura, comprometida con el bienestar de la humanidad desde el contexto social en el que se desarrolle su profesión.

Precisamente, la tercera dimensión constitutiva de lo que hemos delimitado como tutoría integral refiere a la *dimensión profesional*. Desde ella, se manifiesta también la aportación de la universidad al mundo social, dado que la universidad provee de formación profesional superior. De hecho, podemos decir que el universitario salda su deuda social al ejercer con lucidez su profesión, que impacta directamente en los procesos económicos, culturales y sociales que refieren al bien común. Por lo tanto, la universidad ha de estar atenta para conocer las demandas y exigencias de las profesiones en un escenario de cambio social. Esto implica al menos dos cuestiones: que cada titulación configure con claridad el perfil profesional que pretende formar y que, a su vez, la universidad garantice que haya profesionales suficientemente capaces y eficaces para desarrollar su trabajo con responsabilidad y compromiso social.

Por ello, la configuración de la universidad o facultad así como el diseño y desarrollo de cada una de las titulaciones ha de contemplar la necesidad de atender la formación específica de los estudiantes en su vertiente profesional para que en dicha titulación reciban la formación más adecuada para acceder a la profesión que guarda relación con su formación universitaria. Si bien,

hemos de ser conscientes que en un momento como el actual, en el que muchas de las profesiones no encuentran fácil acomodo en el mercado laboral, se trata de potenciar profesionales abiertos, interdisciplinarios y flexibles que puedan acceder también a profesiones afines, para no convertir las aspiraciones de los estudiantes en frustraciones con nefastas consecuencias vitales.

El profesional que se forma en la universidad es un experto disciplinar, si se quiere experto “*en teoría*”, también posee ciertos conocimientos prácticos de su perfil profesional. De hecho, su competencia profesional integra los elementos, ambos necesarios, pero son a la vez insuficientes para preparar a un profesional universitario. En efecto, no basta con un conocimiento disciplinar y un saber hacer sobresaliente, dado que cualquier profesión y trabajo tienen deberes, normas de actuación y derechos para su lúcido ejercicio. Se trata de tener en cuenta de que son las personas quienes ejercen las profesiones y las personas desarrollan su profesión dentro de un proyecto vital, con fines y sentido, que les permite su propio crecimiento y su modesto y responsable aporte al escenario social de cada profesión.

Con frecuencia el profesorado universitario olvida esta función de orientación profesional, que por otro lado hemos constatado que es altamente demandado por los estudiantes, e imparte su disciplina como si todos los estudiantes estuvieran destinados en un futuro a profundizar en su conocimiento, a investigar con dedicación y esfuerzo aquello que les intenta enseñar. Esto exige que cada profesor apunte hacia la utilidad y el sentido de dicha disciplina como parte de la preparación para un trabajo o profesión distante y distinta de la investigación, dado que quienes se orientan por esa opción representan un porcentaje escaso respecto al total de cada promoción. En efecto, tener en cuenta la perspectiva profesional obliga al profesor a dedicar especial atención a la vertiente práctica de lo que enseña, sin menoscabo del suficiente y oportuno apoyo teórico en los fundamentos disciplinares que ha de dominar y hacer inteligibles a los estudiantes. No en vano, esta realidad integradora entre los aspectos académicos y profesionales y el valor de la tutoría en tal pretensión ha sido ampliamente valorada por profesorado y estudiantes. La tutoría desde esta perspectiva resulta nuclear, pues permite ayudar a que los estudiantes identifiquen los problemas profesionales de su área de saber así como de su posible profesión, para la que estarán habilitados al concluir la formación universitaria que cursan. Además de identificar problemas profesionales, el profesorado ha de apoyar la iniciativa y creatividad de los estudiantes para proponer situaciones que mejoren o superen dichas problemática profesionales, anticipando soluciones y ponderando junto con el profesor su pertinencia e idoneidad. Al ser problemas reales, casos prácticos si se quiere, pueden ser identificados estos en cualquier área disciplinar o profesional, por lo que resulta una metodología transversal e interdisciplinar dado que la

resolución de un caso puede aunar aspectos técnicos, éticos y teóricos de una disciplina o de varias en interrelación.

Esto demanda al profesorado universitario la tarea de profundizar en la función profesional, pudiendo desarrollar aquellos profesores universitarios más cercanos a la situación práctica de la disciplina o de la profesión, por su conexión con el ámbito laboral, algunas iniciativas valiosas a modo de experiencias formativas en las que los estudiantes universitarios puedan profundizar en técnicas profesionales, conocer las tendencias y los retos de la profesión, descubrir e identificar los problemas profesionales, anticiparse y avanzar posibles soluciones, descubrir las claves éticas y deontológicas de la profesión a la que aspiran, etc.

Sin duda, una de las funciones de la universidad es la preparación de profesionales, cuyo sentido tutorial es, además, altamente demandado por los estudiantes, conscientes de la actual coyuntura laboral. Pero la universidad no se puede limitar a esta tarea porque no cumpliría del todo con lo que de ella se espera. Si solo pretendiera eso, simplemente se desnaturalizaría. La universidad debe formar profesionales competentes que son a la vez personas cultas que, en el decir de Ortega, *sean capaces de vivir a la altura de los tiempos*.

#### **4. Limitaciones y prospectiva de investigación: trazando líneas futuras**

Una vez presentada la discusión y las conclusiones en las que hemos pretendido constatar el logro de los objetivos inicialmente planteados y los hallazgos claves de este trabajo cabe indicar, por un lado, las limitaciones de la investigación llevada a cabo y, por otro, las nuevas posibilidades que se abren tras este trabajo. Así, se destacan en primer lugar algunas limitaciones de la investigación desarrollada en relación a los procesos de validación y de valoración del modelo (instrumento, diseño muestral y análisis de datos).

- El logro del objetivo referido a la valoración del modelo, clave de este trabajo, aconsejaba como razonable el empleo de un cuestionario como instrumento más adecuado. El cuestionario, como es sabido, tiene grandes potencialidades pero también presenta algunas dificultades inherentes a su naturaleza, entre las que destaca que únicamente permite reflejar percepciones. En este caso, percepciones en torno a la importancia y a la realidad de la tutoría universitaria, sin referir a comportamientos o prácticas concretas. No obstante, para el objetivo pretendido el hecho de aproximarse a las percepciones de los agentes de la tutoría universitaria resulta de gran valor si bien, como se comentará posteriormente, será conveniente contrastar y consolidar los hallazgos aquí presentados desde una investigación cualitativa-estudio de caso. Además, es evidente también que los datos y resultados que generan los cuestionarios se refieren a un marco concreto, lo que implica que si el contexto o los participantes hubieran sido diferentes es



probable que los resultados fueran distintos. Por ello, se debe asumir cierta cautela investigadora que permita entender los resultados en su contexto.

- Como se ha explicitado, el diseño de la muestra para la valoración del modelo no asume criterios de aleatoriedad, sino que más bien se ha llevado a cabo desde un muestreo no probabilístico, por disponibilidad o conveniencia, difundiendo ampliamente y desde diversas perspectivas el instrumento a un amplio sector de la comunidad universitaria de la Comunidad de Madrid. Sin duda, hubiera sido de interés establecer algún tipo de estratificación. No obstante, la muestra alcanzada en el proceso de valoración es satisfactoria para los objetivos planteados en esta investigación.

- El haber valorado el modelo con estudiantes y profesorado simultáneamente, guiados por los objetivos de investigación, puede considerarse una fortaleza que a su vez lleva asociada una limitación. En efecto, al haber trabajado con ambos colectivos, el análisis estadístico llevado a cabo ha sido más general, exploratorio y descriptivo, que si la pretensión hubiera sido focalizar en uno de los dos grupos. Precisamente, la cantidad y riqueza de datos generados en el proceso investigador es una oportunidad de trabajo presente.

Así, tras indicarse las *limitaciones* de esta investigación, se ofrecen a continuación diversas acciones y posibilidades de trabajo, algunas inmediatas y otras a medio plazo, a modo de *prospectiva de investigación*:

- Optimizar el modelo propuesto desde un desarrollo estadístico avanzado (análisis psicométrico del instrumento, análisis discriminante, etc.).
- No cabe duda de que reflexionar y teorizar es un primer paso necesario, pero el reto que se presenta es el de establecer cauces prácticos e innovadores para concretar el modelo propuesto desde parámetros organizativos y temporales, a modo de programa de acción tutorial integral, que acerque su sentido a los estudiantes.
- Profundizar en buenas prácticas de tutoría universitaria, descubriendo qué hacen los mejores docentes universitarios respecto a la función tutorial.
- Proponer algún programa de formación del profesorado universitario apoyado en actuaciones innovadoras de prácticas tutoriales.
- Además de la importancia y realidad sobre la tutoría universitaria, sería muy pertinente establecer indicadores de satisfacción tanto para estudiantes como profesorado, así como estudiar la motivación para la tutoría, el apoyo institucional y el impacto de la práctica tutorial en el desarrollo profesional del profesorado universitario.

- Adaptar el modelo presentado al contexto de la educación superior a distancia, especialmente a un escenario mediado por las herramientas tecnológicas (plataformas, recursos en abierto, comunicación sincrónica y asincrónica, etc.).
- Desarrollar nuevos trabajos en una línea más cualitativa (entrevistas, grupos de discusión, estudio de casos en áreas de conocimiento, etc.) para complementar esta investigación. Sería una auténtica oportunidad poder generar una red o proyecto de investigación en torno a la tutoría universitaria tomando como base este trabajo así como el amplio colectivo de profesorado y estudiantes que han evidenciado interés por implicarse en alguna iniciativa innovadora e investigadora en esta línea.

Para ir terminando, quisiéramos destacar que la ventana que hemos abierto con esta investigación ha quedado tan solo entreabierta. Más aún, será la continuidad de este trabajo lo que permitirá seguir abriéndola para dar luz a una temática que en el momento actual es tan compleja como crucial para el devenir de la universidad. Crucial para los estudiantes, como ya se ha expuesto en diversos momentos de este trabajo, clave también para las instituciones, por ser un estimador evidente de lo que pueda entenderse por calidad y excelencia en la universidad, y necesaria además para el profesorado, que encuentra en la práctica tutorial una fuente de sentido a su quehacer. Tratar de responder a los beneficios de la tutoría universitaria para el profesorado universitario implica acudir a los intangibles, a bienes difícilmente mensurables, a los motores profundos que mueven las acciones humanas. No cabe duda que el profesorado universitario puede encontrar en la tutoría una fuente de desarrollo y disfrute profesional, más aún cuando el paso de los años permite descubrir la satisfacción de saber que aquel estudiante que se orientó sigue en gratitud por la ayuda brindada. Sin ser el agradecimiento o el reconocimiento la principal motivación, es innegable que estas altas cotas de satisfacción y alegría profunda dan motivos al profesor para sentirse comprometido con la tutoría universitaria, como deber profesional que se ha de asumir.

- ACU (2007). *College Learning for the New Global Century*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.
- Abbott-Chapman, J., Hughes, P. & Wyld, C. (1992). *Monitoring Student Progress*. Tasmania: YESC-University of Tasmania.
- Abellán, J. (2008). La idea de universidad en Wilhelm Von Humboldt, pp. 273-296. En F. Oncina (ed.). *Filosofía para la universidad, filosofía contra la universidad (de Kant a Nietzsche)*. Madrid: Dykinson.
- Adame, M<sup>a</sup>. T. (2002). La orientación y la tutoría en la universidad. Análisis de las realidades existentes. Educación y cultura: Revista mallorquina de pedagogía, 15, 215-232.
- Aguilera, J. L. (2010). *La Tutoría en la Universidad: Selección, Formación y Práctica de los tutores. Ajustes para la UCM desde el EEES*. Tesis Doctoral. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid.
- Åkerlind, G. S. (2003). Growing and developing as a university teacher. Variation in meaning. *Studies in Higher Education*, 28(4), 375-390.
- Åkerlind, G. S. (2007). Constraints on academics' potential for developing as a teacher. *Studies in Higher Education*, 32(1), 21-37.
- Alañón, M<sup>a</sup> T. (2000). *Un modelo de acción tutorial en la Universidad Politécnica de Madrid*. Madrid: ICE-UPM.
- Albar, C. (dir.). (2005). *Gran Enciclopedia Cervantina*. Madrid: Castalia. Voz: ayo.
- Allen, J. & Weert, E. De (2007). What Do Educational Mismatches Tell Us About Skill Mismatches? A Cross-country Analysis. *European Journal of Education*, 42, 59-73.
- Almajano, J. (2002). Experiencias previas, pp. 223-236. En M. Coriat (ed.). *Jornadas sobre tutorías y orientación*. Granada: GEU.
- Alonso Rivas, J., & López Quero, M. (1983). *Los COIE de las universidades madrileñas: seis años de actividades*. Madrid: Fundación Universidad-Empresa.
- Alonso, L. E., Fernández, C. J. & Nyssen, J. M<sup>a</sup> (2009). *El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. Madrid: ANECA.
- Alonso, M., Sánchez-Ávila, C. & Calles, A. M<sup>a</sup>. (2011). Satisfacción con el mentor. Diferencias por rol y sexo. *Revista Española de Pedagogía*, 250, 485-501.
- Altbach, P. G. (2007). The Imperial Tongue: English as the Dominating Academic Language. *Economic and Political Weekly*, 8, 3608-3611.
- Álvarez, J. A., García, M., García, V., García, C. & De Ory, I. (2002). Proyecto Brújula-Programa Tutor: Orientación en la Facultad de Ciencias de la UCA. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 13 (2), 255-260.
- Álvarez, M. (2008). La tutoría académica en el Espacio Europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 22 (1), 71-88.
- Álvarez, M. & Bisquerra, R. (2012). *Orientación educativa: modelos, áreas, estrategias y recursos*. Madrid: Wolter-Kluwers.
- Álvarez, M. & Fita. E. (2005). La intervención orientadora en la transición Bachillerato-Universidad. *Bordón*, 57 (1), 5-26.
- Álvarez, M<sup>a</sup>. B. (2005). Adaptación del método docente al Espacio Europeo de Educación Superior: la motivación de los alumnos como instrumento clave. *Estudios sobre Educación*, 9, 107-126.
- Álvarez, P. (2002). *La función tutorial en la universidad: una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza*. Madrid: EOS.
- Álvarez, P. (2005). La tutoría y la orientación universitaria en la nueva coyuntura de la enseñanza superior: el programa Veleró. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 8, 281-293.
- Álvarez, P. (2013). La Función Tutorial del Profesorado Universitario: Una Nueva Competencia de la Labor Docente en el Contexto del EEES. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47 (2), 85-106.
- Álvarez, P. & González, M<sup>a</sup>. (2005). La tutoría entre iguales y la orientación universitaria. Una experiencia de formación académica y profesional. *Educar*, 36, 107-128.
- Álvarez, P. & González, M<sup>a</sup>. (2007). El asesoramiento y la tutoría de carrera en la enseñanza superior: resultados de un programa de atención al alumnado en la Universidad de La Laguna. XX1. *Revista de Educación*, 9, 95-110.

- Álvarez, P. & González, M<sup>a</sup>. (2008). Análisis y valoración conceptual sobre las modalidades de tutoría universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (1), 49-70.
- Álvarez, P. & González, M<sup>a</sup>. (2009). Modelo comprensivo para la institucionalización de la orientación y la tutoría en la enseñanza universitaria. *Currículum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, 22, 73-95.
- Álvarez, P. & González, M<sup>a</sup>. (2010). Estrategias de intervención tutorial en la universidad: una experiencia para la formación integral del alumnado de nuevo ingreso. *Tendencias Pedagógicas*, 16, 237-256.
- Álvarez, P. & Jiménez, H. (2003). *Tutoría universitaria*. Tenerife: Universidad de la Laguna.
- Álvarez Rojo, V. et. al. (2009). Perfiles y competencias docentes requeridos en el contexto actual de la educación universitario. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 3 (3), 270-283.
- Amor Almedina, M<sup>a</sup>. I. (2012). *La Orientación y la Tutoría Universitaria como elementos para la calidad y la innovación en la Educación Superior. Modelo de Acción Tutorial*. Tesis Doctoral. Departamento de Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Córdoba.
- Anderson, C., & McCune, V. (2013). Fostering meaning: fostering community. *Higher Education*, 66(3), 283-296.
- Anderson, E. M., & Shannon, A. L. (1988). Toward a conceptualization of mentoring. *Journal of Teacher Education*, 39(1), 38-42.
- Anderson, R. (2000). Before and after Humboldt: European universities between the eighteenth and the nineteenth century. *History of Higher Education Annual*, 20, 5-14.
- Arandia, M., Alonso, M<sup>a</sup>. J. & Martínez, I. (2010). La metodología dialógica en las aulas universitarias. *Revista de Educación*, 352, 309-329.
- Apodaca, P. & Lobato, C. (eds.). (1997). *Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes.
- Arbizu, F. (1994). La labor orientadora del profesor universitario desde la perspectiva del alumnado y el profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 23, 614-622.
- Arbizu, F., Lobato, C., & del Castillo, L. (2005). Algunos modelos de abordaje de la tutoría universitaria. *Revista de Psicodidáctica*, 18, 7-21.
- Arco, J. L. & Fernández, F. D. (2011a). Efectos de un programa de acción tutorial entre universitarios. *Infancia y Aprendizaje*, 34(1), 109-122.
- Arco, J.L. & Fernández, F. D. (2011b). Eficacia de un programa de tutoría entre iguales para la mejora de los hábitos de estudio del alumnado universitario. *Revista de Psicodidáctica*, 16 (1), 163-180.
- Arias, M. et al. (2005). La tutoría como respuesta a las necesidades del alumnado universitario: un estudio en el primer curso de Enfermería de la Universidad de La Laguna. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 16 (2), 319-331.
- Arnal, J., Del Rincón, D. & Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Perspectivas y metodologías*. Barcelona: Labor.
- Artigot, M. (1973). *La tutoría*. Madrid: ICE, Universidad Complutense de Madrid.
- Ash, M. G. (2006). Bachelor of What, Master of Whom? The Humboldt Myth and Historical Transformations of Higher Education in German-Speaking Europe and the US. *European Journal of Education*, 41(2), 245-267.
- Ashwin, P. (2005). 'Variation in students' experiences of the Oxford tutorial'. *Higher Education*, 50, 631-644.
- Ashworth, P. & Saxton, J. (1991). On Competence. *Journal of further and Higher Education*, 14, 1-15.
- Assiter, A., & Gibbs, G. R. (2007). Student retention and motivation. *European Political Science*, 6(1), 79-93.
- Averch, H. (2004). Using expert judgment, pp. 392-309. In J. Wholey, H. Hatry & K. Newcomenet (eds.). *Handbook of Practical Program Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- B**ain, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: PUV.
- Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18 (2), 215-228.
- Ballesta, F. J., Izquierdo, T. & Romero, B. (2011). Percepción del alumnado de Pedagogía ante el uso de metodologías activas. *Educatio siglo XXI*, 29 (2) 353-368.
- Bardecki, M. J. (1984). Participants' response to the Delphi Method: An attitudinal perspective. *Technological Forecasting and Social Change*, 25, 281-292.
- Bardín, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Barnett, R. & Maxwell, N, (ed.). (2008). *Wisdom in the university*. London: Routledge.

- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Barnett, R. (2005). Recapturing the universal in the university. *Educational Philosophy and Theory*, 37(6), 785-797.
- Barnett, R. (2011). *Being a university*. London: Routledge.
- Barnett, R. (2012a). Response to Pavel Zgaga's Review of Being a University. *Studies in Philosophy and Education*, 31 (4), 427-429.
- Barnett, R. (2012b). *The Future University: Ideas and possibilities*. New York: Routledge.
- Barnett, R. (2013). *Imagining the University*. New York: Routledge.
- Barr, R. & Tagg, J. (1995). From teaching to learning: a new paradigm for undergraduate education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(6), 12-25.
- Batista, P., Graça, A. & Matos, Z. (2007). Competencia. Entre significado y concepto. *Contextos Educativos*, 10, 7-28.
- Batory, A. & Lindstrom, N. (2011). The Power of the Purse: Supranational Entrepreneurship, Financial Incentives, and European Higher Education Policy. *Governance. An International Journal of Policy, Administration and Institutions*, 24, 311-329.
- Baudrit, A. (2000). Le tutorat: un enjeu pour une pratique pédagogique devenue objet scientifique? *Revue Française de Pédagogie*, 132, 125-154.
- Baumfield, V. M., Conroy, J., Davis, R. & Lundie, D. (2012). The Delphi method: gathering expert opinion in religious education. *British Journal of Religious Education*, 34 (1), 5-19.
- Beard, C., Clegg, S., & Smith, K. (2007). Acknowledging the affective in higher education. *British Educational Research Journal*, 33(2), 235-252.
- Benavent, J. A. (1977). La figura del tutor en Educación General Básica. *Revista de Educación*, 92, 560-575.
- Berlanga, V. & Rubio, M. J. (2012). Clasificación de pruebas no paramétricas. Como aplicarlas en SPSS. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 5 (2), 101-113.
- Berliner, D. (1987). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher*, 15, 5-13.
- Berliner, D. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35, 463-482.
- Berliner, D. (2004). Describing the behavior and documenting the accomplishments of expert teachers. *Bulletin of Science, Technology and Society*, 24(3), 200-212.
- Best, R. J. (1974). An experiment in Delphi estimation in marketing decision making. *Journal of Marketing Research*, 11 (4), 448-452.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa, guía práctica*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Bisquerra, R. (coord.) (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-75.
- Blackwell, J. E. (1989). Mentoring: An action strategy for increasing minority faculty. *Academe*, 75(5), 8-14.
- Blasco, J. E., López, A. & Mengual, S. (2010). Validación mediante método Delphi de un cuestionario para conocer las experiencias e interés hacia las actividades acuáticas con especial atención al windsurf. *Agora para la Educación Física y el Deporte*, 12 (1), 75-96.
- Blythman, M., & Orr, S. (2003). A joined-up policy approach to student support, pp. 45-55.. In M. Peelo & T. Wareham (Eds.), *Failing students in higher education*. Buckingham: SRHE/Open University Press.
- Böhm, W. (1986). El declive de la universidad. *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 5, 23-40.
- Bok, D. (1982). *Beyond the ivory tower: social responsibility of the modern university*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bologna Declaration (1999). *The European Higher Education Area. Joint Declaration of the European Ministers of Education*. Bologna, 19/06/1999.
- Boni, A. & Lozano, J. F. (2006). The generic competences: an opportunity for ethical learning in the European convergence in higher education. *Higher Education*, 54, 819-831.
- Boronat, J. et al. (2002). *La tutoría, en aras de la calidad de la enseñanza universitaria. Proyecto de innovación educativa*. Valladolid: Junta de Castilla y León.
- Boronat, J., Castaño, N., & Ruiz, E. (1999). Aportaciones a la formación del profesorado desde un Programa de Orientación Universitaria dirigido al desarrollo personal, académico y profesional del estudiante. *Revista Interuniversitaria del Formación del Profesorado*, 2(1), 293-302.
- Boronat, J., Castaño, N. & Ruiz, E. (2005). La docencia y la tutoría en el nuevo marco universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8 (5), 69-74.

- Bouhuijs, P. (2011). Implementing Problem Based Learning: Why is it so hard? *Revista de Docencia Universitaria*, 9 (1), 17-25.
- Bovenchio, C. (2002). *El mito de la universidad*. México: Siglo XXI.
- Bowen, J. (1992). *Historia de la Educación occidental (II vol)*. Barcelona: Herder.
- Bozu, Z., & Herrera, P. J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2 (2), 87-97.
- Bravo, M<sup>a</sup>. L. & Arrieta, J.J. (2005). El método Delphi. Su implementación en una estrategia didáctica para la enseñanza de las demostraciones geométricas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(3).
- Braxton, J., Milem, J.F. & Sullivan, A. (2000). The influence of active learning on the college student departure process: Toward a revision of Tinto's theory. *The Journal of Higher Education*, 71 (5), 569-590.
- Bricall, J. M. (coord.). (2000). *Informe universidad 2000*. Barcelona: CRUE-Consejo de Universidades.
- Broadbridge, A. (1996). Academic advising-traditional or developmental approaches?: Student perspectives. *British Journal of Guidance and Counselling*, 24(1), 97-111.
- Brooks, K. W1. (1979). Delphi technique: Expanding applications. *North Central Association Quarterly*, 53, 377-385.
- Brown, B. (1968). *Delphi process: A methodology used for the elicitation of opinions of experts*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Brummer, J. (2005). A Delphi Method of Teaching Applied Philosophy. *Teaching Philosophy*, 8 (3), 207-220.
- Brunner, J. J. (1993). *Educación superior en América Latina: cambios y desafíos*. Santiago de Chile: FCE.
- Bullock, K. & Jamieson, I. (1998). The effectiveness of personal development planning. *The Curriculum Journal*, 9 (1), 63-77.
- C**abero, J. & Barroso, J. (2013). La utilización del juicio de experto para la evaluación de TIC: el Coeficiente de competencia experta. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 65 (2), 25-38.
- Cabero, J. (2014). Formación del profesorado universitario en TIC. Aplicación del método Delphi para la selección de los contenidos formativos. *Educación XXI*, 17(1), 111-132.
- Caffarella, R.S. & Zinn, L.F. (1999). Professional development for faculty: A conceptual framework of barriers and supports. *Innovative Higher Education*, 23(4), 241-254.
- Cajide, J. et. al. (2002). Competencias adquiridas en la universidad y habilidades requeridas por los empresarios. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), 449-467.
- Campbell, T. A. & Campbell, D. E. (1997). Faculty/student mentor programs: Effects on academic performance and retention. *Research in Higher Education*, 38(6), 727-742.
- Campoy, T. & Pantoja, A. (2000). La orientación en la universidad de Jaén. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 11, 77-106.
- Cano, R. & Pedro, A. P. (2008). Programa orienta: Plan de acción tutorial universitaria para estudiantes de primer curso. *Contextos Educativos*, 11, 161-179.
- Cano, R. (2008) Modelo organizativo para la planificación y desarrollo de la tutoría universitaria en el marco del proceso de convergencia europea en Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 61, 185-206.
- Cano, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias ¿cómo lograrlo? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (1), 181-204.
- Cañadas, I. & Sánchez, A. (1998). Categorías de respuesta en escalas tipo Likert. *Psicothema*, 10 (3), 623-631.
- Capitán Díaz, A. (1984). *Historia del pensamiento pedagógico en Europa. Desde sus orígenes al precientifismo pedagógico de J. F. Herbart*. Madrid: Dykinson.
- Carabaña, J. (2011). Competencias y Universidad, o un desajuste por mutua ignorancia. *Bordón*, 63 (1), 15-31.
- Carr, D. (1993). Questions of competence. *British Journal of Educational Studies*, 41(3), 253-271.
- Casado, R. et al. (2014). Impacto de un Plan de Acción Tutorial universitario: resultados académicos, implicación y satisfacción. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12 (4), 323-342.
- Casero, A. (2010). ¿Cómo es el buen profesor universitario según el alumnado? *Revista Española de Pedagogía*, 68 (246), 223-242.
- Castañó, E., Blanco, A. & Asensio, E. (2012). Competencias para la tutoría: Experiencia de formación con profesores universitarios. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 193-210.
- Castillo, S. (2008). Tutoría de la UNED ante los nuevos retos de la convergencia europea. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 61, 139-165.

- Castillo, S., Torres, J. A. & Polanco, L. (2009). *La Tutoría en la Enseñanza, la Universidad y la Empresa. Formación y práctica*. Madrid: Pearson.
- Castro, J.J. (1996). *Factores moduladores de la evaluación del profesor*. Tesis doctoral. Universidad de la Laguna, Tenerife.
- Chan, S. (1982). Expert judgements made under uncertainty: some evidence. *Social Science Quarterly*, 63, 428-444.
- Chao, G. T., Walz, P. M., & Gardner, P. D. (1992). Formal and informal mentorships: A comparison on mentoring functions and contrast with nonmentored counterparts. *Personnel Psychology*, 45(3), 619-636.
- Chaplin, M. (1977). Philosophies of higher education, historical and contemporary, pp. 3204-3220. In AA.VV. *International Encyclopedia of Higher Education*, vol. 7. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chickering, A. & Gamson, Z. (1987). Seven principles of good practice in undergraduate education. *American Association for Higher Education Bulletin*, 39 (7), 3-7.
- Chickering, A. W., & Jackson, K. (1999). The collegiate ideal in the twenty-first century, pp. 109-120. In J. D. Ioma & A. J. Kezar (Eds.). *Reconceptualizing the collegiate ideal*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chiva, I. & Ramos, G. (2007). Una reflexión acerca de las tutorías universitarias a partir de las valoraciones realizadas por profesores/tutores en la Universidad de Valencia. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 18(2), 179-187.
- Cid, A., & Pérez Abellás, A. (2006). La tutoría en la Universidad de Vigo según la opinión de sus profesores. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (2), 395-421.
- Clegg, S. & Bradley, S. (2006). Models of Personal Development Planning: practice and processes. *British Educational Research Journal*, 32 (1), 57-76.
- Clegg, S. & Bufton, S., (2008). Student support through personal development planning: retrospection and time. *Research Papers in Education*, 23(4), 435-450.
- Coates, J. (1975). In defense of Delphi: a review of Delphi assessment, expert opinion, forecasting, and group process by H. Sackman. *Technological Forecasting and Social Change*, 7, 193-194.
- Cobban, A. B. (1975). *The Medieval Universities: Their Development and Organization*. Londres: Methuen.
- Cobban, A. B. (1992). Reflections on the role of medieval universities in society, pp. 227-241. In L. Smith & B. Ward (eds.). *Intellectual life in the Middle Ages*. London: Hambledon Press.
- Coffey, M., & Gibbs, G. (2001). The evaluation of the Student Evaluation of Educational Quality Questionnaire (SEEQ) in UK higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26(1), 89-93.
- Colás, P. (2001). Educación e investigación en la sociedad del conocimiento: Enfoques emergentes. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (2), 291-313.
- Colás, P. & Buendía, L. (1992). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- Cole, J. S., & Korkmaz, A. (2013). First-Year Students' Psychological Well-Being and Need for Cognition: Are They Important Predictors of Academic Engagement? *Journal of College Student Development*, 54(6), 557-569.
- Colvin, J. W. (2015). Peer Mentoring and Tutoring in Higher Education, pp. 207-229. In M. Li & Y. Zhao (eds.). *Exploring Learning & Teaching in Higher Education*. Berlin: Springer.
- Colvin, J. W. & Ashman, M. (2010). Roles, Risks, and Benefits of Peer Mentoring Relationships in Higher Education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18 (2), 121-134.
- Comisión Comunidades Europeas (2000). *Hacia un Espacio Europeo de Investigación*. COM (2000) 0006 final. Bruselas.
- Comisión Comunidades Europeas (2003). *El papel de las Universidades en la Europa del Conocimiento*. COM (2003) 58 final. Bruselas.
- Comunicación de Salamanca (2001). *Mensaje de la Convención de Instituciones Europeas de Enseñanza Superior*. Salamanca, 29-30 de marzo.
- Consejo de Coordinación Universitaria (CCU) (2006). *Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Consejo de Universidades. (2002). *Informe Anual de la Tercera Convocatoria. Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Cooke, R. et al. (2006). Measuring, monitoring and managing the psychological well-being of first year university students. *British Journal of Guidance & Counselling*, 34, 505-517.
- Cooper, E. (2010). Tutoring Center Effectiveness: The Effect of Drop-In Tutoring. *Journal of College Reading & Learning*, 40(2), 21-24.
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: Mc Graw Hill.

- Corominas, E. (2001). La transición a los estudios universitarios. Abandono o cambio en el primer año de universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (1), 127-151.
- Corominas, J. & Pascual, J.A. (2007). *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico. Tomo III*. Madrid: Gredos. Voz: intuición.
- Corominas, J. y Pascual, J. A. (2007). *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico, Tomo I*. Madrid: Gredos. Voz: tutor-tutoris-intuier.
- Cottam, J. A., Menzel, S. & Greenblatt, J. (2011). Tutoring for retention. *Proceedings of the 42<sup>nd</sup> ACM Technical Symposium on Computer Science Education*. Dallas, (EEUU), 9-12 march.
- CRE (1988). *The Magna Charta of European Universities*. Geneva: European Rectors Conference.
- Crespo, M. (1999). La transformación de la universidad cara al siglo XXI y la función de la enseñanza. *Revista Española de Educación Comparada*, 5, 11-23.
- Crisp, G. & Cruz, I. (2009). Mentoring College Students: A Critical Review of the Literature Between 1990 and 2007. *Research in Higher Education*, 50(6), 525-546.
- Crisp, G. (2010). The impact of mentoring on the success of community college students. *The Review of Higher Education*, 34(1), 39-60.
- Crosling, G., Heagney, M., & Thomas, L. (2009). Improving student retention in higher education: Improving Teaching and Learning. *Australian Universities' Review*, 51(2), 9-18.
- Cross, A. (2000). El discurso docente: entre la proximidad y la distancia. *Discurso y Sociedad*, 2 (1), 55-76.
- Cruz, M. & Martínez, M. (2012). Perfeccionamiento de un instrumento para la selección de expertos en las investigaciones educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 167-179.
- Cuadrado, I. & Fernández, I. (2008). Nuevas competencias del profesor en el EEES: Una experiencia de innovación docente. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 9 (1), 197-211.

- D**ahan, A. (2007). Supervision and Schizophrenia: the professional identity of Ph.D supervisors and the mission of students' professionalisation. *European Journal of Education*, 42, 335-349.
- Dalkey, N. (1969). *The Delphi Method, An Experimental Study of Group Opinion*". Santa Mónica, CA: Rand Corporation.
- Dalkey, N., Rourke, D. L., Lewis, R. & Snyder, D. (eds.). (1972). *Studies in the quality of life: Delphi and decision-making*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Dalkey, N., & Helmer, O. (1963). An experimental application of the Delphi method to the use of experts. *Management Science*, 9 (3), 458-467.
- Davidson, M., & Foster-Johnson, L. (2001). Mentoring in the preparation of graduate students of color. *Review of Educational Research*, 71(4), 549-574.
- De la Orden, A. (1987). Formación, selección y evaluación del profesorado universitario. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 266, 5-30.
- De la Orden, A. (1990). Evaluación, selección y promoción del profesorado universitario. *Revista Complutense de Educación*, 1, 11-29
- De Vet, E. (2005). Determinants of forward stage transitions: a Delphi study. *Health Education Research*, 20 (2), 195-205.
- Del Peso, M., Rabadán, A. & Hernández, J. (2013). Desajustes entre formación y empleo en el ámbito de las Enseñanzas Técnicas universitarias: la visión de los empleadores de la Comunidad de Madrid. *Revista de Educación*, 360, 244-267.
- Del Rincón, B & Bayot, A. (2008). Resultados y propuestas de un servicio de orientación universitaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 19 (2), 138-148.
- Del Rincón, B. (2000). *Tutorías personalizadas en la universidad*. Cuenca: UCLM.
- Del Rincón, D. et al. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Delbanco, A. (2012). *College: What It Was, Is, and Should Be*. Princeton: Princeton University Press.
- Delbecq, A. L., Van de Ven, A. H., & Gustafson, D. H. (1975). *Group techniques for program planning*. Glenview, IL: Scott-Foresman and Co.
- Denicolo, P. (2004). Doctoral supervision of colleagues: Peeling off the veneer of satisfaction and competence. *Studies in Higher Education*, 29(6), 693-707.
- Deuchar, R. (2008). Facilitator, director or critical friend?: contradiction and congruence in doctoral supervision styles. *Teaching in Higher Education*, 13 (4), 489-500.
- Devlin, M. y Samarawickrema, G. (2010). The criteria of effective teaching in a changing higher education context. *Higher Education Research & Development*, 29 (2), 111-124.



- Do Ceu, M. & Rodríguez Moreno, M. L. (2010). La gestión personal de la carrera y el papel de la orientación profesional. Teoría, práctica y aportaciones empíricas. *Revista de Orientación Educativa y psicopedagogía*, 21 (2), 335-345.
- Dobinson-Harrington, A. (2006). Personal tutor encounters: understanding the experience. *Nursing Standard*, 20(50), 35-42.
- Drew, S. (2001). Perceptions of what helps learn and develop in education. *Teaching in Higher Education*, 6(3), 309-331.

- E**arwaker, J. (1992). Pastoral care and Counselling, pp. 101-112. In J. Earwaker. *Helping and Supporting Students: rethinking the issues*. Buckingham: SRHE- Open University Press.
- Ebied, R. Y. & Young, M. J. (1975). Did the Arabs invent the university? *Times Higher Education Supplement*, may.
- Echeverría, B. (1997). Los servicios de orientación universitarios, pp. 112-136. En P. Apodaca y C. Lobato (Eds.). *Calidad en la universidad: orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes.
- Echeverría, B., Figuera, P., & Gallego, S. (1996). La orientación universitaria: del sueño a la realidad. *Revista de Orientación Psicopedagógica*, 7(12), 207-220.
- Edward, J. K. (2003). Beginning on-line Delphi ethnographic research: The bolder method. *The Qualitative Report*, 8, 257-285.
- Eggers, R. & Jones, C. (1998). Practical considerations for conducting Delphi studies: the oracle enters a new age. *Educational Research Quarterly*, 21 (3), 53-66.
- Ehrich, L., Hansford, B., & Tennent, L. (2004). Formal mentoring programs in education and other professions: A review of the literature. *Educational Administration Quarterly*, 40(4), 518-540.
- Elexpuru, I., Villardón, L. & Yáñez, C. (2013). Identificación y desarrollo de valores en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, 186-216.
- Engebretson, K. et al. (2008). The changing reality of research education in Australia and implications for supervision: a review of the literature. *Teaching in Higher Education*, 13 (1), 1-15.
- Entwistle, N., Hanley, M., & Hounsell, D. (1979). Identifying distinctive approaches to studying. *Higher education*, 8 (4), 365-380.
- Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (1993). Behaviorism, cognitivism, constructivism: comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 6 (4), 50-70.
- Escámez, J. (2013). La excelencia en el profesor universitario. *Revista Española de Pedagogía*, 254, 11-27.
- Escobar, J. & Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- Esteban, F. & Martínez, M. (2012). ¿Son universidades todas las universidades? La universidad como comunidad ética. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 64 (3), 77-92.
- Esteban, F. (2010). Quo vadis, formación universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 247, 461-477.
- Esteban, F. (2013). El profesor universitario y su quehacer docente: la perspectiva comunitarista. *Revista Española de Pedagogía*, 255, 227-242.
- Esteban, R. y Menjíbar, S. (coords.). (2011). *Una mirada internacional a las competencias docentes universitarias*. Barcelona: Octaedro.
- Estebananz, A. (1991). El cuestionario como instrumento de recogida de datos cualitativos en estudios etnográficos. Un estudio de valores. *Enseñanza*, 8, 165-180.
- Etzkowitz, H., Webster, A., Gebhardt, C., & Terra, B. R. C (2000). The future of the university and the university of the future: Evolution of ivory tower to entrepreneurial paradigm. *Research Policy*, 29 (2), 313-330.
- EUA (2005). *Trends IV: European Universities Implementing Bologna*. Bruselas: EUA
- European Commission (2013). *High Level Group on the Modernisation of Higher Education*. Report to the European Commission on Improving the Quality of Teaching and Learning in Europe's Higher Education Institutions. Bruselas: EU Commission.
- Eurydice (2000). *Two decades on reform of higher education in Europe: 1980 onwards*. Bruselas: Eurydice.

- F**alchikov, N. (2001). *Learning Together. Peer tutoring in Higher education*. London: Routledge Falmer.
- Fallon, D. (1980). *The German University. A heroic ideal in conflict with the modern world*. Colorado: Associated University Press.

- Feixas, M. et al. (2010). La tutoría personalizada en la universidad: un estudio de caso. *Revista de Orientación Educativa*, 45, 35-57.
- Fejes, A. (2006). The Bologna Process-Governing Higher Education in Europe through Standardization. *Revista Española de Educación Comparada*, 12, 203-232.
- Fejes, A. (2008). European Citizens under Construction: the Bologna process analysed from a governmentality perspective. *Educational Philosophy and Theory*, 40, 515-530.
- Feldman, K. A. (1989a). The association between student ratings of specific instructional dimensions and student achievement: Refining and extending the synthesis of data from multisection validity studies. *Research in Higher Education*, 30, 583-645.
- Feldman, K. A. (1989b). Instructional effectiveness of college teachers as judged by teachers themselves, current and former students, colleagues, administrators, and external (neutral) observers. *Research in Higher Education*, 30, 137-194.
- Feldman, K. A. (1990). An afterword for "the association between student ratings of specific instructional dimensions and student achievement: Refining and extending the synthesis of data from multisection validity studies". *Research in Higher Education*, 31(4), 315-318.
- Feldman, R.S. & Prohaska, T. (1979). The student as Pygmalion: Effect of student's expectancy on the teacher. *Journal of Educational Psychology*, 71, 485-493.
- Fernández, F. D. (2007). *La Tutoría entre compañeros en la Universidad*. Tesis Doctoral. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada.
- Fernández, F. D., Arco, J. L., López, S., & Heilborn, V. A. (2011). Prevención del fracaso académico universitario mediante tutoría entre iguales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(1), 59-71.
- Fernández Huerta, J. (1959). La orientación como rumbo optativo. *Revista de Educación*, 96, 334-339.
- Fernández-Salineró, C. (2014). La tutoría universitaria en el escenario del Espacio Europeo de Educación Superior: perfiles actuales. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 26(1), 161-186.
- Flores, R., Gil, J. M. & Caballer, A. (2012). Rol del servicio de orientación en universidades de Francia, EE. UU., Canadá, Reino Unido y España. *Papeles del Psicólogo*, 33 (2), 138-147.
- Freire, M., Teijeiro, M., & País, C. (2011). Políticas educativas y empleabilidad: ¿cuáles son las competencias más influyentes? *Education Policy Analysis Archives*, 19(28), 1-21.
- Froment, E. (2003). The European Higher Education Area: A New Framework for the Development of Higher Education. *Higher Education in Europe*, 28(1), 27-31.
- Fry, H. Ketteridge, S. & Marshall, S. (eds.). (2003). *A handbook for teaching and learning in higher education*. London: Kogan Page.
- Fuentes, M. et al. (2014). Mentorship Matters: Does Early Faculty Contact Lead to Quality Faculty Interaction? *Research in Higher Education*, 55 (3), 288-307.

- G**airín, J. et al. (2004a). Elementos para la elaboración de planes de tutoría en la universidad. *Contextos Educativos*, 6-7, 21-42.
- Gairín, J. et al. (2004b). La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 18(1), 61-77.
- Gairín, J. et al. (2009). La transición Secundaria-Universidad y la incorporación a la Universidad. La acogida de los estudiantes de primer curso. *Revista Española de Pedagogía*, 242, 27-44.
- Galán, A. et al. (ed). (2007). *El perfil del profesor universitario: situación actual y retos de futuro*. Madrid: Encuentro.
- Garavalia, L. & Gredler, M. (2004). Teaching evaluation through modeling: using the delphi technique to assess problems in academia programs. *American Journal of Evaluation*, 25 (3), 375-380.
- García Antelo, B. (2010). *La tutoría en la Universidad de Santiago de Compostela: percepción y valoración de alumnado y profesorado*. Tesis Doctoral. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Santiago de Compostela.
- García Garrido, J. L. (2009). Futuro de la universidad o universidad del futuro. *Revista Fuentes*, 9, 9-25.
- García Hoz, V. (coord.). (1996). *La educación personalizada en la universidad*. Madrid: Rialp.
- García Morente, M. (2012). *El ideal universitario y otros ensayos*. Pamplona: Eunsa.
- García Nieto, N. (2008). La función tutorial de la universidad en el actual contexto de la educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 61, 21-48.
- García Nieto, N. et al. (2004). *Guía para la labor tutorial en la universidad en el EEEES*. Informe EA2004/0160 del Programa de Estudios y Análisis (convocatoria 2004) de la Dirección General de Universidades del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- García Nieto, N. et al. (2005). Programa de formación del profesorado universitario para la realización de la función tutorial dentro del marco de Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Informe EA2005/0027 del Programa de Estudios y Análisis (convocatoria 2005) de la Dirección General de Universidades del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- García Nieto, N. et al. (2005). La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea. *Revista de Educación*, 337, 189-210.
- García Nieto, N. et al. (2006). *Recursos para la Orientación de los Estudiantes: Base de datos para el apoyo del profesor tutor universitario*. Informe EA2006/0020 del Programa de Estudios y Análisis (convocatoria 2006) de la Dirección General de Universidades del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- García Nieto, N. et al. (2007). *Centros Universitarios de recursos para la tutoría, la orientación y formación (CURTOFS): Evaluación de necesidades y propuesta organizativa*. Informe EA2007/0275 del Programa de Estudios y Análisis (convocatoria 2007) de la Dirección General de Universidades del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- García, J. M. & Gálvez, M. (1996). Un modelo tutorial universitario. *Revista Complutense de Educación*, 7, 51-66.
- García, A. J. & Troyano Y. (2009). El Espacio Europeo de Educación Superior y la figura del profesor tutor en la universidad. *RED U: Revista de Docencia Universitaria*, 3.
- García Ruíz, M<sup>a</sup>. J. & Gavari Starkie, L. (2009). *Tradición y reforma en la educación occidental del siglo XXI*. Madrid: Ediasa.
- García-Valcárcel, A. (2008). La tutoría en la enseñanza universitaria y la contribución de las TIC para su mejora. *RELIEVE*, 14 (2), 1-14.
- García, A.J., Troyano, Y., & Martínez, R. (2011). Experiencia docente como tutor curricular en la universidad. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 37, 4-12.
- García, A.J., Troyano, Y. & Vieira, L. (2014). Competencias del docente universitario como guía en el espacio europeo de educación superior. *Revista Fuentes*, 15, 145-160.
- García, I. & Ibáñez, M. (2006). Competencias para el empleo. Demandas de las empresas y medición de los desajustes. *Revista Internacional de Sociología*, 64(43), 139-168.
- García, J. & Villar, M. (dirs.). (2011). *Profesores y estudiantes en el centro de la universidad*. Madrid: Studia XXI-Fundación Europea Sociedad y Educación. Working Paper IV.
- García, M<sup>a</sup>. P. & Maquilón, J. (2010). El futuro de la formación del profesorado universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 17-26.
- García-Aracil, A. & Palomares-Montero, D. (2012). Indicadores para la evaluación de las instituciones universitarias: validación a través del método Delphi. *Revista Española de Documentación Científica*, 35 (1), 119-144.
- Gardner, S. (2009). *The development of doctoral students: Phases of challenge and Support*. San Francisco: Jossey Bass - ASHE Higher Education Report.
- Gargallo, B. (2008). Estilos de docencia y evaluación de los profesores universitarios y su influencia sobre los modos de aprender de sus estudiantes. *Revista Española de Pedagogía*, 66(241), 425-446.
- Gargallo, B., Peris, F. J. S., Ros, C. R., & Remesal, A. F. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios: la percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(4).
- Gayoso, P. Blanco, M. A. Aira, M. & García, A. (2001). Estudio para la determinación de necesidades formativas en un área de salud: método delphi. *Cuadernos de Atención Primaria*, 8 (4), 253-258.
- Geist, M. R. (2010). Using the Delphi method to engage stakeholders: A comparison of two studies. *Evaluation and Program Planning*, 33 (2), 147-154.
- Ghedini, E. & Aquario, D. (2008). Moving towards multidimensional evaluation of teaching in higher education: A study across four faculties. *Higher Education*, 56 (5), 583-597.
- Gil, J. M. (2002). El servicio de orientación en la universidad. *Tendencias Pedagógicas*, 7, 137-154.
- Gil, J. A. (2006). *Estadística e informática (SPSS) en la investigación descriptiva e inferencial*. Madrid: UNED.
- Gilis, A., Clement, M., Laga, L. & Pauwels, P. (2008). Establishing a competence profile for the role of student-centred teachers in Higher Education in Belgium. *Research in Higher Education*, 49 (6), 531-554.
- Glaser, N., Hall, R., & Halperin, S. (2006). Students Supporting Students: The Effects of Peer Mentoring on the Experiences of First Year University Students. *Journal of the Australia and New Zealand Students Services*, 27, 4-19.

- Goldschmidt, P. G. (1975). Scientific inquiry or political critique? Remarks on Delphi assessment, expert opinion, forecasting, and group process by H. Sackman. *Technological Forecasting and Social Change*, 7, 195-213.
- González, F. E. (coord.). (2010). *Selección, formación y práctica de los docentes investigadores. La Carrera Docente. Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Universitas
- González, I. & Martín, J. F. (2004). La orientación profesional en la Universidad, un factor de calidad según los alumnos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15 (2), 299-315.
- González, M. & Raposo, M. (2008). Necesidades formativas del profesorado universitario en el contexto de la convergencia europea. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 285-306.
- González, J. & Wagenaar, R. (eds.). (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase 1*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- González, J. M., Arquero, J. L. & Hassall, T. (2014). The change towards a teaching methodology based on competences: a case study in a Spanish university. *Research Papers in Education*, 29 (1), 111-130.
- González, M. et al. (2007). EL abandono de los estudios universitarios: factores determinantes y medidas preventivas. *Revista Española de Pedagogía*, 236, 71-85.
- González-Simancas, J. L. (1996). Asesoramiento académico personalizado en la universidad (Apuntes y sugerencias), pp. 345-387. En V. García Hoz et al. *La educación personalizada en la universidad*. Madrid: Rialp.
- Gordillo, M<sup>a</sup>.V. (1985). La Orientación en la Universidad. *Revista Española de Pedagogía*, 169-170, 435-453.
- Gordon, T. y Pease, A. (2006). RT Delphi: An efficient, "round-less" almost real time Delphi method. *Technological Forecasting and Social Change*, 73 (4), 321-333.
- Gordon, T.J. (1994). *The Delphi method*. Washington D.C: United Nations University.
- Gow, L. and Kember, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 20-33.
- Grant, A. (2007). Personal Tutoring: A System in Crisis?, 11-20. In Thomas, L. y Hixenbaugh, P. (eds.). *Personal tutoring in higher education*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Grant, G. et al (1979) *On Competence: A Critical Analysis of Competence-based Reforms in Higher Education*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Green, S. G., & Bauer, T. N. (1995). Supervisory mentoring by advisers: Relationships with doctoral student potential, productivity and commitment. *Personnel Psychology*, 48, 537-561.
- Gros, B & Romaña, T. (2004). *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: Ediciones Octaedro-ICE Universitat de Barcelona.
- Guisande, C. (coord.). (2006). *Tratamiento de datos*. Madrid: Díaz de Santos.
- Gunesch K. (2004). Education for cosmopolitanism? Cosmopolitanism as a personal cultural identity model and within international education. *Journal of Research in International Education*, 3, 251-275.
- Gustafson, D. H.; Shukla, R. K., Delbecq, A., & Walster, G.W. (1973). Comparative study of differences in subjective likelihood estimates made by individuals, interacting groups, Delphi groups and nominal groups. *Organizational Behavior and Human Performance*, 9 (2), 280-291.
- Gutiérrez, L. A., López-González, M., & Bermejo, B. (2009). La orientación educativa en las universidades españolas: de la orientación laboral y vocacional a la atención psicológica. *Acción Psicológica*, 6(1), 7-15.
- Gutiérrez, L., López-González, M<sup>a</sup>. & García, B. (2009) Revisión de los servicios de atención psicológica y psicopedagógica en las universidades españolas. *Acción Psicológica*, 6 (1), 17-40.
- H**agenauer, G. & Volet, S. (2014) Teacher–student relationship at university: an important yet under researched field. *Oxford Review of Education*, 40 (3), 370-388.
- Hager, P. & Gonczy, A. (1996). What is competence? *Medical Teacher*, 18 (1), 15-18.
- Haggard, D. et al. (2011). Who is a mentor? A review of evolving definitions and implications for research. *Journal of Management*, 37(1), 280-304.
- Hall, L. A. & Burns, L. D. (2009). Identity development and mentoring in doctoral education. *Harvard Educational Review*, 70 (1), 49-70.
- Hallowell, M. & Gambatese, J. (2010). Qualitative Research: Application of the Delphi Method to CEM Research. *Journal of Construction Engineering & Management*, 136 (1), 99-107.
- Hansen, D. T. (2008). Education Viewed Through a Cosmopolitan Prism, pp. 206-214. In R. D. Glass (ed.). *Philosophy of Education Society*. Urbana, Illinois: Philosophy of Education Society.
- Harris, S. (2008). La dimensión internacional de la universidad: entre el modelo económico y el cultural. *Estudios Sobre Educación*, 15, 87-98.

- Harris, S. (2011). *The university in translation. Internationalizing Higher Education*. London: Continuum.
- Hashimshony, R. & Haina, J. (2006). Designing the university of the future. *Planning for Higher Education*, 34 (2), 5–19.
- Hasson, F. & Keeney, S. (2011). Enhancing rigour in the Delphi technique research. *Technological Forecasting & Social Change*, 78, 1695-1704.
- Hativa, N., Barak, R. & Simhi, E. (2001). Exemplary university teachers - Knowledge and beliefs regarding effective teaching dimensions and strategies. *Journal of Higher Education*, 72 (6), 699-729.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.
- Hattie, J. (2011). Which strategies best enhance teaching and learning in higher education, pp. 130-142. En D. Mashek & E. Yost Hammer (eds.) *Empirical research in teaching and learning*. UK: Willey-Balckwell.
- Hattie, J. (2012a). *Visible Learning for Teachers. Maximizing impact on learning*. New York: Routledge.
- Hattie, J. (2012b). Feedback for Learning. *Educational Leadership*, 70 (1), 18-23.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.
- Hattie, J., Rogers, H. J., & Swaminathan, H. (2014). The Role of Meta-analysis in Educational Research, pp. 197-207. In A. Reid, E. Hart y M. Peters. *A Companion to Research in Education*. Netherlands: Springer.
- Haug, G. (2003). Quality assurance/accreditation in the emergin European Higher Education Area: a posible scenario for the future. *European Journal of Education*, 38 (3), 229-240.
- Healy, C. C., & Welchert, A. J. (1990). Mentoring relations: A definition to advance research and practice. *Educational Researcher*, 19(9), 17-21.
- Heath, T. (2002). A quantitative analysis of PhD students' views of supervision. *Higher Education Research and Development*, 21 (1), 41-53.
- Helmer, O. (1966). *The Delphi method for systematizing judgements about the future*. Los Ángeles: University of California.
- Helmer, O. (1967). *Systematic Use of Expert Opinions*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- Hernández de la Torre, E. (2006). La coordinación entre profesores en los departamentos universitarios para la mejora de la función tutorial. XXI. *Revista de Educación*, 8, 163-174.
- Hernández, R.; Fernández-Collado, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill (4ª ed.).
- Hernández, V. & Torres, J. (2005). *Informe técnico. La acción tutorial en la Universidad*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Herrera, L. (2009). *Proyectos de Innovación en Tutorías en la titulación de Maestro. Más allá de la tutoría universitaria convencional*. Granada: Comares.
- Herrera, L. (2011). Orientación, tutoría y mentorización en la Educación Superior: Una labor destinada tanto al alumnado como al profesorado universitario. *DEDICA. Revista de Educação e Humanidades*, 1, 425-452.
- Herrera, L. & Enrique, C. (2008). Proyectos de Innovación en Tutorías en la Universidad de Granada: Análisis de los instrumentos empleados. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(2), 1-18.
- Herrera, L., Lorenzo, O. & Rodríguez, C. (2008). Las tutorías en el Espacio Europeo de Educación Superior: valoración de su implementación en la titulación de maestro. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 6 (1), 65-85.
- Herrero, M. (2006). Ciudadanía y Universidad. *Estudios sobre Educación*, 10, 155-173.
- Heylighen, F. (1998). *Web Dictionary of Cybernetics and Systems*. Disponible en: [http://pespmc1.vub.ac.be/ASC/DELPHI\\_METHO.html](http://pespmc1.vub.ac.be/ASC/DELPHI_METHO.html)
- Hill, R., & Reddy, P. (2007). Undergraduate peer mentoring: an investigation into processes, activities and outcomes. *Psychology Learning and Teaching*, 6 (2), 98-103.
- Hoffmann, T. (1999). The meanings of competency. *Journal of European Industrial Training*, 23 (7), 275-285.
- Hohendorf, G. (1993). Wilhelm von Humboldt (1767 - 1835). *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada*, 3-4, 707-719.
- Hollander, M., Wolfe, D. A., & Chicken, E. (2013). *Nonparametric statistical methods*. New Jersey: John Wiley&Sons.
- Hoogveld, A., Paas, F. & Jocjems, W. (2005). Training higher education teachers for instructional design of competency-based education: Product-oriented versus process-oriented worked examples. *Teaching and Teacher Education*, 31 (3), 287-297.

- Horn, H. (1993). Karl Jaspers (1883-1969). *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada*, 23, (3-4), 769-788.
- Hsu, C. & Sandford, B. (2007). The Delphi Technique: Making Sense of Consensus. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 12 (10), 1-8.
- Hüber, G. (2003). Introducción al análisis de datos cualitativos, pp. 91-129. En A. Medina & S. Castillo (coords.). *Metodología para la realización de proyectos de investigación y tesis doctorales*. Madrid: UNED.
- Hüber, G. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 59-81.
- Hung, H.L., Altschuld, J. W. & Lee, Y. (2008). Methodological and conceptual issues confronting a cross-country Delphi study of educational program evaluation. *Evaluation and Program Plannin*, 31, 191–198.
- Husband, P. A., & Jacobs, P. A. (2009). Peer mentoring in Higher Education: A review of the current literature and recommendations for implementation of mentoring schemes. *The Plymouth Student Scientist*, 2(1), 228-241.
- Hyland, T. (1993). Competence, knowledge and education. *Journal of Philosophy of Education*, 21(1), 57–68.
- Hyland, T. (1997). Reconsidering competence. *Journal of Philosophy of Education*, 31(3), 491–503.

- I**báñez-Martín, J. A. (1990). Dimensiones de la competencia profesional del profesor de Universidad. *Revista Española de Pedagogía*, 186, 239-258.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2001). El profesorado de Universidad del Tercer Milenio. El nuevo horizonte de sus funciones y responsabilidades. *Revista española de pedagogía*, 59(220), 441-465.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2002). Tendencias de la Política de la Educación Superior Europea. *Arbor. Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 681, 39-53.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2009). La fundamentación filosófica de los nuevos planes de estudio, pp. 17-19. En A. Medina, M<sup>a</sup>. L. Sevillano & S. de la Torre (coords.). *Una universidad para el s.XXI. Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES). Una mirada transdisciplinar, ecoformadora e intercultural*. Madrid: Universitas.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2010). *¿Llenar el vaso o encender el fuego? Viejos y nuevos riesgos en la acción educativa*. Madrid: Universidad Complutense. Facultad de Educación. Lección inaugural Curso Académico 2010-2011.
- Imbernón, F. (2002). La investigación educativa y la formación del profesorado, pp. 13-68. En F. Imbernón (coord.), *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Graó.
- Inkelas, K. K. et al. (2007). Living-learning programs and first-generation college students' academic and social transition to college. *Research in Higher education*, 48(4), 403-434.
- Ives, G. & Rowley, G. (2005). Supervisor selection or allocation and continuity of supervision: PhD students' progress and outcomes. *Studies in Higher Education*, 30(5), 535-555.

- J**ackson, C. & Warin, J. (2000) The importance of gender as an aspect of identity at key transition points in compulsory education, *British Educational Research Journal*, 26, 375-391.
- Jackson, C. (2003). Transitions into Higher Education: gendered implications for academic self-concept. *Oxford Review of Education*, 29(3), 331-346.
- Jacobi, M. (1991). Mentoring and undergraduate academic success: A literature review. *Review of Educational Research*, 61(4), 505-532.
- Jarvis, P. (2002). An investigation into Target Setting and Academic Tutoring to Promote Student Learning. *Pastoral Care in Education*, 20 (4), 27-34.
- Johnson, C. S. (1989). Mentoring programs, pp. 118-128. In M. L. Upcraft & J. Gardner (Eds.). *The freshman year experience: Helping students survive and succeed in college*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Johnson, G. M. (1994). Undergraduate student attrition: A comparison of the characteristics of students who withdraw and students who persist. *Alberta Journal of Educational Research*, 40(3), 337-353.
- Johnson-Farmer, B. & Frenn, M. (2009). Teaching excellence: what great teachers teach us. *Journal of Professional Nursing*, 25 (5), 267-272.
- Johnston, B. (2010). *The First Year at University: Teaching Students in Transition*. Glasgow: Open University Press-Mc Graw Hill. Trad. Español. 2013. *El primer año de Universidad. Una experiencia positiva de transición*. Madrid. Narcea
- Jones, C. G. (1975). A Delphi evaluation of agreement between organizations, pp. 160-167. In H. A. Linstone, & M. Turoff (Eds.). *The Delphi method: Techniques and applications*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.

Jones, D. R. (1992). National models of higher education: International transfer, pp. 956-969. In AA.VV. *Encyclopedia of Higher Education*. Oxford: Pergamon Press.

- K**eeney, S., Hasson, F. & McKenna, H. (2001). A critical review of the Delphi technique as a research methodology for nursing. *International Journal of Nursing Studies*, 38, 195-200.
- Kember, D. & Gow, L. (1994). Orientations to teaching and their effect on the quality of student learning. *Journal of Higher Education*, 65, 58-74.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7 (3), 255-275.
- Kennedy, H. (2004). Enhancing Delphi research: methods and results. *Journal of Advanced Nursing*, 45, 504-511.
- Kerr, C. (1992). *The uses of university*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kivinen, O. & Nurmi, J. (2003). Unifying Higher Education for Different Kinds of Europeans. Higher Education and Work: a comparison of ten countries. *Comparative Education*, 39(1), 83-103.
- Klasen, N., & Clutterbuck, D. (2004). *Implementing Mentoring Schemes: A practical guide to successful programs*. London: Elsevier.
- Kleingeld, P & Brown, E. (2013). Cosmopolitanism. In E. N. Zalta (ed.). *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Disponible en: <http://plato.stanford.edu/archives/fall2013/entries/cosmopolitanism/>.
- Kolb, D. A., & Boyatzis, R. E. (1970). On the dynamics of the helping relationship. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 6(3), 267-289.
- Komarraju, M. (2013). Ideal Teacher Behaviors: Student Motivation and Self-Efficacy Predict Preferences. *Teaching of Psychology*, 40 (2), 104-110.
- Kotze, T. G., & Du Plessis, P. J. (2003). Students as “co-producers” of education: a proposed model of student socialisation and participation at tertiary institutions. *Quality Assurance in Education*, 11(4), 186-201.
- Kram, K. E. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, 26(4), 608-625.
- Kram, K. E., & Isabella, L. A. (1985). Mentoring alternatives: The role of peer relationships in career development. *Academy of Management Journal*, 28(1), 110-132.
- Kreber, C. & Klampfleitner, M. (2013). Lecturers' and students' conceptions of authenticity in teaching and actual teacher actions and attributes students perceive as helpful. *Higher Education*, 66 (4), 463-487.
- Kreber, C. (2010). Academics' teacher identities, authenticity and pedagogy. *Studies in Higher Education*, 35 (2), 171-194.
- Kreber, C. (2013). *Authenticity in and through Teaching in Higher Education: the Transformative Potential of the Scholarship of Teaching*. New York: Routledge.
- Kreber, C., Klampfleitner, M., McCune, V., Bayne, S. & Knottenbelt, M. (2007). What do you mean by “authentic”? A comparative review of the literature on conceptions of authenticity in teaching. *Adult Education Quarterly*, 58 (1), 22-43.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Kroeber, A. L. & Kluckhohn, C. (1952). *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kuh, G. D. (2009). What students affairs professionals need to know about student engagement. *Journal of College Student Development*, 50(6), 683-706.
- Kulhavy, R. W. (1977). Feedback in written instruction. *Review of Educational Research*, 47(1), 211-232.
- Kwiek, M. (2006). *The university and the state. A study into global transformation*. Frankfurt&Main, New York: Peter Lang.
- L**andeta, J. (1999). *El método Delphi: una técnica de previsión para la incertidumbre*. Barcelona: Ariel.
- Landeta, J. (2006). Current validity of the Delphi method in social sciences. *Technological Forecasting and Social Change*, 73 (5), 467-482.
- Landeta, J., Matey, J., Ruiz, V. & Villarreal, O. (2002). Alimentación de modelos cuantitativos con información subjetiva: aplicación Delphi en la elaboración de un modelo de imputación del gasto turístico individual en Catalunya. *Questiö*, 26(1-2), 175-196.
- Langer, A. M. (2001). Confronting theory: The practice of mentoring non-traditional students at Empire State College. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 9(1), 49-62.
- Langer, A. M. (2010). Mentoring nontraditional undergraduate students: A case study in higher education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18 (1), 23-38.

- Lapeña, C.; Sauleda, N. y Martínez, A. (2011). Los programas institucional acción tutorial: una experiencia desarrollada en la Universidad de Alicante. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (2), 341-361.
- Laredo, P. (2007). Revisiting the third mission of universities: toward a renewed categorization of university activities? *Higher Education Policy*, 20 (4), 441-456.
- Lawn, M. & Grek, S. (2012). *Europeanizing Education: governing a new policy space*. UK: Symposium Books.
- Lázaro, A. (1997). La acción tutorial de la función docente universitaria, pp. 71-102. En P. Apodaca y C. Lobato (coords.). *Calidad en la universidad: orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes.
- Lázaro, A. (1997a). La acción tutorial de la función docente universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 8 (1), 234-252.
- Lázaro, A. (1997b). La acción tutorial de la función docente universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 8 (2), 109-127.
- Lázaro, A. (2008). Diferencias cualitativas entre experiencias tutoriales para opciones de aprendizaje universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 61, 109-138.
- Lázaro, Á. (2010). Notas para un cuento mítico sobre tutoría. *Tendencias Pedagógicas*, 15, 171-183.
- Le Goff, J. (1993). *Los intelectuales en la Edad Media*. Madrid: Gedisa.
- Lee, D. et al. (2009). The effects of college counseling services on academic performance and retention. *Journal of College Student Development*, 50, 305-319.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.
- Light, G., Calkins, S., & Cox, R. (2009). *Learning and teaching in higher education: The reflective professional*. London: Sage.
- Linstone, H.A. & Turoff, M. (eds.). (2002). *The Delphi Method: Techniques and Applications*, Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company. Disponible en: <http://www.is.njit.edu/pubs/delphibook/>
- Listone, H. y Turoff, M. (1975). *The Delphi method. Techniques and applications*. London: Addison-Wesley.
- Lledó, E. (1995). Notas históricas sobre un modelo universitario, pp. 60-70. AA.VV. *Volver a pensar la educación. Vol. I: Política, educación y sociedad*. Madrid: Morata.
- Lloyd, C., & Maas, F. (1993). The helping relationship: The application of Carkhuff's model. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 60(2), 83-89.
- Lobato, C., Arbizu, F. & del Castillo, L. (2004). Claves para la práctica de la tutorización entre iguales en las universidades anglosajonas. Algunas aplicaciones a nuestra realidad universitaria. *Revista de Enfoques Educativos*, 6 (1), 53-65.
- Lobato, C., del Castillo, L., & Arbizu, F. (2005). Las representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: estudio de un caso. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 5 (2), 145-164.
- Lobera, J. (2008). Encuesta Delphi: la educación superior para el desarrollo humano y social, pp. 307-327. En Global University Network for Innovation (ed.) *La educación superior en el mundo: nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano y social*. Madrid: Mundiprensa.
- Lock, G. & Lorenz, C. (2007). Revisiting the university front. *Studies in Philosophy and Education*, 26 (5), 405-418.
- López Gómez, E. (2012). Tutoring in European Higher Education Area: essential points for an integral model. *Journal of Educational Sciences and Psychology*, 64 (2), 63-71.
- López Gómez, E. (2013a). Aproximación a la percepción y satisfacción del profesor tutor de Secundaria Obligatoria respecto a su labor. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (1), 77-96.
- López Gómez, E. (2013b). La tutoría en la universidad: una experiencia innovadora en el Grado de Educación Primaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (2), 243-261.
- López Martín, I. (2012). *Significados de la tutoría universitaria desde la percepción de los profesores. Un análisis cualitativo basado en el estudio de casos*. Tesis Doctoral. Departamento de Educación y Desarrollo Profesional. Universidad Europea de Madrid.
- López Martín, I., González, P. & Velasco, P. (2013). Ser y Ejercer de tutor en la universidad. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 107-134.
- Lorenzo, M. et al. (2013). El acceso y la entrada del estudiante a la universidad: situación y propuestas de mejora facilitadoras del tránsito. *Educación XXI*, 17(1), 15-38.
- Lowman, J. (1996). Characteristics of exemplary teachers. *New Directions for Teaching and Learning*, 65, 33-40.
- Ludwig, B. (1997). Predicting the future: Have you considered using the Delphi methodology? *Journal of Extension*, 35 (5), 1-4. Disponible en: <http://www.joe.org/joe/1997october/tt2.html>



Luna, P., Infante, A. & Martínez, F. J. (2005). Los Delphi como fundamento metodológico predictivo para la investigación en sistemas de información y tecnologías de la información. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 26, 89-112.

**M**acfarlane, B. (2004). *Teaching with Integrity: the Ethics of Higher Education Practice*. London-New York: Routledge.

MacIntyre, A. (2009). The very idea of a university: Aristotle, Newman and us. *British Journal of Educational Studies*, 57 (4), 347-362.

McKean, J., & Hettmansperger, T. (2011). *Robust nonparametric statistical methods*. Florida: Taylor & Francis.

Mainhard, T. et al. (2009). A model for the supervisor–doctoral student relationship. *Higher Education*, 58(3), 359-373.

Manathunga, C. & Goozée, J. (2007). Challenging the dual assumption of the ‘always/already’ autonomous student and effective supervisor. *Teaching in Higher Education*, 12 (3), 309-322.

Manzano Soto, N. et al. (2012). El rol del mentor en un proceso de mentoría universitaria. *Educación XXI*, 15(2), 93-118.

Marchais-Roubelat, A. & Roubelat, F. (2011). The Delphi method as a ritual: Inquiring the Delphic Oracle. *Technological forecasting & Social Change*, 78, 1491-1499.

Marias, J. (1983). El profesor universitario. *Diario ABC*, 7 de diciembre.

Marín, M. A. & Rodríguez, S. (2001). Prospectiva del diagnóstico y la orientación. *Revista de Investigación Educativa*, 19(2), 315-362.

Marland, M. (2003). The Transition from School to University Who prepares whom, when, and how? *Arts and Humanities in Higher Education*, 2 (2), 201-211.

Marsh, H.W. (1982). SEEQ: a reliable, valid and useful instrument for collecting students' evaluations of university teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 52, 77-95.

Martínez, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 85-102.

Martínez, M. (2008). Explorando las tutorías en el proceso de Convergencia Europea. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 32, 29-36.

Martínez M<sup>a</sup>, García, B. & Quintanal, J. (2006). El perfil del profesor universitario de calidad desde la perspectiva del alumnado. *Educación XXI*, 9, 183-198.

Martínez, M., Gros, B. & Romañá, T. (1998). El problema de la formación en la enseñanza universitaria en su dimensión docente, tutorial y organizativa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 10, 37-54.

Martínez, P., Martínez, M., & Pérez, J. (2014). Tutoría Universitaria: entorno emergente en la Universidad Europea. Un estudio en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 111-138.

Martínez, P., Pérez, J., & Martínez, M. (2014). Una (re) visión de la tutoría universitaria en los estudios de Grado. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 269-305.

Marton, F. y Saljo, R. (1976). On qualitative differences in learning: I. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.

Más, O. & Tejada, J. (2013). *Funciones y competencias en la docencia universitaria*. Madrid: Síntesis.

Más, O. (2009). *El perfil competencial del profesorado universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Tesis Doctoral. Departamento de Pedagogía Aplicada. Universidad Autónoma de Barcelona.

Más, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15 (3), 195-211.

McCabe, A., & O'Connor, U. (2014). Student-centred learning: the role and responsibility of the lecturer. *Teaching in Higher Education*, 19(4), 350-359.

McChlery, S., & Wilkie, J. (2009). Pastoral support to undergraduates in higher education. *The International Journal of Management Education*, 8(1), 23-36.

McGartland, D. et al. (2003). Objectifying content validity: Conducting a content validity study in social work research. *Social Work Research*, 27(2), 94-104.

McKenzie, K., & Schweitzer, R. (2001). Who succeeds at university? Factors predicting academic performance in first year Australian university students. *Higher Education Research and Development*, 20(1), 21-33.

Medina Rubio, R. (2005). Misiones y funciones de la universidad en el EEES. *Revista Española de Pedagogía*, 230, 17-42.

- Medina, A. & Castillo, S. (coords.). (2003). *Metodología para la realización de proyectos de investigación y tesis doctorales*. Madrid: Universitas.
- Medina, A. & Domínguez, M. C. (2003). Problemas y finalidades de la investigación didáctica, pp. 13-30. En Medina y S. Castillo, *Metodología para la realización de Proyectos de Investigación y Tesis Doctorales*. Madrid: Universitas.
- Medina, A. et al. (2013). *Formación del profesorado. Actividades innovadoras para el dominio de las competencias docentes*. Madrid: Ramón Areces.
- Méndez Paz, C. (2005). La implantación del sistema de créditos europeos como una oportunidad para la innovación y mejora de los procedimientos de enseñanza/aprendizaje en la Universidad. *Revista Española de Pedagogía*, 230, 43-62.
- Meyrick, J. (2003). The Delphi method and health research. *Health Education*, 103 (1), 7-16.
- Michavila, F. & García Delgado, J. (coords.). (2003). *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad*. Madrid: CAM-Cátedra UNESCO.
- Michavila, F. et al. (2003). *Potenciación de la acción tutorial basada en las tecnologías de la información (PATTI)*. Informe EA-2003/0030 del Programa de Estudios y Análisis (convocatoria 2003) de la Dirección General de Universidades del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Michavila, F. et al. (2011). *Análisis de las políticas y estrategias de acogida e integración de los estudiantes de nuevo ingreso en las universidades españolas*. Informe EA2011/0072 del Programa de Estudios y Análisis (convocatoria 2011) de la Dirección General de Universidades del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Miller, A. (2002). *Mentoring students & young people: A handbook of effective practice*. London: Kogan Page.
- Miller, G. (2001). The development of indicators for sustainable tourism: Results of a Delphi survey of tourism researchers. *Tourism Management*, 22, 351-362.
- Miraflores, E. (2009). *La percepción del alumnado en la transmisión de valores, a través de la acción tutorial, en los centros de formación del profesorado de la Comunidad de Madrid*. Tesis Doctoral. Departamento de Física e Instalaciones Aplicadas a la Edificación, al Medio Ambiente y al Urbanismo. Universidad Politécnica de Madrid.
- Mitchell, V. W. (1991). The Delphi technique: an exposition and application. *Technology Analysis & Strategic Management*, 3(4), 333-358.
- Mitroff, I. I., & Turoff, M. (1975). Philosophical and methodological foundations of Delphi, pp.17-35. In H. A. Linstone, & M. Turoff (Eds.). *The Delphi method: Techniques and applications*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing.
- Monks, K., Conway, E. & Ni Dhuineain, M., (2006). Integrating personal development and career planning. *Active Learning in Higher Education*, 7 (1), 73-86.
- Montserrat, S., Gisbert, M., & Isus, S. (2007). E-tutoría: uso de las tecnologías de la información y comunicación para la tutoría académica universitaria. *Teoría de la educación: educación y cultura en la sociedad de la información*, 8 (2), 31-54.
- Monserrat, S. (2010). *La tutoría en els processos d'ensenyament - aprenentatge desenvolupats a través d'entorns virtuals d'aprenentatge*. Tesis Doctoral. Departament de Pedagogia. Facultat de Ciències de l'Educació. Universitat Rovira i Virgili.
- Moore, W. G. (1968). *The Tutorial System and its Future*. Oxford: Pergamon Press.
- Moreno, E., Padilla-Carmona, M<sup>a</sup>. T. & Vélez, E. (2002). La técnica "delphi" en la evaluación de necesidades: una aplicación al tratamiento del género en los centros escolares. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 54 (1), 83-94.
- Morín, E. (2009). Anotaciones para un nuevo Emilio: transmisión sistémica del conocimiento. *Signo y Pensamiento*, 56, 42-49.
- Moureau, J. (1990) *L'entretien professionnelle de l'accompagnement*. París: L'editions d'organization.
- Moxley, D., Najor-Durack, A., & Dumbrigue, C. (2001). *Keeping students in higher education*. London: Kogan Page.
- Mulder, M., Gulikers, J., Biemans, H. & Wesslink, R. (2009). The new competence concept in higher education: Error or enrichment? *Journal of European Industrial Training*, 33, 755-770.
- Mullins, G. & Kiley, M. (2002). It's a PhD, not a Nobel Prize: how experienced examiners assess research theses. *Studies in Higher Education*, 27 (4), 369-386.
- Muñoz, J. L. & Gairín, J. (2014). Orientación y tutoría durante los estudios universitarios: El plan de acción tutorial. *Fuentes: Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 14, 172-192.
- Murray, M. (2001). *Beyond the myths and magic of mentoring*. San Francisco: Jossey Bass.

Murtaugh, P. A., Burns, L. D. & Schuster, J. (1999). Predicting the retention of university students. *Research in Higher Education*, 40 (3), 355-371.

**N**avarro, M. M., Iglesias, M. P., & Torres, P. R. (2006). Las competencias profesionales demandadas por las empresas: el caso de los ingenieros. *Revista de Educación*, 341, 643-661.

Neuman, A. (2014). Staking a Claim on Learning: What We Should Know about Learning in Higher Education and Why. *Review of Higher Education*, 37 (2), 249-267.

Newman, J. H. (1996). *Discursos sobre el fin y la naturaleza de la educación universitaria*. Pamplona: Eunsa.

Nixon, J. (2013). *Becoming Worldly: Why Universities Matter*. Paper. Conference Higher Education as if the World Mattered, 25-26 April 2013. University of Edinburgh: SRHE. Disponible en: [http://www.srhe.ac.uk/downloads/events/77\\_Jon\\_Nixon\\_handouts.pdf](http://www.srhe.ac.uk/downloads/events/77_Jon_Nixon_handouts.pdf)

Norris, N. (1991). The Trouble with Competence. *Cambridge Journal of Education*, 21, 331, 339.

Northedge, A. (2003). Rethinking teaching in the context of diversity. *Teaching in Higher Education*, 8 (1), 17-32.

Not, L. (1992). *La enseñanza dialogante*. Barcelona: Herder.

Novakowski, N. & Wellar, B. (2008). Using the Delphi technique in normative planning research: methodological design considerations. *Environmental and Planning*, 40, 1485-1500.

Nunn, C.E. (1996). Discussion in the college classroom: triangulating observational and survey results. *Journal of Higher Education*, 67 (3), 243-66.

Nussbaum, M. (1997). *Cultivating Humanity. A classical defense of reform in liberal education*. Cambridge: Cambridge University Press.

**O**koli, C., & Pawlowski, S. D. (2004). The Delphi method as a research tool: an example, design considerations and applications. *Information & Management*, 42 (1), 15-29.

Ortega Navas, M<sup>a</sup>. C. (2006). El proceso de convergencia europea y las funciones de la universidad del s. XXI, pp. 195-202. En M<sup>a</sup>. A. Murga Menoyo & P. Quicios. *Cambios exigidos por la nueva Europa*. Madrid: Dykinson.

Owen, M. (2002). Sometimes you feel you're in niche time: The personal tutor system, a case study. *Active Learning in Higher Education*, 3 (1), 7-23.

**P**agan, R., & Edwards-Wilson, R. (2003). A mentoring program for remedial students. *Journal of College Student Retention*, 4(3), 207-225.

Palacios, A. (2004). El crédito europeo como motor de cambio en la configuración del EEES. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 18, 197-205.

Palfreyman, D. et al. (2008). *The Oxford Tutorials: "Thanks, you taught me how to think"*. Oxford: Oxford Centre for Higher Education Policy Studies.

Palmer, P. J. (1997). Teaching and learning in community. *About Campus*, 2 (5), 4-13.

Pantoja, A. (2005). La acción tutorial en la universidad: propuestas para el cambio. *Cultura & Educación*, 17 (1), 67-82.

Pantoja, A. & Campoy, T. (coords.). (2009). Planes de acción tutorial en la universidad. Jaén: Universidad de Jaén.

Parsons, T & Platt, G. M. (1973). *The American University*. Cambridge: Harvard University Press.

Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students. Volume 2: A third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.

Pashley, B., & Shepherd, A. (1978). How university members see the pastoral role of the academic. *British Journal of Guidance and Counselling*, 6(1), 1-18.

Pasias, G. & Roussakis, Y. (2012). «Políticas de Conocimiento» Actuales en la Unión Europea: Diseño y Evaluación Críticos de la «Calidad» en una Europa del Conocimiento «Medible». *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 303-324.

Pechar, H. & Pellert, A. (2004). Austrian universities under pressure from Bologna. *European Journal of Education*, 39, 317-330.

Pérez Abellás, A. (2005). *La Tutoría en la Universidad de Vigo*. Tesis doctoral. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus de Orense. Universidad de Vigo.

- Pérez Boulosa, A. (2006). Tutorías, pp. 133-167. En M. De Miguel (coord.), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pérez, F. J. (2013). *Tutoría Universitaria ¿Un elemento de calidad? Un estudio en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.
- Pérez, M<sup>a</sup>. P. (2005). ¿Se pueden determinar las funciones de supervisor universitario? *Revista de Investigación Educativa*, 23 (2), 315-332.
- Perinat, A. (2004). *Conocimiento y Educación Superior. Nuevos horizontes para la Universidad del s. XXI*. Barcelona: Paidós.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Philip, K., & Hendry, L. B. (2000). Making sense of mentoring of mentoring making sense? Reflections on the mentoring process by adult mentors with young people. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 10, 211-223.
- Piedras Monroy, P. A. (2008). Una lectura de Humboldt: Max Weber y la universidad alemana. *Arbor: Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 731, 481-493.
- Pill, J. (1971). The Delphi method: Substance, context, a critique and an annotated bibliography. *Socio-Economic Planning Science*, 5, 57-71.
- Piñuel, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3 (1), 1-42.
- Pitkethly, A., & Prosser, M. (2001). The first year experience project: A model for university-wide change. *Higher Education Research and Development*, 20(2), 185-198.
- Pope, M. (2000). A Brief History of Career Counseling in the United States. *The Career Development Quarterly*, 48 (3), 194-211.
- Powell, C. (2003). The Delphi technique: Myths and realities. *Journal of Advanced Nursing*, 41(4), 376-382.
- Power, M. (1999). *The audit society: Rituals of verification*. Oxford: Oxford University Press.
- Pozo, C., Rebolloso, E. & Fernández, B. (2000). The 'Ideal Teacher'. Implications for student evaluation of teacher effectiveness. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25 (3), 253-263.
- Pozo, M<sup>a</sup>. T., Gutiérrez, J. & Rodríguez, C. (2007). El uso del método Delphi en la definición de los criterios para una formación de calidad en animación sociocultural y tiempo libre. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (2), 351-366.
- Price, B. (2005). Delphi survey research and older people. *Nursing Older People*, 17 (3), 25-31.
- Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea.
- Prosser, M. & Trigwell, K. (1999). *Understanding Learning and Teaching: the experience in higher education*. Buckingham: Open University Press.
- Q**uintanal, J. & Miraflores, E. (2013). *Un modelo de tutoría en la universidad del siglo XXI*. Madrid: CCS.
- R**aga, J. T. (2003). La Tutoría, reto de una universidad formativa, pp. 33-53. En F. Michavila & J. García Delgado (eds.). *La Tutoría y los Nuevos Modos de Aprendizaje en la Universidad*. Madrid: CAM – Cátedra UNESCO.
- Ramsden, P. (1991). A Performance Indicators of Teaching Quality in Higher Education: the Course Experience Questionnaire. *Studies in Higher Education*, 16 (2), 129-150.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge.
- Rashdall, H. (1936). *The universities of Europe in the middle ages*. London: Oxford University Press. (Original work published 1895).
- Readings, B. (1999). *The university in ruins*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la Lengua Española. Tomo II*. Madrid: Espasa- Calpe. Voces: mentor, rodrigón, tutor, tutoría.
- Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título.
- Real Decreto 1125/2003, de 5 de agosto por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.
- Real decreto 1509/2005, de 16 de diciembre, por el que se modifican el Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios

- universitarios oficiales de grado y el Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de posgrado.
- Real Decreto 592/2014, de 11 de julio, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios (Vigente hasta el 28 de Junio de 2013).
- Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario.
- Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario.
- Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas.
- Real Decreto 534/2013, de 12 de julio, por el que se modifican los Reales Decretos 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales; 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado; y 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas
- Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado.
- Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado.
- Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado.
- Repetto, E. (coord.). (2009). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Intervenciones psicopedagógicas para el desarrollo del aprendizaje, de la carrera y de la persona*. Madrid: UNED.
- Reyero, D. (2003). La libertad y su incidencia en la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 226, 461-468.
- Rhodes, F. (2001). *The creation of the future. The role of the American university*. New York: Cornell University Press.
- Rickinson, B. & Rutherford, D. (1995). Increasing undergraduate retention rates. *British Journal of Guidance and Counselling*, 23(2), 161-172.
- Rickinson, B. & Rutherford, D. (1996). Systematic monitoring of the adjustment to university of undergraduates: a strategy for reducing withdrawal rates. *British Journal of Guidance and Counseling*, 24 (2), 213-225.
- Rickinson, B. (1998). The relationship between undergraduate student counselling and successful degree completion. *Studies in Higher Education*, 23(1), 95-102.
- Rieger, W. G. (1986). Directions in Delphi developments: Dissertations and their quality. *Technological Forecasting and Social Change*, 29, 195-204.
- Roberts, A. (2000). Mentoring revisited: a phenomenological reading of the literature. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 8(2), 145-170.
- Rodicio, M<sup>a</sup>. L. & Prieto, N. (2010). Los grupos departamentales de calidad en la UDC: marco para la adaptación de la tutoría al EEES. *Enseñanza & Teaching*, 28 (1), 97-114.
- Rodríguez Espinar, S. (2003). Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado Universitario. *Revista de Educación*, 331, 67- 99.
- Rodríguez Espinar, S. (2004). *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*. Barcelona: ICE UAB.
- Rodríguez Espinar, S. (2005). *La tutoría en la educación superior: Un reto más del EEES*. Barcelona: ICE-Universidad de Barcelona.
- Rodríguez Moreno, M<sup>a</sup>. L. (2003). *Cómo orientar hacia la construcción del proyecto profesional*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Rodríguez Moreno, M<sup>a</sup>.L. (2003). *Hacia una nueva orientación universitaria*. Barcelona: Ediciones Universidad de Barcelona.
- Rogers, C. R. (1958). The characteristics of a helping relationship. *The Personnel and Guidance Journal*, 37(1), 6-16.
- Román, J.M. (2004). Modelo CARI de tutoría de alumnos en la universidad: Procedimiento de formación de profesorado mediante “reflexión en grupo sobre la práctica”. *Contextos Educativos*, 6, 43-64.
- Romaña, M. T. & Gros, B. (2003). La Profesión del docente universitario del Siglo XXI: ¿Cambios superficiales o Profundos *Revista de Enseñanza Universitaria*, 21, 7-36.
- Romero, C., Zurita, F. & Zurita, F. (2010). La autonomía y orientación en el Espacio Europeo de Educación Superior mediante el portafolio y la tutoría. *Estudios Sobre Educación*, 19, 261-282.

- Rose, G. L. (2003). Enhancement of mentor selection using the ideal mentor scale. *Research in Higher Education*, 44(4), 473-494.
- Rowe, G., & Wright, G. (1999). The Delphi technique as a forecasting tool: Issues and analysis. *International Journal of Forecasting*, 15(4), 353-375.
- Rüegg, W. (1994). Prefacio. La universidad como institución europea, pp. 19-31. En W. Rüegg (ed.). *Historia de la Universidad en Europa*, vol. 1. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Rüegg, W. (2004). *A history of the university in Europe: Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800-1945)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ruiz Berrio, J. (1986). Algunas reflexiones sobre la historia de las universidades. *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 5, 7-22.
- Ruiz Corbella, M. (2006). La universidad y el mercado del aprendizaje. Claves para comprender el concepto de competencia, pp. 93-114. En M<sup>a</sup>. A. Murga Menoyo & M<sup>a</sup>. P. Quicios García (coord.). *La reforma de la universidad. Cambios exigidos para la nueva Europa*. Madrid: Dykinson.
- Ruiz, J.I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Deusto.
- Rumbo, B. & Gómez, T. (2011). La acción tutorial en un contexto universitario masificado y la reivindicación europea de su valor formativo. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 4 (1), 13-43
- Rumbo, B. (1998). *La calidad de la enseñanza universitaria y el desarrollo profesional de su profesorado*. Granada: GEU.
- Ryan, M. P. & Glenn, P. A. (2003). Increasing one-year retention rates by focusing on academic competence: An empirical odyssey. *Journal of College Student Retention*, 4 (3), 297-324.
- S**ackman, H. (1974). Delphi assessment: Expert opinion, forecasting and group process (Paper R-1283-PR, April). Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Sackman, H. (1975). *Delphi critique*. Boston, MA: Lexington Books.
- Salafranca, L. et al. (2001). *Estadística aplicada con SPSS y Statgraphics*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Salmerón, H. (2001). Los servicios de orientación en la Universidad: procesos de creación y desarrollo. *Agora Digital*, 2.
- Salmerón, H. (2003). Programa interactivo de orientación universitaria a través de Internet. *Comunicar*, 20, 83-87.
- Salmerón, H., Rodríguez, S. & Ortiz, L. (2005). Evaluación de necesidades de orientación universitaria del alumnado marroquí que pretende acceder a universidades españolas. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 16(2), 225-256.
- Samuelowicz, K. & Bain, J. D. (2001). Revisiting academics beliefs about teaching and learning. *Higher Education*, 41, 299-325.
- Sánchez, M<sup>a</sup>. F. (1998). Las funciones y necesidades de orientación en la Universidad. Un estudio comparativo sobre las opiniones de universitarios y profesionales. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 9 (15), 87-107.
- Sánchez, M<sup>a</sup>. F. (1999a). Los servicios de orientación universitaria en la Comunidad de Madrid: Tendencias y problemática. *Revista de Ciencias de la Educación*, 177, 97-114.
- Sánchez, M<sup>a</sup>.F. (1999b). La Orientación Universitaria, veinticinco años después. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10 (17), 207-226.
- Sánchez, M<sup>a</sup>. F. et al. (2008). Situación actual de los servicios de orientación universitaria: estudio descriptivo. *Revista de Educación*, 341, 329-352.
- Sánchez, M<sup>a</sup>. F. et al. (2011). Evaluación de un modelo de orientación tutorial y mentoría en la Educación Superior a distancia. *Revista de Educación*, 356, 719-732.
- Sánchez, M. (2008). Asesoramiento en la universidad: poniendo a trabajar a la experiencia. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (1).
- Sancho Sora, A. et al. (2006). *La utilización de tutorías para la mejora de la calidad docente*. Informe EA2006/0055 del Programa de Estudios y Análisis (convocatoria 2006) de la Dirección General de Universidades del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Santos Rego, M. A. (2014). Purposes of the University and Employability Challenges in Higher Education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 139, 16-25.
- Santos, S. & Reigadas, E. (2005). Understanding the student-faculty mentoring process: Its effects on at-risk university students. *Journal of College Student Retention*, 6(3), 337-357.

- Sanz, M. T. (2011). Estudio de la acción tutorial como paso previo a la implantación del EEES en la licenciatura de Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de Huelva. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 145-160.
- Sanz, N. (2001). Orientación universitaria: asesoramiento académico personal, pp. 103-127. En AA.VV. *Premios Nacionales de Investigación Educativa 2000*. Madrid: MEC-CIDE.
- Sanz de Miera, A. (2001). *En torno al trabajo universitario. Reflexiones y datos*. Madrid: Secretaría General del Consejo de Universidades del MECD.
- Sanz Oro, R. (2005). Integración del estudiante en el sistema universitario: La tutoría. *Cuadernos de Integración Europea*, 2(1), 69-95.
- Sanz Oro, R. (2009). *Tutoría y atención personal al estudiante en la Universidad*. Madrid: Síntesis.
- Schapper, J., & Mayson, S. E. (2010). Research-led teaching: moving from a fractured engagement to a marriage of convenience. *Higher Education Research & Development*, 29(6), 641-651.
- Scheele, D. (1975). Consumerism comes to Delphi: comments on Delphi assessment, expert opinion, forecasting, and group process by H. Sackman. *Technological Forecasting and Social Change*, 7, 215-219.
- Schwartz, H. L. & Holloway, E. L. (2012). Partners in learning: a grounded theory study of relational practice between master's students and professors. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(1), 115-135.
- Scott, J. C. (2006). The mission of the university: medieval to postmodern transformations. *The Journal of Higher Education*, 77, 1-39.
- Sebastián, A. & Sánchez, M<sup>a</sup>. F. (1999). La función tutorial en la universidad y la demanda de atención personalizada en la orientación. *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*, 2, 245-263.
- Sedeño, A. M<sup>a</sup>. (2006). Tutoría universitaria y asignaturas de medios audiovisuales. *Comunicar*, 27, 211-217.
- Singh, S. et al. (2013). Qualities of an effective teacher: what do medical teachers think? *Medical Education*, 128, 1-7.
- Skelton, A. M. (2009). A 'teaching excellence' for the times we live in? *Teaching in Higher Education*, 14 (1), 107-112.
- Skipper, Y., & Douglas, K. (2011). Is no praise good praise? Effects of positive feedback on children's and university students' responses to subsequent failures. *British Journal of Educational Psychology*, 82 (2), 327-339.
- Skulmoski, G. J., Hartman, F. T., & Krahn, J. (2007). The Delphi method for graduate research. *Journal of Information Technology Education*, 6, 1-21.
- Slate, J. et. al. (2011). Views of effective college faculty: a mixed analysis. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36 (3), 331-346.
- Smith, J. S. (2002). First year student perceptions of academic advisement: A qualitative study and reality check. *NACADA Journal*, 22(2), 39-49.
- Snow, C. P. (1987). *Las dos culturas y un segundo enfoque*. Madrid: Alianza.
- Sobrado, L. (2008). Plan de acción tutorial en los centros docentes universitarios: el rol del profesor tutor. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (1), 89-107.
- Solá, T. & Moreno, A. (2005). La acción tutorial en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación y Educadores*, 8, 123-144.
- Sorbonne Declaration (1998). *Joint Declaration on harmonization of the architecture of the European Higher Education systems by the four minister in charge from France, Germany, Italy and United Kingdom*. Paris, 25/5/1998.
- Sprent, P., & Smeeton, N. C. (2007). *Applied nonparametric statistical methods*. Florida: Taylor&Francis.
- Stephen, D. E., O'Connell, P., & Hall, M. (2008). 'Going the extra mile', 'fire-fighting', or laissez-faire? Re-evaluating personal tutoring relationships within mass higher education. *Teaching in Higher Education*, 13(4), 449-460.
- Steurer, J. (2011). The Delphi method: an efficient procedure to generate knowledge. *Skeletal Radiol*, 40, 959-961.
- Suárez Lantarón, B. (2013). Servicios de Orientación profesional universitarios: estudio descriptivo. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 27-42.
- Suárez Lantarón, B. (2014). Los servicios de orientación profesional en las universidades españolas. *Revista de Investigación en Educación*, 12 (1), 73-91.
- Sultana, R. G. (2009). Competences and competence frameworks in career guidance: complex and contested concepts. *International Journal Educational and Vocational Guidance*, 9, 15-30.

- Sutherland, J. W. (1975). Architecting the future: A Delphi-based paradigm for normative system-building, pp. 457-479. In H. A. Linstone & M. Turoff (Eds.). *The Delphi method: Techniques and applications*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Swenson, L. M., Nordstrom, A., & Hiester, M. (2008). The role of peer relationships in adjustment to college. *Journal of College Student Development*, 49(6), 551-567.
- T**ennant, M., McMullen, C., & Kaczynski, D. (2010). *Teaching, learning and research in higher education: A critical approach*. New York: Routledge.
- Terrion, J., & Leonard, D. (2007). A taxonomy of the characteristics of student peer mentors in higher education: Findings from a literature review. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15(2), 149-164.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: analysis types & software tools*. New York: The Falmer Press.
- Thomas, L. (2002). Student retention in higher education: The role of institutional habitus. *Journal of Educational Policy*, 17, 423-442.
- Thomas, L. (2007). Widening participation and the increased need for personal tutoring, pp. 21-31. In Thomas, L. y Hixenbaugh, P. (eds.). *Personal tutoring in higher education*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Thomas, L. & Hixenbaugh, P. (Eds.) (2007). *Personal Tutoring in Higher Education*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Thompson, B. (2008). How college freshmen communicate student academic support: A grounded theory study. *Communication Education*, 57(1), 123-144.
- Tigelaar, D. et al. (2004). The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education. *Higher Education*, 48 (2), 253-268.
- Tijssen, V. & de Weert, E. (2005). From Erudition to Academic Competence. *Revista Española de Pedagogía*, 230, 123-146.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89-125.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1997). Colleges as communities: Taking research on student persistence seriously. *The Review of Higher Education*, 21(2), 167-177.
- Tinto, V. (2010). From theory to action: Exploring the institutional conditions for student retention, pp. 51-89. In Smart, J. C. *Higher education: Handbook of theory and research*. Netherlands: Springer.
- Tomusk, V. (2004). Three Bolognas and a pizza pie: Notes on institutionalization of the European higher education system. *International Studies in Sociology of Education*, 14(1), 75-96.
- Topping, K. J. (1996). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature. *Higher Education*, 32(3), 321-345.
- Torrecilla, E. M<sup>a</sup>. et al. (2013). Evaluación de calidad de un proceso de tutoría de titulación universitaria: la perspectiva del estudiante de nuevo ingreso en educación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 79-99.
- Torrego, L. et al. (2005). *El proceso de aprendizaje en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Implantación de un programa de tutorías personalizadas y desarrollo de una metodología basada en la enseñanza mediante proyectos de aprendizaje tutorado*. Informe EA2005/0133 del Programa de Estudios y Análisis (convocatoria 2005) de la Dirección General de Universidades del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Treston, H. (1999). Peer Mentoring: Making a Difference at James Cook University, Cairns: Its moments like these you need mentors. *Innovations in Education and Training International*, 36 (3), 236-243.
- Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F. (1999). Relations Between Teachers' Approaches to Teaching and Students' Approaches to Learning. *Higher Education*, 37, 57-70.
- Trotter, E., & Roberts, C. A. (2006). Enhancing the early student experience. *Higher Education Research & Development*, 25(4), 371-386.
- Trow, M. (2006). Reflections on the transition from elite to mass to universal access: Forms and phases of higher education in modern societies since WW.II., pp. 243-280. In J.J.F. Forest & P.G. Altbach (eds.). *International Handbook of Higher Education*. Dordrecht: Springer.
- Troyano, Y. & García, A. J. (2009). Expectativas del alumnado sobre el profesorado tutor en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Docencia Universitaria*, 3, 1-8.
- Turoff, M. (1970). The design of a Policy Delphi. *Technological Forecasting and Social Change*, 2, 149-171.



UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI*. París: UNESCO.

Van Der Wende, M. & Weterheijden, D. (2001). International aspects of quality assurance with a special focus on European Higher Education. *Quality in Higher Education*, 7 (3), 233-245.

Van Uden, J. M., Jolien, M., Ritzen, H. & Pieters, J. M. (2014). Engaging students: The role of teacher beliefs and interpersonal teacher behavior in fostering student engagement in vocational education. *Teaching and Teacher Education*, 37, 21-32.

Vázquez, G. (1985). Masificación y calidad universitaria: La suerte de la Universidad entre el igualitarismo y el desarrollo de la excelencia. *Revista Española de Pedagogía*, 169-170, 371-389.

Ventura, M. (2008). Asesorar es acompañar. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*, 12 (1).

Vidal, J., Díez, G. & Vieira, M<sup>a</sup>. J. (2001). *La oferta de los servicios de orientación en las universidades españolas: innovación y ajuste a las necesidades de la comunidad universitaria*. Informe EA-7107 del Programa de Estudios y Análisis (convocatoria 2001) de la Dirección General de Universidades del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Vidal, J., Díez, G. M. & Vieira, M<sup>a</sup>. J. (2002). Oferta de los servicios de orientación en las universidades españolas. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), 431-448.

Vidal, J., Díez, G., & Vieira, M. J. (2003). Guidance services in Spanish universities. *Tertiary Education & Management*, 9(4), 267-280.

Vieira, M<sup>a</sup>. J. (2007). Influencia comparada del perfil de los estudiantes en la planificación de la orientación universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 236, 49-70.

Vieira, M<sup>a</sup>. J. (2008). Criterios para la evaluación del sistema de apoyo y orientación al estudiante universitario: revisión y propuesta. *Revista de Educación*, 345, 399-423.

Vilafranca, I. & Buxarrais, M<sup>a</sup>. R. (2009). La educación para la ciudadanía en clave cosmopolita. La propuesta de Martha Nussbaum. *Revista Española de Pedagogía*, 242, 115-130.

Villa, A. (1985). La evaluación del profesor: perspectivas y resultados. *Revista de Educación*, 277, 55-93.

Villa, A. (2008). La excelencia docente. *Revista de educación*, n<sup>o</sup> extraordinario, 177-212.

Villa, B. (2005). Sobre el lugar común: la Universidad humboldtiana puede ser correcta en teoría, pero no vale para la práctica: una breve introducción a tres textos de Humboldt sobre la Universidad. *Logos: Anales del Seminario de Metafísica*, 38, 273-281.

Villar, L. M. (2004). *Programa para la mejora de la docencia universitaria*. Madrid: Pearson Educación.

Wallace, D., Abel, R., & Ropers-Huilman, B. R. (2000). Clearing a path for success: Deconstructing borders through undergraduate mentoring. *The Review of Higher Education*, 24(1), 87-102.

Wallerstein, I. (2005). *Análisis de sistemas-mundo, una introducción*. México: Siglo XXI editores.

Watts, A. G., & Van Esbroeck, R. (2000). New skills for new futures: a comparative review of higher education guidance and counselling services in the European Union. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 22(3), 173-187.

Watts, A.G. & Kidd, J.M. (2000). Guidance in the United Kingdom: Past, Present and Future, *British Journal of Guidance & Counselling* 28(4), 485-502.

Weaver, W. T. (1971). The Delphi forecasting method. *Phi Delta Kappan*, 52 (5), 267-273.

Webber, K. L., Bauer, R. & Zhang, Q. (2013). Does Involvement Really Matter? Indicators of College Student Success and Satisfaction. *Journal of College Student Development*, 54 (6), 591-611.

Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching: five key changes to practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

Wheeler, S. & Birtlhe, J. (1993). *A Handbook for Personal Tutors*. Buckingham: SRHE/Open University.

Whitehead, A. N. (1929, 1951). The rhythm of education, pp. 27-40. In A. N. Whitehead (ed.). *The aims of education*. London: MacMillan.

Williamson, G. R. (1972). Personal tutors-how personal? *Higher Education Quarterly*, 27(1), 66-73.

Wilson, V. W., Andrews, M., & Leners, D. W. (2006). Mentoring as a strategy for retaining racial and ethnically diverse students. *Journal of Multicultural Nursing & Health*, 12(3), 17-23.

Wisker, G., Exley, K., Antoniou, M. & Ridley, P. (2008). *Working one-to-one with students. Supervising, coaching, mentoring and personal tutoring*. New York and London: Routledge.

Witkin, B. R., & Altschuld, J. W. (1995). *Planning and conducting needs assessment: A practical guide*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

Wittrock, B. (1991). ¿Dinosaurios o delfines? Origen y desarrollo de la universidad orientada hacia la investigación. *Revista de Educación*, 296, 73-97.

- Wittrock, B. (1996). Las tres transformaciones de la universidad moderna, pp. 331-394. En S. Rothblatt & B. Wittrock (comps.). *La Universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la Universidad*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Woods, C. (2007). Researching and developing interdisciplinary teaching: Towards a conceptual framework for classroom communication. *Higher Education*, 54, 853– 866.
- Wooton, S. (2007). Changing practice in tutorial provision within post-compulsory education, 115-125. In Thomas, L. y Hixenbaugh, P. (eds.). *Personal tutoring in higher education*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Worthen, B. R., & Sanders, J. R. (1987). *Educational evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. New York: Longman.

**X**uereb, S. (2014). Why students consider terminating their studies and what convinces them to stay. *Active Learning in Higher Education*, 15 (2), 145-156.

**Y**orke, M. (1999). *Leaving early: Undergraduate non-completion in higher education*. London: Falmer Press.

Yorke, M. (2003). *Transition into higher education: Some implications for the “employability agenda”*. Liverpool: CHED-John Moores University.

Young, S. & Shaw, D. G. (1999). Profiles of effective college and university teachers. *Journal of Higher Education*, 70 (6), 670-686.

Yousuf, M. I. (2007). Using Experts’ Opinions through Delphi Technique. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 12 (4). Disponible en: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=12&n=4>

**Z**abalza, M. A. (2003). *Las competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. A. (2012). El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 17-42.

Zabalza, M. A. & Cid, A. (2006). La tutoría en la universidad desde el punto de vista del profesorado. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 58(2), 247-267.

Zabalza, M. A., Cid, A. & Trillo, J. F. (2014). Formación docente del profesorado universitario. El difícil tránsito a los enfoques institucionales. *Revista Española de Pedagogía*, 257, 39-54.

Zepke, N., & Leach, L. (2005). Integration and adaptation Approaches to the student retention and achievement puzzle. *Active Learning in higher education*, 6(1), 46-59.

Zgaga, P. (2012). Review of Ronald Barnett, Being a University. *Studies in Philosophy and Education*, 31 (4), 419-426.

Ziman, J. (1991). Academic Science as a System of Markets. *Higher Education Quarterly*, 12, 57-68.

<b>ANEXO 1.</b> MODELO CARTA EXPERTO .....	484
<b>ANEXO 2.</b> RONDA 1: CUESTIONARIO GENERAL EXPLORATORIO .....	486
<b>ANEXO 3.</b> RONDA 2: CUESTIONARIO .....	489
<b>ANEXO 4.</b> CUESTIONARIO INICIAL DE PROFESORADO .....	500
<b>ANEXO 5.</b> CUESTIONARIO INICIAL DE ESTUDIANTES .....	503
<b>ANEXO 6.</b> FICHA DE LA PRUEBA PILOTO.....	506
<b>ANEXO 7.</b> MOTUI. CUESTIONARIO PROFESORADO.....	507
<b>ANEXO 8.</b> MOTUI. CUESTIONARIO ESTUDIANTES .....	510
<b>ANEXO 9-A.</b> INVITACIÓN. CARTA FORMAL INSTITUCIONAL .....	513
<b>ANEXO 9-B.</b> INVITACIÓN FORMAL A PARTICIPAR PARA PROFESORADO.....	514
<b>ANEXO 10.</b> ESTADÍSTICOS TOTAL-ITEM (FIABILIDAD) .....	515
<b>ANEXO 11.</b> GRÁFICOS DE SATURACIÓN COMO RESULTADO DE LOS ANÁLISIS FACTORIALES. EJEMPLO PARA LA ESCALA IMPORTANCIA-PROFESORADO .....	519
<b>ANEXO 12-A.</b> PRUEBA KOLGOMOROV-SMIRNOV: PROFESORADO-ESCALA IMPORTANCIA .....	520
<b>ANEXO 12-B.</b> PRUEBA KOLGOMOROV-SMIRNOV: PROFESORADO-ESCALA REALIDAD .....	521
<b>ANEXO 12-C.</b> PRUEBA KOLGOMOROV-SMIRNOV: ESTUDIANTES-ESCALA IMPORTANCIA .....	522
<b>ANEXO 12-D.</b> PRUEBA KOLGOMOROV-SMIRNOV: ESTUDIANTES-ESCALA REALIDAD .....	523
<b>ANEXO 12-E.</b> SIMULACIÓN: COMPROBACIÓN DE IDÉNTICOS HALLAZGOS AL APLICAR PRUEBAS PARAMÉTRICAS (T-STUDENT) Y NO PARAMÉTRICAS (U DE MANN-WHITNEY) EN FUNCIÓN DEL SEXO .....	524
<b>ANEXO 13-16.</b> PRUEBAS ESTADÍSTICAS <u>PROFESORADO-ESCALA IMPORTANCIA.</u> VARIABLES DE AGRUPACIÓN: TITULARIDAD, ÁREA DE CONOCIMIENTO, CURSO DE DOCENCIA, EXPERIENCIA DOCENTE, SITUACIÓN EN LA UNIVERSIDAD, SEXO Y FORMACIÓN PARA LA TUTORÍA .....	526-532
<b>ANEXO 17-20.</b> PRUEBAS ESTADÍSTICAS <u>PROFESORADO-ESCALA REALIDAD.</u> VARIABLES DE AGRUPACIÓN: TITULARIDAD, ÁREA DE CONOCIMIENTO, CURSO DE DOCENCIA, EXPERIENCIA DOCENTE, SITUACIÓN EN LA UNIVERSIDAD, SEXO Y FORMACIÓN PARA LA TUTORÍA .....	533-539
<b>ANEXO 21-24.</b> PRUEBAS ESTADÍSTICAS <u>ESTUDIANTES-ESCALA IMPORTANCIA.</u> VARIABLES DE AGRUPACIÓN: TITULARIDAD, ETAPA, CURSO, SEXO, EDAD Y TURNO ACADÉMICO .....	540-543
<b>ANEXO 25-28.</b> PRUEBAS ESTADÍSTICAS <u>ESTUDIANTES-ESCALA REALIDAD.</u> VARIABLES DE AGRUPACIÓN: TITULARIDAD, ETAPA, CURSO, SEXO, EDAD Y TURNO ACADÉMICO .....	544-547

## Anexo 1. Modelo Carta Experto

### Correo electrónico enviado

Estimado/a [Nombre del profesor/a]:

Mi nombre es Ernesto López Gómez, doctorando del Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). El objeto de estudio de mi trabajo doctoral es la **tutoría en la universidad** en el actual contexto del Espacio Europeo de Educación Superior.

Contacto con usted para contar con su participación en la investigación como experto relevante en la temática. **Adjunto a este correo una carta formal de invitación** donde encontrará más detalles sobre la investigación y sobre los motivos de su selección como experto.

Sería muy grato poder contar con su colaboración. En este sentido, le rogaría que pudiera responderme en la mayor brevedad posible a esta misma dirección acerca de sus intenciones sobre la participación en el estudio. En caso de su respuesta afirmativa, le haré llegar el modelo de tutoría integral para la pertinente validación como experto.

Muchas gracias por su tiempo y por la futura colaboración.

Quedo al tanto de sus noticias.

Un cordial saludo,  
Ernesto López (Doctorando en Educación, UNED).

## Carta formal enviada como adjunto al correo electrónico



Estimado/a [Nombre del profesor/a]:

La tutoría en la universidad constituye un elemento de indudable valor formativo para el estudiante y de honda proyección profesional para el profesor de universidad. En este sentido, en los últimos años han visto la luz diversos aportes teóricos sobre cual debiera de ser el horizonte formativo de la tutoría universitaria destacando los principales desafíos y nuevas perspectivas a acometer en el reciente EEES. Por otro lado, fruto de la aplicación de los presupuestos teóricos se han llevado a cabo experiencias prácticas desde distintas universidades sobre diversas dimensiones de la tutoría en la universidad (mentoría, tutoría docente y académica, plan profesional de atención personalizada, entre otros) que permiten afirmar que la tutoría en la universidad es un tema de estudio que centra el interés de los investigadores.

Sus trabajos realizados en torno a la temática como: [aquí se justificaba brevemente, para cada experto, los motivos de su inclusión en el panel así como algunas de sus investigaciones o hitos académicos relevantes para el objeto de investigación que avalan la pertinencia de contar con su colaboración en la validación del modelo teórico].

Su participación será de gran valor en este trabajo doctoral para validar o modificar nuestra propuesta, garantizando en todo el proceso la confidencialidad de sus respuestas y utilizando los datos únicamente con intenciones científicas.

Le rogaría que pudiera responderme en la mayor brevedad posible a esta misma dirección acerca de sus intenciones sobre la participación en el estudio. En caso de su respuesta afirmativa, le haré llegar el modelo de tutoría integral para la pertinente validación como experto.

Quedo al tanto de su respuesta a la vez que le agradezco su valioso tiempo.

Ernesto López Gómez  
*Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales*  
*Universidad Nacional de Educación a Distancia. España.*

## Anexo 2. Ronda 1: Cuestionario General Exploratorio

### Modelo de tutoría universitaria integral (MOTUI). Validación de expertos

#### Contextualización y propósitos de la investigación

El *Modelo de Tutoría Universitaria Integral* –en adelante MOTUI– que disponemos a valorar mediante metodología Delphi encuentra sentido dentro de una investigación más amplia en el contexto del trabajo doctoral: “*Propuesta, validación y valoración de un modelo integral de tutoría universitaria adaptado al EEES*”<sup>170</sup>. El método Delphi es “un proceso sistemático e interactivo encaminado hacia la obtención de las opiniones, y si es posible del consenso, de un grupo de expertos en una temática”<sup>171</sup>. Es una forma de estructurar un proceso de comunicación grupal que permite tratar un problema complejo<sup>172</sup>. Es un método que se basa en el anonimato y la confidencialidad de las respuestas y se desarrolla a través de un intercambio (feedback) en el proceso que permite una medida estadística de las respuestas del grupo, siendo igualmente importante la dimensión cualitativa del discurso del experto.

A continuación le presentamos un **Cuestionario General**. Se le solicita en primer lugar algunos datos generales clasificatorios y, en segundo lugar, su opinión y valoración respecto a diversas cuestiones en torno a la tutoría universitaria. Sus datos serán tratados de forma anónima y con carácter estrictamente confidencial, de manera privada y únicamente con un fin académico.

Si desea recibir más información acerca de esta investigación y sus hallazgos marque con una cruz (x) la casilla: (  )

**Muchas gracias por su tiempo.**

*Tiempo estimado: 30 minutos.*

### Cuestionario general

#### 1. Datos Experto

1. **Universidad:**
2. **Categoría Docente:** Elija aquí su categoría docente en la flecha que aparece a continuación
3. **Área de Conocimiento:** Elija aquí su área de conocimiento
4. **Experiencia como profesor universitario (años):**

<sup>170</sup> El autor de este trabajo doctoral es Ernesto López Gómez<sup>170</sup>, Diplomado en Magisterio y Licenciado en Pedagogía (2009) por la UCM. Máster Orientación Educativa (UCM, 2010). Máster en Estrategias y tecnologías para la función docente en la sociedad multicultural (UNED, 2011), en la actualidad cursando el Periodo Investigador del Doctorado en *Innovación e Investigación en Didáctica*.

<sup>171</sup> Landeta, J. (1999). *El método Delphi: una técnica de previsión para la incertidumbre*, p.32. Barcelona: Ariel.

<sup>172</sup> Listone, H. y Turoff, M. (1975). *The Delphi method. Techniques and applications*, p.3. London: Addison-Wesley.

5. Marque con una cruz (x) la casilla que le corresponda al grado de conocimientos que usted posee acerca del tema de investigación que desarrollamos en una escala de 0 a 10 (considerando 0 como no tener absolutamente ningún conocimiento y 10 el de pleno conocimiento de la problemática tratada).

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

6. Estime el grado de influencia que cada una de las fuentes que le presentamos ha tenido en su conocimiento y criterios sobre el tema de la presente investigación. Marque con una cruz (x).

Fuentes de argumentación	Grado de influencia de las fuentes en su conocimiento y criterios		
	Alto	Medio	Bajo
Análisis <b>teóricos</b> sobre la temática realizados por usted			
Su <b>experiencia profesional</b>			
Participación en <b>proyectos de I+d+i</b> sobre la temática			
Conocimiento sobre el tema generado por discusiones e <b>intercambios académicos</b>			
<b>Estudio</b> de trabajos sobre el tema por parte de <b>autores españoles</b>			
Su <b>conocimiento</b> acerca del estado del problema en <b>perspectiva internacional</b>			

7. Describa su dedicación a lo largo de su trayectoria profesional (docente, investigadora, etc.) en relación a la tutoría universitaria: (Puede responder con la extensión que precise) → Haga clic aquí para describir su dedicación a la tutoría universitaria.

## 2. Hacia un Modelo de Tutoría Universitaria Integral (MOTUI)

A continuación se presentan unas *preguntas generales y amplias* sobre la temática de estudio en torno a tres ejes: **tutoría en la universidad**, **tutoría-EEES** y **tutoría-profesor de universidad**. Podrá responder con la extensión de la que precise.

### I. Tutoría en la universidad

#### 1. Concepto de tutoría universitaria

→ Haga clic aquí para escribir el concepto de tutoría universitaria

#### 2. Finalidades de la tutoría universitaria

→ Haga clic aquí para escribir el concepto de tutoría universitaria

#### 3. Elementos diferenciales de la tutoría universitaria respecto a la tutoría en otras etapas educativas (especialmente la Secundaria)

→ Haga clic aquí para escribir los elementos diferenciales

#### 4. Hacia la construcción de un *Modelo de Tutoría Universitaria Integral*:

- a. Aunque hay diversas tendencias, en la literatura al uso se representan las siguientes dimensiones a atender por la tutoría universitaria: *personal-social*, *académica* y *profesional*. ¿Le parece adecuada y completa tal clasificación para un *Modelo de Tutoría Universitaria Integral*? (Si \_\_\_) (No \_\_\_) Describa sus argumentos:

→ Haga clic aquí para escribir

- b. Considera adecuado el diseño de un *Modelo de Tutoría Universitaria Integral* a partir de un triple eje temporal: **Iniciación** (1º y 2º de Grado), **Desarrollo** (3º y 4º de Grado) y **Posgrado** (Máster y Doctorado) (Si\_\_\_) (No\_\_\_) Describa sus argumentos:  
→ Haga clic aquí para escribir

## II. Tutoría y EEES

5. ¿Qué relación existe entre las finalidades del EEES y la tutoría en la universidad?  
→ Haga clic aquí para escribir
- a. Tutoría universitaria y formación por **competencias** ¿Una relación posible? ¿Cuál es su valoración acerca del vínculo competencias-tutoría?  
→ Haga clic aquí para escribir
- b. ¿Qué relación existe entre la tutoría universitaria y las **metodologías activas** de enseñanza-aprendizaje?  
→ Haga clic aquí para escribir
- c. ¿Cuáles son, a su parecer, las **dificultades** y **problemáticas** actuales en torno a la tutoría en el EEES?  
→ Haga clic aquí para escribir
- d. En este sentido, ¿cuáles son los **retos**, **necesidades** y **propuestas** a acometer en el futuro por la tutoría en la universidad?  
→ Haga clic aquí para escribir

## III. Tutoría y profesor de universidad

6. ¿Cuáles son, a su parecer, los **beneficios** de la tutoría universitaria para el profesor que la lleva a cabo?  
→ Haga clic aquí para escribir
7. ¿Cree que la tutoría universitaria puede transformar la **práctica docente**? ¿De qué forma?  
→ Haga clic aquí para escribir
8. ¿Qué relación existe entre la tutoría universitaria –el profesor como **supervisor** de investigación– y el **desarrollo profesional** del profesor universitario?  
→ Haga clic aquí para escribir
9. ¿Cuáles son los **conocimientos/ actitudes/ destrezas** necesarios en el profesor de universidad para la tutoría universitaria?  
Conocimientos (saber) → Haga clic aquí para escribir  
Destrezas (hacer) → Haga clic aquí para escribir  
Actitudes (ser) → Haga clic aquí para escribir
10. ¿Considera que para ejercer con lucidez la tutoría universitaria es necesaria una **capacitación docente**? (Si\_\_\_) (No\_\_\_) En caso afirmativo, ¿cuáles serían los ejes formativos?  
→ Haga clic aquí para escribir



## Modelo de Tutoría Universitaria Integral adaptado al Espacio Europeo de Educación Superior

### Modelo de Tutoría Universitaria Integral (MOTUI) adaptado al EEES: Ronda 2

Estimados miembros del panel de expertos:

Lo primero y principal, gracias por apoyar esta investigación. El tiempo que le llevará completar el cuestionario será de 25-30 minutos. En dicho cuestionario se le solicita en primer lugar su nombre y apellidos (dato de identificación), a continuación se le pregunta sobre:

- 1) Grado de acuerdo en relación al Concepto de Tutoría Universitaria integral adaptado al EEES.
- 2) Valoración respecto a las dimensiones y a los ejes del Modelo de Tutoría Universitaria Integral (MOTUI).
- 3,4 y 5) Valoración acerca de los indicadores que permiten medir las dimensiones del modelo (si son pertinentes a la dimensión, si son claros en su redacción y en qué eje/s se desarrollan).

El proceso garantiza el anonimato de sus respuestas así como el tratamiento confidencial de los datos.

Gracias por su colaboración.  
Reciban un cordial saludo.

\*

#### 1. Nombre y apellidos del experto (únicamente se tratará como dato de identificación, para tener el registro de respuestas)

## Concepto de tutoría universitaria integral

Indique su grado de acuerdo con el concepto de Tutoría universitaria integral adaptado al EEES que a continuación se propone. Igualmente puede exponer los argumentos que explican su valoración.

\*

**2. Es un proceso formativo llevado a cabo por el profesorado que implica diversas acciones que toman en cuenta la especificidad de la formación universitaria así como las necesidades del estudiante y se desarrolla a través de un sistema orientador de acompañamiento personal integral, con el objetivo de informar, apoyar, asesorar y guiar sobre las dimensiones académica, personal-social y profesional de los estudiantes.**

Muy en desacuerdo     En desacuerdo     Poco de acuerdo     De acuerdo     Bastante de acuerdo     Totalmente de acuerdo

Argumentos explicativos

## Dimensiones y ejes del Modelo de Tutoría Universitaria Integral (MOTUI)

**3. Valore el grado de acuerdo y la claridad en la formulación-redacción de los elementos conceptuales que constituyen el Modelo de Tutoría Universitaria Integral (MOTUI) adaptado al EEES que se presenta a continuación. Igualmente puede indicar los argumentos explicativos a sus valoraciones así como cualquier otra observación que quiera hacer notar.**

	Grado de acuerdo	Claridad en la formulación-redacción
1.Las dimensiones del MOTUI hacen referencia a los aspectos, facetas y finalidades del desarrollo universitario.	Totalmente de acuerdo ▼	Óptima ▼
2.El MOTUI que proponemos pretende atender las siguientes dimensiones: personal-social, académica y profesional.	▼	▼
3.La dimensión personal-social de la tutoría universitaria refiere a los aspectos orientadores, interrelacionados entre sí, que permiten el avance formativo del estudiante universitario en torno a los elementos básicos que forman el desarrollo personal, en armonía con la proyección social y comunitaria del universitario. La dimensión personal-social hace referencia a aspectos formativos más amplios que lo estrictamente académico y profesional, haciendo posible que cada estudiante en formación diseñe, planifique y desarrolle su proyecto genuino y personal de sentirse, implicarse y vivir en la comunidad universitaria.	▼	▼
4.La dimensión académica incide en el acompañamiento, ayuda, orientación y asesoramiento necesario que permite lograr a cada estudiante los objetivos académicos-instructivos que les plantea su Plan de Estudios y los componentes que lo forman. Para tal efecto, se asume una tutoría universitaria como método de aprendizaje integrado y transformador de los procesos docentes, permitiendo individualizar, supervisar y evaluar los resultados de aprendizaje de los estudiantes en el marco temporal del ECTS y en el nuevo contexto del EEES.	▼	▼

	Grado de acuerdo	Claridad en la formulación-redacción
5.La dimensión profesional de la tutoría universitaria hace referencia a los procesos orientadores en torno a la incidencia formativa del Plan de Estudios, y todos sus elementos, en el inicio, desarrollo y consolidación del sentido profesional del estudiante universitario en formación. En esta línea, las actuaciones orientadoras son diversas, tratando todas ellas de vincular el conocimiento académico y personal con el profesional, construir el sentido de la profesión, explorar e identificar los elementos más valiosos de cada sector profesional en el que el estudiante se encuentre y establecer un proyecto profesional integrado en el personal, que siente las bases y se proyecte desde la formación universitaria.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
6.Los ejes del MOTUI hacen referencia a las etapas y a los límites temporales que permiten distinguir elementos comunes y propios en torno a la acción orientadora y tutorial en el amplio marco de la formación universitaria.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
7.Los ejes del MOTUI son 4: Iniciación-transición (1º de Grado), Desarrollo (2º y 3º de Grado), Transición académica-profesional (4º de Grado), Desarrollo profesional e iniciación a la investigación (Máster y Posgrado).	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Argumentos explicativos/observaciones

## Indicadores DIMENSIÓN PERSONAL-SOCIAL

A continuación se presentan los indicadores de la DIMENSIÓN PERSONAL-SOCIAL. Se espera su valoración respecto a la pertinencia, claridad-redacción así como el eje/s en los que cada indicador se desarrolla.

### 4. INDICADORES DE DIMENSIÓN PERSONAL-SOCIAL

	Pertinente a la dimensión personal-social	Claridad en la formulación-redacción del indicador	Eje/s en el que se desarrolla
1. Apoyo personal en el proceso de acogida y adaptación del estudiante de nuevo ingreso que facilite su transición a los estudios universitarios.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
2. Asesoramiento personal para la transición al mundo profesional y/o a estudios de posgrado.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
3. Información al estudiante universitario sobre distintas actividades culturales, deportivas y de ocio.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
4. Asesoramiento sobre las diversas alternativas que estimulen la participación y el compromiso del estudiante universitario en la vida universitaria.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
5. Información sobre distintas iniciativas de carácter personal y social que enriquecen la formación universitaria (aprendizaje servicio, campus compact, etc.).	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
6. Apoyo y estímulo para la interacción humana y formativa entre docentes y discentes y entre los propios estudiantes universitarios.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
7. Información sobre la organización y los servicios de la Universidad y Facultad que apoyan la iniciativa de los estudiantes.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
8. Apoyo y asesoramiento para un mejor conocimiento de sí mismos (autoestima, confianza, compromiso).	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

	Pertinente a la dimensión personal-social	Claridad en la formulación-redacción del indicador	Eje/s en el que se desarrolla
9. Apoyo y orientación para el conocimiento de los demás y para una interacción adecuada con los compañeros y miembros de la comunidad universitaria.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
10. Estímulo y formación para el desarrollo de competencias transversales como el trabajo en equipo, estrategias de resolución de problemas, autonomía y toma de decisiones, comunicación, etc.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
11. Atención y asesoramiento sobre las expectativas, necesidades y demandas de los estudiantes universitarios en aspectos vinculados a su desarrollo personal y social.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
12. Orientación al estudiante para el desarrollo de un proyecto vital personal y genuino.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
13. Asesoramiento para el desarrollo de los aspectos intelectuales, culturales, sociales y personales de los estudiantes universitarios	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
14. Asesoramiento que apoye la implicación del estudiante en la búsqueda de los elementos del desarrollo personal como universitario, consiguiendo un avance formativo que no se limita a alcanzar objetivos mínimos.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
15. Orientación que favorezca la integración personal y social plena de los estudiantes en la universidad.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

¿Reformularía algún indicador? ¿Eliminaría algún indicador de los 15 presentados? ¿Añadiría algún indicador? Otras observaciones:

## Indicadores DIMENSIÓN ACADÉMICA

A continuación se presentan los indicadores de la DIMENSIÓN ACADÉMICA. Se espera su valoración respecto a la pertinencia, claridad-redacción así como el eje/s en los que cada indicador se desarrolla.

### 5. INDICADORES DE DIMENSIÓN ACADÉMICA

	Pertinente a la dimensión académica	Claridad en la formulación-redacción del indicador	Eje/s en el que se desarrolla
1. Apoyo a iniciativas académicas que faciliten la transición entre las etapas previas y la Universidad	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
2. Información sobre la normativa académica de convalidaciones, reclamaciones, etc.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
3. Orientación sobre los elementos del Plan de Estudios que permitan planificar el itinerario curricular-formativo de cada estudiante	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
4. Colaboración en los procesos de aprendizaje de cada estudiante de forma individualizada.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
5. Ayuda y orientación sobre estrategias de aprendizaje y planificación que le permitan desarrollar las competencias pretendidas en su formación.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
6. Hacer posible y optimizar el aprovechamiento académico del alumnado.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
7. Apoyar a los estudiantes con una bibliografía de ampliación y un plan de lectura que ayude a optimizar el rendimiento académico y a ampliar sus horizontes culturales, humanos y profesionales.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
8. Refuerzo de valores como la constancia, el compromiso, el esfuerzo, etc. en el ámbito académico.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
9. Información y estímulo para que el estudiante participe en actividades formativas que le permitan mejorar el desarrollo académico.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

	Pertinente a la dimensión académica	Claridad en la formulación-redacción del indicador	Eje/s en el que se desarrolla
10. Asesoramiento y atención personalizada al estudiante universitario en aspectos vinculados a su desarrollo académico.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
11. Invitar y animar al estudiante universitario para que reflexione sobre el sentido curricular y formativo de las asignaturas cursadas.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
12. Informar y orientar acerca de las opciones posibles de formación complementaria (cursos de verano, seminarios, talleres, etc.).	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
13. Información y asesoramiento al estudiante sobre los nuevos principios de la educación superior asumidos con el EEES.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
14. Información y orientación en relación a los programas de intercambio y movilidad en el EEES.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
15. Desarrollo del autoaprendizaje y la autoformación del estudiante universitario.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
16. Estimular y favorecer la satisfacción del estudiante universitario en el acto de aprender.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
17. Asesoramiento y apoyo en la búsqueda, acceso, manejo y aprovechamiento de la información para un mejor desarrollo académico.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
18. Información y orientación sobre las opciones académicas de posgrado.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
19. Orientación, estímulo y motivación para llevar a cabo una iniciación a la investigación rigurosa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

¿Reformularía algún indicador? ¿Eliminaría algún indicador de los 19 presentados? ¿Añadiría algún indicador? Otras observaciones:



## Indicadores DIMENSIÓN PROFESIONAL

A continuación se presentan los indicadores de la DIMENSIÓN PROFESIONAL. Se espera su valoración respecto a la pertinencia, claridad-redacción así como el eje/s en los que cada indicador se desarrolla.

### 6. INDICADORES DE DIMENSIÓN PROFESIONAL

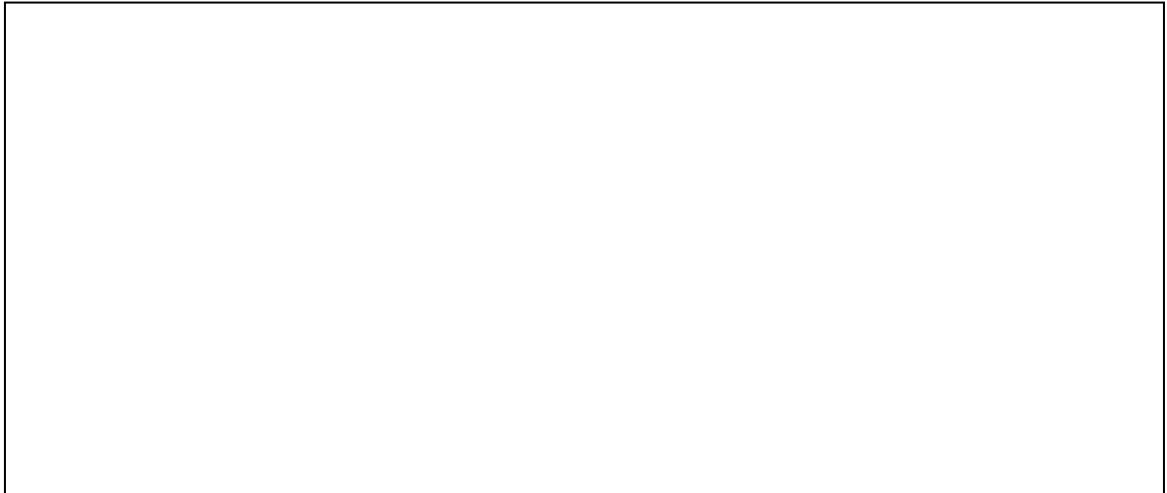
	Pertinente a la dimensión profesional	Claridad en la formulación-redacción del indicador	Eje/s en el que se desarrolla
1. Información y asesoramiento al estudiante universitario sobre ayudas y becas, acerca de los modos de colaborar con los Departamentos universitarios o la forma de acceso a prácticas profesionales.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
2. Planificación y orientación para el desarrollo del itinerario profesional del estudiante universitario.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
3. Asesoramiento al estudiante universitario acerca de los elementos básicos de su desarrollo profesional.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
4. Estímulo del desarrollo profesional de los estudiantes desde las prácticas académicas del Plan de Estudios.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
5. Asesoramiento y apoyo a los estudiantes para establecer un nexo entre los aspectos académicos y profesionales, ya que las decisiones académicas tienen consecuencias en el desarrollo profesional.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
6. Atención a los estudiantes en periodo de prácticas en empresas o instituciones.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
7. Apoyo al alumnado en su función profesionalizadora, a través de las prácticas guiadas y del desarrollo del Trabajo Fin de Grado.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
8. Apoyo y orientación al alumnado para la planificación, realización, presentación y defensa del Proyecto Fin de Máster.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
9. Orientación para el desarrollo profesional del estudiante universitario en formación a partir de las primeras experiencias profesionales.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
10. Información al estudiante universitario acerca de las exigencias y características del mercado laboral.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

	Pertinente a la dimensión profesional	Claridad en la formulación-redacción del indicador	Eje/s en el que se desarrolla
11. Asesoramiento al estudiante universitario sobre estrategias de inserción laboral que les permitan un óptimo desarrollo de la empleabilidad.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
12. Orientación al estudiante universitario para que canalice sus inquietudes profesionales, ofreciendo ayuda para que analice sus posibilidades y oportunidades.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
13. Asesoramiento y apoyo para el logro y desempeño de competencias profesionales, incidiendo en aquellas más valiosas y con más incidencia en el mercado de trabajo.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
14. Orientación para que el estudiante universitario explore el mundo laboral cercano a su profesión deseada.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
15. Apoyo e información sobre técnicas de exploración ocupacional que favorezcan la inserción profesional de los estudiantes universitarios.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
16. Orientar para una adecuada transición profesional entre la dedicación como estudiante universitario y las perspectivas del mundo laboral.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
17. Información y asesoramiento acerca de la relación de los estudios universitarios con el mercado laboral.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
18. Información y orientación sobre los diferentes itinerarios profesionales en función de las expectativas y necesidades de los estudiantes.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
19. Asesoramiento para la mejora y avance en el desarrollo profesional del estudiante universitario.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

¿Reformularía algún indicador? ¿Eliminaría algún indicador de los 18 presentados? ¿Añadiría algún indicador? Otras observaciones:

## Valoración final

**7. Le agradecemos cualquier valoración, general o específica, que quiera indicar en relación a los elementos conceptuales, dimensiones, ejes e indicadores del modelo presentado. También puede utilizar este espacio para hacer notar alguna sugerencia o propuesta que como experto en la temática le agradeceremos enormemente.**



## Anexo 4: Cuestionario Inicial Profesorado. Modelo de Tutoría Universitaria Integral.

Tiempo estimado: 15 minutos

Muchas gracias por tomarse el tiempo para completar esta encuesta. Su opinión es de gran importancia para avanzar en una investigación doctoral respecto a un tema tan relevante como la tutoría universitaria.

Esta encuesta requiere sólo **15 minutos** de su tiempo. Sus respuestas serán totalmente anónimas y confidenciales y se emplearán con fines únicamente académicos. Le agradecemos su colaboración como **estudiante/ profesor de Universidades de la Comunidad de Madrid**, especialmente en un tema en el que ambos tienen tanto que decir, como es la tutoría universitaria.

En primer lugar se solicitan algunos **datos de clasificación generales** (universidad, facultad, titulación, curso, etc.) seguidos de distintos **indicadores de la función tutorial** del profesor universitario. Para su cumplimentación debe valorar cada indicador de la tutoría universitaria en función a su **importancia** (deber ser) y a la **presencia real** (ser).

Es decir, la tutoría universitaria debe servir de (**importancia**) /sirve de (**realidad**).

Universidad:.....

Facultad/Escuela Universitaria/Centro Adscrito:.....

Ejerce su labor en...:

(puede señalar más de una)

- Grado
- Máster
- Doctorado

Sexo:

- Mujer
- Hombre

Experiencia como

profesor universitario:

- Menos de 3 años
- Entre 6 y 10 años
- Entre 10 y 15 años
- Entre 15 y 20 años
- Entre 20 y 25 años
- Más de 25 años

Situación en la universidad:

- Permanente (CU, TU, etc.)
- Contratado (CD, AYD, AS, otras)

¿Ha recibido formación para la tutoría universitaria? Puede marcar varias opciones:

- Sí, como formación inicial
- Sí, como formación permanente
- Sí, especialmente con el EEES
- Sí, en los últimos tres años
- No

Escala <b>importancia</b> : deber ser (1_Nada importante, 2_Poco importante, 3_Moderadamente importante, 4_Importante, 5_Bastante importante, 6_Imprescindible) Escala <b>realidad</b> : ser (1_Nunca, 2_Ocasionalmente, 3_Poco frecuente, 4_Frecuente, 5_Bastante frecuente, 6_Muy frecuente)	Importancia						Presencia real					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
En su dimensión <b>personal-social</b> , la tutoría universitaria debe servir de ( <b>importancia</b> ) /sirve de ( <b>realidad</b> ):												
1. Apoyo personal en el proceso de acogida y adaptación del estudiante de nuevo ingreso que facilite su transición a los estudios universitarios.												
2. Orientación que favorezca la integración personal y social plena de los estudiantes en la universidad.												
3. Orientación sobre la organización y los servicios de la Universidad y Facultad que apoyan la iniciativa de los estudiantes.												
4. Orientación al estudiante universitario sobre distintas actividades culturales, deportivas, de ocio, etc.												
5. Asesoramiento en aspectos que estimulen la participación y el compromiso del estudiante universitario en la vida universitaria.												
6. Orientación sobre distintas iniciativas de carácter personal y social que enriquecen la formación universitaria (voluntariado, aprendizaje servicio, etc.).												
7. Apoyo y asesoramiento para un mejor conocimiento de sí mismos (autoestima, confianza, compromiso, etc.).												
8. Estímulo y formación para el desarrollo de competencias transversales como el trabajo en equipo, estrategias de resolución de problemas, autonomía y toma de decisiones, comunicación, etc.												
9. Orientación al estudiante para el desarrollo de un proyecto vital personal y genuino.												
10. Apoyo y estímulo para la interacción formativa entre docentes y estudiantes.												
11. Apoyo y orientación para el conocimiento de los demás y para una interacción adecuada entre los estudiantes universitarios.												
12. Orientación para la formación como agentes para la transformación social en beneficio de un desarrollo equilibrado de la humanidad.												
13. Asesoramiento sobre las expectativas, necesidades y demandas de los estudiantes universitarios en aspectos vinculados a su desarrollo integral.												
14. Asesoramiento sobre aspectos intelectuales, emocionales, sociales, etc. para el desarrollo integral del estudiante universitario.												
15. Asesoramiento que apoye la implicación del estudiante en la búsqueda de los elementos de su desarrollo integral como persona adulta constructora de su futuro.												
16. Asesoramiento personal para la transición al mundo profesional.												
17. Asesoramiento personal para el acceso a estudios de posgrado.												

Escala <b>importancia</b> : deber ser (1_Nada importante, 2_Poco importante, 3_Moderadamente importante, 4_Importante, 5_Bastante importante, 6_Imprescindible) Escala <b>realidad</b> : ser (1_Nunca, 2_Ocasionalmente, 3_Poco frecuente, 4_Frecuente, 5_Bastante frecuente, 6_Muy frecuente)	<b>Importancia</b> 1_Nada importante 6_Imprescindible						<b>Presencia real</b> 1_Nunca 6_Muy frecuente					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
En su dimensión <b>académica</b> , la tutoría universitaria debe servir de ( <b>importancia</b> ) /sirve de ( <b>realidad</b> ):												
18. Apoyo a iniciativas académicas que faciliten la transición entre las etapas previas y la Universidad.												
19. Orientación sobre la normativa académica (convalidaciones, reclamaciones, etc.)												
20. Orientación sobre los elementos del Plan de Estudios que permitan planificar el itinerario curricular-formativo de cada estudiante.												
21. Orientación al estudiante universitario sobre las distintas opciones académicas.												
22. Orientación y apoyo sobre las posibles opciones de formación complementaria (cursos de verano, seminarios, talleres, etc.) que le permitan mejorar el desarrollo académico.												
23. Apoyo y orientación en relación a los programas de intercambio y movilidad en el EEES.												
24. Colaboración en los procesos de aprendizaje de cada estudiante de forma individualizada.												
25. Asesoramiento y atención personalizada al estudiante universitario en aspectos vinculados a su desarrollo académico.												
26. Ayuda y orientación sobre estrategias de aprendizaje y planificación que le permitan desarrollar las competencias pretendidas en su formación.												
27. Apoyo y optimización del aprovechamiento académico del alumnado (bibliografía de ampliación, plan de lectura, etc.)												
28. Refuerzo de valores como la constancia, el compromiso, el esfuerzo, etc. en el ámbito académico.												
29. Estímulo para la reflexión del estudiante universitario sobre el sentido curricular y formativo de las asignaturas cursadas.												
30. Orientación al estudiante sobre los nuevos principios de la educación universitaria asumidos con el EEES.												
31. Desarrollo del autoaprendizaje y la autoformación del estudiante universitario.												
32. Estímulo para la satisfacción del estudiante universitario en el acto de aprender.												
33. Asesoramiento y apoyo en la búsqueda, acceso, manejo y aprovechamiento de la información para un mejor desarrollo académico.												
34. Orientación, estímulo y motivación al estudiante universitario para iniciarse en la investigación en su área de conocimiento.												
Escala <b>importancia</b> : deber ser (1_Nada importante, 2_Poco importante, 3_Moderadamente importante, 4_Importante, 5_Bastante importante, 6_Imprescindible) Escala <b>realidad</b> : ser (1_Nunca, 2_Ocasionalmente, 3_Poco frecuente, 4_Frecuente, 5_Bastante frecuente, 6_Muy frecuente)	<b>Importancia</b> 1_Nada importante 6_Imprescindible						<b>Presencia real</b> 1_Nunca 6_Muy frecuente					
En su dimensión <b>profesional</b> , la tutoría universitaria debe servir de ( <b>importancia</b> ) /sirve de ( <b>realidad</b> ):												
35. Asesoramiento y apoyo a los estudiantes para establecer un nexo entre los aspectos académicos y profesionales.												
36. Planificación y orientación para el desarrollo del itinerario profesional del estudiante universitario en función de sus expectativas y necesidades.												
37. Orientación al estudiante universitario para que canalice sus inquietudes profesionales, ofreciendo ayuda para que analice sus posibilidades y oportunidades.												
38. Asesoramiento al estudiante universitario en su proceso de toma de decisiones vocacional.												
39. Orientación al estudiante universitario para el desarrollo de su proyecto profesional.												
40. Asesoramiento y apoyo para el logro y desempeño de competencias profesionales.												
41. Estímulo del desarrollo profesional de los estudiantes desde las prácticas académicas del plan de estudios.												
42. Asesoramiento al estudiante universitario sobre ayudas y becas, acerca de los modos de colaborar con los Departamentos universitarios o la forma de acceso a prácticas profesionales.												
43. Apoyo a los estudiantes en periodo de prácticas en empresas o instituciones.												
44. Apoyo al alumnado en su función profesionalizadora, a través de las prácticas guiadas y del desarrollo del Trabajo Fin de Grado.												
45. Apoyo y orientación al alumnado para la planificación, realización, presentación y defensa del Proyecto Fin de Máster.												

Escala <b>importancia</b> : deber ser (1_Nada importante, 2_Poco importante, 3_Moderadamente importante, 4_Importante, 5_Bastante importante, 6_Imprescindible) Escala <b>realidad</b> : ser (1_Nunca, 2_Ocasionalmente, 3_Poco frecuente, 4_Frecuente, 5_Bastante frecuente, 6_Muy frecuente)	<b>Importancia</b>						<b>Presencia real</b>					
	1_Nada importante 6_Imprescindible						1_Nunca 6_Muy frecuente					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
46. Asesoramiento al estudiante universitario sobre estrategias de inserción laboral que les permitan un óptimo desarrollo de la empleabilidad.												
47. Apoyo e información sobre técnicas de exploración ocupacional que favorezcan la inserción profesional de los estudiantes universitarios.												
48. Asesoramiento acerca de la relación de los estudios universitarios con el mercado laboral.												
49. Orientación al estudiante universitario acerca de las exigencias y características del mercado laboral.												
50. Orientación al estudiante universitario para explorar el contexto laboral de sus opciones profesionales.												
51. Orientación para una adecuada transición profesional entre la dedicación como estudiante universitario y las perspectivas del mundo laboral.												

**Finalmente:**

- escriba el número de los 5 ítems **MÁS IMPORTANTES** en la tutoría universitaria: \_\_, \_\_, \_\_, \_\_, \_\_.
- escriba el número de los 5 ítems **MENOS IMPORTANTES**: \_\_, \_\_, \_\_, \_\_, \_\_.
- escriba el número de los 5 ítems **MÁS FRECUENTES** en la tutoría universitaria: \_\_, \_\_, \_\_, \_\_, \_\_.
- escriba el número de los 5 ítems **MENOS FRECUENTES**: \_\_, \_\_, \_\_, \_\_, \_\_.

**Observaciones / Comentarios:**

*Muchas gracias por su colaboración*

Si desea conocer los resultados de la investigación puede indicar a continuación su email: \_\_\_\_\_

Quedo a su disposición en: [ernesto.investigaciondoctoral@gmail.com](mailto:ernesto.investigaciondoctoral@gmail.com)

## Anexo 5: Cuestionario Inicial Estudiantes. Modelo de Tutoría Universitaria Integral.

*Tiempo estimado: 15 minutos*

Muchas gracias por tomarse el tiempo para completar esta encuesta. Su opinión es de gran importancia para avanzar en una investigación doctoral respecto a un tema tan relevante como la tutoría universitaria.

Esta encuesta requiere sólo **15 minutos** de su tiempo. Sus respuestas serán totalmente anónimas y confidenciales y se emplearán con fines únicamente académicos. Le agradecemos su colaboración como **estudiante/ profesor de Universidades de la Comunidad de Madrid**, especialmente en un tema en el que ambos tienen tanto que decir, como es la tutoría universitaria.

En primer lugar se solicitan algunos **datos de clasificación generales** (universidad, facultad, titulación, curso, etc.) seguidos de distintos **indicadores de la función tutorial** del profesor universitario. Para su cumplimentación debe valorar cada indicador de la tutoría universitaria en función a su **importancia** (deber ser) y a la **presencia real** (ser).

Es decir, la tutoría universitaria debe servir de (**importancia**) /sirve de (**realidad**).

Universidad:.....

Facultad/Escuela Universitaria/Centro Adscrito:.....

Titulación:.....

- |                                      |                                 |   |
|--------------------------------------|---------------------------------|---|
| <b>Curso actual:</b>                 | <b>Sexo:</b>                    | <b>Edad:</b>                                |
| <input type="checkbox"/> 1º de Grado | <input type="checkbox"/> Mujer  | <input type="checkbox"/> Menor de 20 años   |
| <input type="checkbox"/> 2º de Grado | <input type="checkbox"/> Hombre | <input type="checkbox"/> Entre 20 y 22 años |
| <input type="checkbox"/> 3º de Grado | <b>Turno:</b>                   | <input type="checkbox"/> Entre 22 y 25 años |
| <input type="checkbox"/> 4º de Grado | <input type="checkbox"/> Mañana | <input type="checkbox"/> Entre 25 y 30 años |
| <input type="checkbox"/> Máster      | <input type="checkbox"/> Tarde  | <input type="checkbox"/> Más de 30 años     |
| <input type="checkbox"/> Doctorado   | <input type="checkbox"/> Ambos  |   |

Escala <b>importancia</b> : deber ser (1_Nada importante, 2_Poco importante, 3_Moderadamente importante, 4_Importante, 5_Bastante importante, 6_Imprescindible)	<b>Importancia</b>						<b>Presencia real</b>					
Escala <b>realidad</b> : ser (1_Nunca, 2_Ocasionalmente, 3_Poco frecuente, 4_Frecuente, 5_Bastante frecuente, 6_Muy frecuente)	1_Nada importante 6_Imprescindible						1_Nunca 6_Muy frecuente					
En su dimensión <b>personal-social</b> , la tutoría universitaria debe servir de ( <b>importancia</b> ) /sirve de ( <b>realidad</b> ):	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
1. Apoyo personal en el proceso de acogida y adaptación del estudiante de nuevo ingreso que facilite su transición a los estudios universitarios.												
2. Orientación que favorezca la integración personal y social plena de los estudiantes en la universidad.												
3. Orientación sobre la organización y los servicios de la Universidad y Facultad que apoyan la iniciativa de los estudiantes.												
4. Orientación al estudiante universitario sobre distintas actividades culturales, deportivas, de ocio, etc.												
5. Asesoramiento en aspectos que estimulen la participación y el compromiso del estudiante universitario en la vida universitaria.												
6. Orientación sobre distintas iniciativas de carácter personal y social que enriquecen la formación universitaria (voluntariado, aprendizaje servicio, etc.).												
7. Apoyo y asesoramiento para un mejor conocimiento de sí mismos (autoestima, confianza, compromiso, etc.).												
8. Estímulo y formación para el desarrollo de competencias transversales como el trabajo en equipo, estrategias de resolución de problemas, autonomía y toma de decisiones, comunicación, etc.												
9. Orientación al estudiante para el desarrollo de un proyecto vital personal y genuino.												
10. Apoyo y estímulo para la interacción formativa entre docentes y estudiantes.												
11. Apoyo y orientación para el conocimiento de los demás y para una interacción adecuada entre los estudiantes universitarios.												
12. Orientación para la formación como agentes para la transformación social en beneficio de un desarrollo equilibrado de la humanidad.												
13. Asesoramiento sobre las expectativas, necesidades y demandas de los estudiantes universitarios en aspectos vinculados a su desarrollo integral.												
14. Asesoramiento sobre aspectos intelectuales, emocionales, sociales, etc. para el desarrollo integral del estudiante universitario.												
15. Asesoramiento que apoye la implicación del estudiante en la búsqueda de los elementos de su desarrollo integral como persona adulta constructora de su futuro.												
16. Asesoramiento personal para la transición al mundo profesional.												
17. Asesoramiento personal para el acceso a estudios de posgrado.												

Escala <b>importancia:</b> deber ser (1_Nada importante, 2_Poco importante, 3_Moderadamente importante, 4_Importante, 5_Bastante importante, 6_Imprescindible) Escala <b>realidad:</b> ser (1_Nunca, 2_Ocasionalmente, 3_Poco frecuente, 4_Frecuente, 5_Bastante frecuente, 6_Muy frecuente)	<b>Importancia</b> 1_Nada importante 6_Imprescindible						<b>Presencia real</b> 1_Nunca 6_Muy frecuente					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
En su dimensión <b>académica</b> , la tutoría universitaria debe servir de ( <b>importancia</b> ) /sirve de ( <b>realidad</b> ):												
18. Apoyo a iniciativas académicas que faciliten la transición entre las etapas previas y la Universidad.												
19. Orientación sobre la normativa académica (convalidaciones, reclamaciones, etc.)												
20. Orientación sobre los elementos del Plan de Estudios que permitan planificar el itinerario curricular-formativo de cada estudiante.												
21. Orientación al estudiante universitario sobre las distintas opciones académicas.												
22. Orientación y apoyo sobre las posibles opciones de formación complementaria (cursos de verano, seminarios, talleres, etc.) que le permitan mejorar el desarrollo académico.												
23. Apoyo y orientación en relación a los programas de intercambio y movilidad en el EEES.												
24. Colaboración en los procesos de aprendizaje de cada estudiante de forma individualizada.												
25. Asesoramiento y atención personalizada al estudiante universitario en aspectos vinculados a su desarrollo académico.												
26. Ayuda y orientación sobre estrategias de aprendizaje y planificación que le permitan desarrollar las competencias pretendidas en su formación.												
27. Apoyo y optimización del aprovechamiento académico del alumnado (bibliografía de ampliación, plan de lectura, etc.)												
28. Refuerzo de valores como la constancia, el compromiso, el esfuerzo, etc. en el ámbito académico.												
29. Estímulo para la reflexión del estudiante universitario sobre el sentido curricular y formativo de las asignaturas cursadas.												
30. Orientación al estudiante sobre los nuevos principios de la educación universitaria asumidos con el EEES.												
31. Desarrollo del autoaprendizaje y la autoformación del estudiante universitario.												
32. Estímulo para la satisfacción del estudiante universitario en el acto de aprender.												
33. Asesoramiento y apoyo en la búsqueda, acceso, manejo y aprovechamiento de la información para un mejor desarrollo académico.												
34. Orientación, estímulo y motivación al estudiante universitario para iniciarse en la investigación en su área de conocimiento.												
Escala <b>importancia:</b> deber ser (1_Nada importante, 2_Poco importante, 3_Moderadamente importante, 4_Importante, 5_Bastante importante, 6_Imprescindible) Escala <b>realidad:</b> ser (1_Nunca, 2_Ocasionalmente, 3_Poco frecuente, 4_Frecuente, 5_Bastante frecuente, 6_Muy frecuente)	<b>Importancia</b> 1_Nada importante 6_Imprescindible						<b>Presencia real</b> 1_Nunca 6_Muy frecuente					
En su dimensión <b>profesional</b> , la tutoría universitaria debe servir de ( <b>importancia</b> ) /sirve de ( <b>realidad</b> ):												
35. Asesoramiento y apoyo a los estudiantes para establecer un nexo entre los aspectos académicos y profesionales.												
36. Planificación y orientación para el desarrollo del itinerario profesional del estudiante universitario en función de sus expectativas y necesidades.												
37. Orientación al estudiante universitario para que canalice sus inquietudes profesionales, ofreciendo ayuda para que analice sus posibilidades y oportunidades.												
38. Asesoramiento al estudiante universitario en su proceso de toma de decisiones vocacional.												
39. Orientación al estudiante universitario para el desarrollo de su proyecto profesional.												
40. Asesoramiento y apoyo para el logro y desempeño de competencias profesionales.												
41. Estímulo del desarrollo profesional de los estudiantes desde las prácticas académicas del plan de estudios.												
42. Asesoramiento al estudiante universitario sobre ayudas y becas, acerca de los modos de colaborar con los Departamentos universitarios o la forma de acceso a prácticas profesionales.												
43. Apoyo a los estudiantes en periodo de prácticas en empresas o instituciones.												
44. Apoyo al alumnado en su función profesionalizadora, a través de las prácticas guiadas y del desarrollo del Trabajo Fin de Grado.												
45. Apoyo y orientación al alumnado para la planificación, realización, presentación y defensa del Proyecto Fin de Máster.												



Escala <b>importancia:</b> deber ser (1_Nada importante, 2_Poco importante, 3_Moderadamente importante, 4_Importante, 5_Bastante importante, 6_Imprescindible) Escala <b>realidad:</b> ser (1_Nunca, 2_Ocasionalmente, 3_Poco frecuente, 4_Frecuente, 5_Bastante frecuente, 6_Muy frecuente)	Importancia						Presencia real					
	1_Nada importante 6_Imprescindible						1_Nunca 6_Muy frecuente					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
46. Asesoramiento al estudiante universitario sobre estrategias de inserción laboral que les permitan un óptimo desarrollo de la empleabilidad.												
47. Apoyo e información sobre técnicas de exploración ocupacional que favorezcan la inserción profesional de los estudiantes universitarios.												
48. Asesoramiento acerca de la relación de los estudios universitarios con el mercado laboral.												
49. Orientación al estudiante universitario acerca de las exigencias y características del mercado laboral.												
50. Orientación al estudiante universitario para explorar el contexto laboral de sus opciones profesionales.												
51. Orientación para una adecuada transición profesional entre la dedicación como estudiante universitario y las perspectivas del mundo laboral.												

**Finalmente:**

- escriba el número de los 5 ítems **MÁS IMPORTANTES** en la tutoría universitaria: \_\_, \_\_, \_\_, \_\_, \_\_.
- escriba el número de los 5 ítems **MENOS IMPORTANTES:** \_\_, \_\_, \_\_, \_\_, \_\_.
  
- escriba el número de los 5 ítems **MÁS FRECUENTES** en la tutoría universitaria: \_\_, \_\_, \_\_, \_\_, \_\_.
- escriba el número de los 5 ítems **MENOS FRECUENTES:** \_\_, \_\_, \_\_, \_\_, \_\_.

**Observaciones / Comentarios:**

*Muchas gracias por su colaboración*

Si desea conocer los resultados de la investigación puede indicar a continuación su email: \_\_\_\_\_

Quedo a su disposición en: [ernesto.investigaciondoctoral@gmail.com](mailto:ernesto.investigaciondoctoral@gmail.com)

### ANEXO 6. FICHA DE LA PRUEBA PILOTO

Modelo Tutoría Universitaria Integral. Cuestionario [Profesorado o Estudiantes, según el caso]

A continuación se presentan algunas cuestiones con la finalidad de mejorar el instrumento presentado. Se le solicita que responda marcando la casilla (Si)/ (No) e incluya alguna aclaración en caso de que sea necesario.

Gracias por su colaboración

	SI	NO
Se indica la finalidad u objetivo general de la investigación.		
Aparece una motivación para su cumplimentación.		
Las orientaciones son claras, sencillas y completas.		
Se ofrece información sobre la confidencialidad, anonimato y uso de los datos.		
El tiempo estimado para completar el cuestionario (15 minutos) es el adecuado		
Aparecen datos del investigador (universidad, correo electrónico).		
Presenta los agradecimientos pertinentes.		
Se han detectado erratas (ortografía, gramática, concordancia, etc.) <i>En tal caso, ¿cuál/ es?:</i>		
La redacción de las preguntas del cuestionario es clara <i>Puede indicar algún ítem o palabra que cree confusión:...</i>		
Algunos de los ítems obligan a leer varias veces antes de responder. <i>En tal caso, ¿cuál/ es?:</i>		
Hay palabras o preguntas que sean ambiguas <i>En tal caso, ¿cuál/ es?:</i>		
El orden de las preguntas es el adecuado		
Las opciones de respuestas: importancia (deber ser) y presencia real (ser) son adecuadas		

Alguna otra valoración respecto al cuestionario:

## Anexo 7: Modelo de Tutoría Universitaria Integral. Cuestionario Profesorado

Tiempo estimado: 15-20 minutos

Muchas gracias por tomarse el tiempo para completar esta encuesta. Su opinión como **profesor/a de universidades de la Comunidad de Madrid** es de gran importancia para avanzar en una investigación doctoral que se está desarrollando en la *Universidad Nacional de Educación a Distancia*, respecto a un tema en el que tiene tanto que decir, como es la tutoría universitaria. Esta encuesta requiere sólo **15-20 minutos** de su tiempo. Sus respuestas serán totalmente anónimas y confidenciales y se emplearán con fines únicamente académicos.

En primer lugar se solicitan algunos **datos de clasificación generales** (universidad, facultad, área de conocimiento, etc.) seguidos de distintos **indicadores de la función tutorial** del profesor universitario. Para su cumplimentación debe valorar cada indicador de la tutoría universitaria en función a su **importancia** (deber ser) y a la **realidad** (ser).

Es decir, la tutoría universitaria debe servir de (**importancia**) /sirve de (**realidad**).

Universidad: \_\_\_\_\_

Facultad/Escuela Universitaria/Centro Adscrito: \_\_\_\_\_

Área de conocimiento:	Ejerce su labor en...: <i>(puede señalar más de una)</i>	Experiencia como profesor/a universitario/a:	Situación en la universidad:	Sexo:	¿Ha recibido formación para la tutoría universitaria? <i>Puede marcar varias opciones:</i>
<input type="checkbox"/> Artes y Humanidades	<input type="checkbox"/> 1º de Grado	<input type="checkbox"/> Menos de 3 años	<input type="checkbox"/> Permanente (CU, TU, etc.)	<input type="checkbox"/> Mujer	<input type="checkbox"/> Sí, como formación inicial
<input type="checkbox"/> Ciencias	<input type="checkbox"/> 2º de Grado	<input type="checkbox"/> 4 - 9 años	<input type="checkbox"/> Contratado (CD, AYD, AS, otras)	<input type="checkbox"/> Hombre	<input type="checkbox"/> Si, como formación permanente
<input type="checkbox"/> Ciencias de la Salud	<input type="checkbox"/> 3º de Grado	<input type="checkbox"/> 10 - 14 años			<input type="checkbox"/> Si, especialmente con el EEES
<input type="checkbox"/> Ciencias Sociales y Jurídicas	<input type="checkbox"/> 4º de Grado	<input type="checkbox"/> 15 - 19 años			<input type="checkbox"/> Si, en los últimos tres años
<input type="checkbox"/> Ingeniería y Arquitectura	<input type="checkbox"/> Máster	<input type="checkbox"/> 20 - 24 años			<input type="checkbox"/> No
	<input type="checkbox"/> Doctorado	<input type="checkbox"/> Más de 25 años			

Escala <b>importancia</b> : deber ser (1_Nada importante, 2_Poco importante, 3_Moderadamente importante, 4_Importante, 5_Bastante importante, 6_Imprescindible)	Importancia						Realidad					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Escala <b>realidad</b> : ser (1_Nunca, 2_Ocasionalmente, 3_Poco frecuente, 4_Frecuente, 5_Bastante frecuente, 6_Muy frecuente)	En su dimensión <b>personal-social</b> , la tutoría universitaria debe servir de ( <b>importancia</b> ) /sirve de ( <b>realidad</b> ):											
1. Apoyo personal en el proceso de acogida y adaptación del estudiante de nuevo ingreso.												
2. Orientación que favorezca la integración personal y social plena de los estudiantes en la universidad.												
3. Orientación sobre la organización y los servicios de la Universidad y Facultad que apoyan la iniciativa de los estudiantes.												
4. Orientación sobre distintas actividades culturales, deportivas, de ocio, etc.												
5. Asesoramiento en aspectos que estimulen la participación y el compromiso del estudiante en la vida universitaria.												
6. Orientación sobre distintas iniciativas de carácter personal y social que enriquecen la formación universitaria (voluntariado, aprendizaje servicio, etc.).												
7. Apoyo y asesoramiento para un mejor conocimiento de sí mismos (autoestima, confianza, compromiso, etc.).												
8. Estímulo y formación para el desarrollo de competencias transversales como el trabajo en equipo, estrategias de resolución de problemas, autonomía y toma de decisiones, comunicación, etc.												
9. Orientación al estudiante para el desarrollo de un proyecto vital personal y genuino.												
10. Apoyo y estímulo para la interacción formativa entre docentes y estudiantes.												
11. Apoyo y orientación para el conocimiento de los demás y para una interacción adecuada entre los estudiantes universitarios.												
12. Orientación al estudiante universitario como agente para el desarrollo social y equilibrado de la humanidad.												
13. Asesoramiento sobre las expectativas, necesidades y demandas de desarrollo personal del estudiante universitario.												
14. Asesoramiento sobre aspectos intelectuales, emocionales, sociales, etc. para el desarrollo personal del estudiante universitario.												
15. Asesoramiento que apoye la implicación del estudiante en la búsqueda de los elementos de su desarrollo integral como persona adulta constructora de su futuro.												
16. Asesoramiento personal para la transición al mundo profesional.												
17. Asesoramiento personal para el acceso a estudios de posgrado.												

<p>Escala <b>importancia:</b> deber ser (1_Nada importante, 2_Poco importante, 3_Moderadamente importante, 4_Importante, 5_Bastante importante, 6_Imprescindible)</p> <p>Escala <b>realidad:</b> ser (1_Nunca, 2_Ocasionalmente, 3_Poco frecuente, 4_Frecuente, 5_Bastante frecuente, 6_Muy frecuente)</p>	<b>Importancia</b> 1_Nada importante 6_Imprescindible						<b>Realidad</b> 1_Nunca 6_Muy frecuente							
<p>En su dimensión <b>académica</b>, la tutoría universitaria debe servir de (<b>importancia</b>) /sirve de (<b>realidad</b>):</p>	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6		
18. Apoyo a iniciativas académicas que faciliten la transición entre las etapas previas y la Universidad.														
19. Orientación sobre la normativa académica (convalidaciones, reclamaciones, etc.)														
20. Orientación sobre los elementos del Plan de Estudios que permitan planificar el itinerario curricular-formativo de cada estudiante.														
21. Orientación al estudiante universitario sobre las distintas opciones académicas.														
22. Orientación y apoyo sobre las posibles opciones de formación complementaria (cursos de verano, seminarios, talleres, etc.) que le permitan mejorar el desarrollo académico.														
23. Orientación acerca de los programas de intercambio y movilidad (Erasmus, Séneca, etc.)														
24. Colaboración en los procesos de aprendizaje de cada estudiante de forma individualizada.														
25. Asesoramiento personalizado sobre aspectos vinculados al desarrollo académico.														
26. Ayuda y orientación sobre estrategias de aprendizaje y planificación que le permitan desarrollar las competencias pretendidas en su formación.														
27. Apoyo y optimización del aprovechamiento académico del alumnado (bibliografía de ampliación, plan de lectura, etc.)														
28. Refuerzo de valores como la constancia, el compromiso, el esfuerzo, etc. en el ámbito académico.														
29. Estímulo para la reflexión del estudiante universitario sobre el sentido curricular y formativo de las asignaturas cursadas.														
30. Orientación al estudiante sobre los nuevos principios de la educación universitaria asumidos con el <i>Espacio Europeo de Educación Superior</i> .														
31. Desarrollo del autoaprendizaje y la autoformación del estudiante universitario.														
32. Estímulo para la satisfacción del estudiante universitario en el acto de aprender.														
33. Asesoramiento y apoyo en la búsqueda, acceso, manejo y aprovechamiento de la información para un mejor desarrollo académico.														
34. Orientación, estímulo y motivación al estudiante universitario para iniciarse en la investigación en su área de conocimiento.														
<p>Escala <b>importancia:</b> deber ser (1_Nada importante, 2_Poco importante, 3_Moderadamente importante, 4_Importante, 5_Bastante importante, 6_Imprescindible)</p> <p>Escala <b>realidad:</b> ser (1_Nunca, 2_Ocasionalmente, 3_Poco frecuente, 4_Frecuente, 5_Bastante frecuente, 6_Muy frecuente)</p>	<b>Importancia</b> 1_Nada importante 6_Imprescindible						<b>Realidad</b> 1_Nunca 6_Muy frecuente							
<p>En su dimensión <b>profesional</b>, la tutoría universitaria debe servir de (<b>importancia</b>) /sirve de (<b>realidad</b>):</p>	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6		
35. Asesoramiento y apoyo a los estudiantes para establecer un nexo entre los aspectos académicos y profesionales.														
36. Planificación y orientación en el itinerario profesional del estudiante universitario en función de sus expectativas y necesidades.														
37. Orientación al estudiante universitario para que analice sus posibilidades y oportunidades y canalice sus inquietudes profesionales.														
38. Asesoramiento al estudiante universitario en su proceso de toma de decisiones vocacional.														
39. Orientación al estudiante universitario para el desarrollo de su proyecto profesional.														
40. Asesoramiento y apoyo para el logro y desempeño de competencias profesionales.														
41. Estímulo del desarrollo profesional de los estudiantes desde las prácticas académicas del plan de estudios.														
42. Asesoramiento al estudiante universitario sobre ayudas y becas, acerca de los modos de colaborar con los Departamentos universitarios o la forma de acceso a prácticas profesionales.														
43. Apoyo a los estudiantes en periodo de prácticas en empresas o instituciones.														
44. Apoyo al alumnado en su función profesionalizadora, a través de las prácticas guiadas y del desarrollo del Trabajo Fin de Grado.														
45. Apoyo y orientación al alumnado para la planificación, realización, presentación y defensa del Proyecto Fin de Máster.														

Escala <b>importancia:</b> deber ser (1_Nada importante, 2_Poco importante, 3_Moderadamente importante, 4_Importante, 5_Bastante importante, 6_Imprescindible) Escala <b>realidad:</b> ser (1_Nunca, 2_Ocasionalmente, 3_Poco frecuente, 4_Frecuente, 5_Bastante frecuente, 6_Muy frecuente)	<b>Importancia</b> 1_Nada importante 6_Imprescindible						<b>Realidad</b> 1_Nunca 6_Muy frecuente					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
46. Asesoramiento sobre estrategias de inserción laboral que permitan al estudiante universitario el desarrollo de la empleabilidad.												
47. Apoyo e información sobre técnicas de exploración ocupacional que favorezcan la inserción profesional de los estudiantes universitarios.												
48. Asesoramiento acerca de la relación de los estudios universitarios con el mercado laboral.												
49. Orientación acerca de las exigencias y características del mercado laboral.												
50. Orientación para explorar el contexto laboral de sus opciones profesionales.												
51. Orientación para una adecuada transición entre la dedicación como estudiante universitario y el mundo profesional.												

**Finalmente:**

- Indique el número de los 3 ítems **MÁS IMPORTANTES** en la tutoría universitaria: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_  
Justifique a continuación su elección:

Otras observaciones/ comentarios:

*Muchas gracias por su colaboración*

Si desea conocer los resultados de la investigación puede indicar a continuación su email: \_\_\_\_\_

Quedo a su disposición en: [ernesto.investigaciondoctoral@gmail.com](mailto:ernesto.investigaciondoctoral@gmail.com)



Este obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 3.0 Unported.

## Anexo 8: Modelo de Tutoría Universitaria Integral. Cuestionario Estudiantes

Tiempo estimado: 15-20 minutos

Muchas gracias por tomarse el tiempo para completar esta encuesta. Su opinión como **estudiante de universidades de la Comunidad de Madrid** es de gran importancia para avanzar en una investigación doctoral que se está desarrollando en la *Universidad Nacional de Educación a Distancia*, respecto a un tema en el que tiene tanto que decir, como es la tutoría universitaria. Esta encuesta requiere sólo **15-20 minutos** de su tiempo. Sus respuestas serán totalmente anónimas y confidenciales y se emplearán con fines únicamente académicos.

En primer lugar se solicitan algunos **datos de clasificación generales** (universidad, facultad, titulación, curso, etc.) seguidos de distintos **indicadores de la función tutorial** del profesor universitario. Para su cumplimentación debe valorar cada indicador de la tutoría universitaria en función a su **importancia** (deber ser) y a la **realidad** (ser).

Es decir, la tutoría universitaria debe servir de (**importancia**) /sirve de (**realidad**).

Universidad: \_\_\_\_\_

Facultad/Escuela Universitaria/Centro Adscrito: \_\_\_\_\_

Titulación: \_\_\_\_\_

Curso actual:

- 1º de Grado  
 2º de Grado  
 3º de Grado  
 4º de Grado  
 Máster  
 Doctorado

Sexo:

- Mujer  
 Hombre

Edad:

- Menor de 20 años  
 21-22 años  
 23-25 años  
 26-29 años  
 Más de 30 años

Turno:

- Mañana  
 Tarde  
 Ambos

Escala <b>importancia</b> : deber ser (1_Nada importante, 2_Poco importante, 3_Moderadamente importante, 4_Importante, 5_Bastante importante, 6_Imprescindible) Escala <b>realidad</b> : ser (1_Nunca, 2_Ocasionalmente, 3_Poco frecuente, 4_Frecuente, 5_Bastante frecuente, 6_Muy frecuente)	Importancia						Realidad					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
En su dimensión <b>personal-social</b> , la tutoría universitaria debe servir de ( <b>importancia</b> ) /sirve de ( <b>realidad</b> ):												
1. Apoyo personal en el proceso de acogida y adaptación del estudiante de nuevo ingreso.												
2. Orientación que favorezca la integración personal y social plena de los estudiantes en la universidad.												
3. Orientación sobre la organización y los servicios de la Universidad y Facultad que apoyan la iniciativa de los estudiantes.												
4. Orientación sobre distintas actividades culturales, deportivas, de ocio, etc.												
5. Asesoramiento en aspectos que estimulen la participación y el compromiso del estudiante en la vida universitaria.												
6. Orientación sobre distintas iniciativas de carácter personal y social que enriquecen la formación universitaria (voluntariado, aprendizaje servicio, etc.).												
7. Apoyo y asesoramiento para un mejor conocimiento de sí mismos (autoestima, confianza, compromiso, etc.).												
8. Estímulo y formación para el desarrollo de competencias transversales como el trabajo en equipo, estrategias de resolución de problemas, autonomía y toma de decisiones, comunicación, etc.												
9. Orientación al estudiante para el desarrollo de un proyecto vital personal y genuino.												
10. Apoyo y estímulo para la interacción formativa entre docentes y estudiantes.												
11. Apoyo y orientación para el conocimiento de los demás y para una interacción adecuada entre los estudiantes universitarios.												
12. Orientación al estudiante universitario como agente para el desarrollo social y equilibrado de la humanidad.												
13. Asesoramiento sobre las expectativas, necesidades y demandas de desarrollo personal del estudiante universitario.												
14. Asesoramiento sobre aspectos intelectuales, emocionales, sociales, etc. para el desarrollo personal del estudiante universitario.												
15. Asesoramiento que apoye la implicación del estudiante en la búsqueda de los elementos de su desarrollo integral como persona adulta constructora de su futuro.												
16. Asesoramiento personal para la transición al mundo profesional.												
17. Asesoramiento personal para el acceso a estudios de posgrado.												

Escala <b>importancia:</b> deber ser (1_Nada importante, 2_Poco importante, 3_Moderadamente importante, 4_Importante, 5_Bastante importante, 6_Imprescindible) Escala <b>realidad:</b> ser (1_Nunca, 2_Ocasionalmente, 3_Poco frecuente, 4_Frecuente, 5_Bastante frecuente, 6_Muy frecuente)	<b>Importancia</b> 1_Nada importante 6_Imprescindible						<b>Realidad</b> 1_Nunca 6_Muy frecuente					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
En su dimensión <b>académica</b> , la tutoría universitaria debe servir de ( <b>importancia</b> ) /sirve de ( <b>realidad</b> ):												
18. Apoyo a iniciativas académicas que faciliten la transición entre las etapas previas y la Universidad.												
19. Orientación sobre la normativa académica (convalidaciones, reclamaciones, etc.)												
20. Orientación sobre los elementos del Plan de Estudios que permitan planificar el itinerario curricular-formativo de cada estudiante.												
21. Orientación al estudiante universitario sobre las distintas opciones académicas.												
22. Orientación y apoyo sobre las posibles opciones de formación complementaria (cursos de verano, seminarios, talleres, etc.) que le permitan mejorar el desarrollo académico.												
23. Orientación acerca de los programas de intercambio y movilidad (Erasmus, Séneca, etc.)												
24. Colaboración en los procesos de aprendizaje de cada estudiante de forma individualizada.												
25. Asesoramiento personalizado sobre aspectos vinculados al desarrollo académico.												
26. Ayuda y orientación sobre estrategias de aprendizaje y planificación que le permitan desarrollar las competencias pretendidas en su formación.												
27. Apoyo y optimización del aprovechamiento académico del alumnado (bibliografía de ampliación, plan de lectura, etc.)												
28. Refuerzo de valores como la constancia, el compromiso, el esfuerzo, etc. en el ámbito académico.												
29. Estímulo para la reflexión del estudiante universitario sobre el sentido curricular y formativo de las asignaturas cursadas.												
30. Orientación al estudiante sobre los nuevos principios de la educación universitaria asumidos con el <i>Espacio Europeo de Educación Superior</i> .												
31. Desarrollo del autoaprendizaje y la autoformación del estudiante universitario.												
32. Estímulo para la satisfacción del estudiante universitario en el acto de aprender.												
33. Asesoramiento y apoyo en la búsqueda, acceso, manejo y aprovechamiento de la información para un mejor desarrollo académico.												
34. Orientación, estímulo y motivación al estudiante universitario para iniciarse en la investigación en su área de conocimiento.												
Escala <b>importancia:</b> deber ser (1_Nada importante, 2_Poco importante, 3_Moderadamente importante, 4_Importante, 5_Bastante importante, 6_Imprescindible) Escala <b>realidad:</b> ser (1_Nunca, 2_Ocasionalmente, 3_Poco frecuente, 4_Frecuente, 5_Bastante frecuente, 6_Muy frecuente)	<b>Importancia</b> 1_Nada importante 6_Imprescindible						<b>Realidad</b> 1_Nunca 6_Muy frecuente					
En su dimensión <b>profesional</b> , la tutoría universitaria debe servir de ( <b>importancia</b> ) /sirve de ( <b>realidad</b> ):												
35. Asesoramiento y apoyo a los estudiantes para establecer un nexo entre los aspectos académicos y profesionales.												
36. Planificación y orientación en el itinerario profesional del estudiante universitario en función de sus expectativas y necesidades.												
37. Orientación al estudiante universitario para que analice sus posibilidades y oportunidades y canalice sus inquietudes profesionales.												
38. Asesoramiento al estudiante universitario en su proceso de toma de decisiones vocacional.												
39. Orientación al estudiante universitario para el desarrollo de su proyecto profesional.												
40. Asesoramiento y apoyo para el logro y desempeño de competencias profesionales.												
41. Estímulo del desarrollo profesional de los estudiantes desde las prácticas académicas del plan de estudios.												
42. Asesoramiento al estudiante universitario sobre ayudas y becas, acerca de los modos de colaborar con los Departamentos universitarios o la forma de acceso a prácticas profesionales.												
43. Apoyo a los estudiantes en periodo de prácticas en empresas o instituciones.												
44. Apoyo al alumnado en su función profesionalizadora, a través de las prácticas guiadas y del desarrollo del Trabajo Fin de Grado.												
45. Apoyo y orientación al alumnado para la planificación, realización, presentación y defensa del Proyecto Fin de Máster.												

Escala <b>importancia:</b> deber ser (1_Nada importante, 2_Poco importante, 3_Moderadamente importante, 4_Importante, 5_Bastante importante, 6_Imprescindible) Escala <b>realidad:</b> ser (1_Nunca, 2_Ocasionalmente, 3_Poco frecuente, 4_Frecuente, 5_Bastante frecuente, 6_Muy frecuente)	<b>Importancia</b> 1_Nada importante 6_Imprescindible						<b>Realidad</b> 1_Nunca 6_Muy frecuente					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
46. Asesoramiento sobre estrategias de inserción laboral que permitan al estudiante universitario el desarrollo de la empleabilidad.												
47. Apoyo e información sobre técnicas de exploración ocupacional que favorezcan la inserción profesional de los estudiantes universitarios.												
48. Asesoramiento acerca de la relación de los estudios universitarios con el mercado laboral.												
49. Orientación acerca de las exigencias y características del mercado laboral.												
50. Orientación para explorar el contexto laboral de sus opciones profesionales.												
51. Orientación para una adecuada transición entre la dedicación como estudiante universitario y el mundo profesional.												

**Finalmente:**

- Indique el número de los ítems **MÁS IMPORTANTES** en la tutoría universitaria: \_\_\_\_; \_\_\_\_; \_\_\_\_  
*Si lo desea puede justificar a continuación su elección:*

Otras observaciones/ comentarios:

*Muchas gracias por su colaboración*

Si desea conocer los resultados de la investigación puede indicar a continuación su email: \_\_\_\_\_

Quedo a su disposición en: [ernesto.investigaciondoctoral@gmail.com](mailto:ernesto.investigaciondoctoral@gmail.com)



Este obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 3.0 Unported.



## ANEXO 9-A. INVITACIÓN. CARTA FORMAL INSTITUCIONAL



A la atención de la [Comunidad Universitaria de..., Asociación Estudiantil "x", Vicerrectorado de Estudiantes de..., etc.]:

Estimado/a [profesor/a universitario, responsable universitario, estudiante universitario, según el caso]:

Quisiéramos hacerle llegar solicitud de colaboración en la valoración de un "**Modelo Integral de Tutoría Universitaria**", que toma como base una investigación doctoral que se está realizando en UNED, bajo la Dirección de los Profesores Antonio Medina y Marta Ruiz.

La tutoría es un elemento clásico en la formación universitaria que a la vez, bajo las nuevas directrices del Espacio Europeo de Educación Superior, está tomando un gran valor en el nuevo entramado universitario. La literatura al respecto es abundante.

En este sentido, presentamos un modelo integral que atiende tres dimensiones: personal-social, académica y profesional. Este trabajo se refleja en un cuestionario que pretendemos valorar en estudiantes y profesores/as de las Universidades de la Comunidad de Madrid (de cualquier curso, titulación, área y universidad). Para su cumplimentación debe valorar cada indicador de la tutoría universitaria en función a su importancia (deber ser) y realidad (ser). Es decir, la tutoría universitaria debe servir de (importancia) /sirve de (realidad). Además se acompaña de algunos datos de clasificación generales (universidad, facultad, titulación, curso, etc.) que serán distintos para estudiantes y profesores.

El tiempo de cumplimentación es de unos 15-20 minutos y las respuestas son totalmente anónimas, confidenciales y se emplearán con fines únicamente académicos.

El enlace es: [https://www.surveymonkey.com/s/tutoria\\_universitaria](https://www.surveymonkey.com/s/tutoria_universitaria)

Creemos que por el impacto que tiene [aquí se detallaba concretamente la relevancia de contar con el apoyo del vicerrectorado, de la universidad, asociación estudiantil, etc.]

En caso de una colaboración significativa ponemos a su disposición los resultados y hallazgos de esta investigación, que pueden orientar el quehacer tutorial en su universidad.

[Fecha y firma del Investigador y del Director de la Investigación Doctoral]

## ANEXO 9-B. INVITACIÓN FORMAL A PARTICIPAR PARA EL PROFESORADO

Estimado/a profesor/a [del Dpto. X de la Universidad X]:

El motivo de este email es solicitarle formalmente colaboración en una investigación que se está desarrollando en la UNED en torno a la **tutoría universitaria** en el EEES, y que toma como base un trabajo doctoral. Estamos valorando un **Modelo de Tutoría Universitaria Integral** en las universidades de la Comunidad de Madrid por **profesores y estudiantes, a través de un cuestionario online**.

Hasta el momento está teniendo una gran acogida en [a, b, c... universidades, según el desarrollo del proceso de valoración], donde a día de hoy, ha sido valorado por más de [se incorporaba el dato de cuestionarios recogidos hasta el momento] docentes de diversas áreas de conocimiento. Estamos trabajando intensamente con las universidades [a, b, c...].

Por todo ello, su valoración como miembro de la [universidad a] es muy importante para nuestro trabajo, especialmente en su área de conocimiento [según profesorado] y por la difusión que puede dar a estudiantes (Grado, Máster y Doctorado) si así lo considera oportuno.

Le dejamos el link, confiando poder contar con sus valiosos aportes así como su difusión. Es un cuestionario anónimo y el tiempo para su cumplimentación es de unos 15-20 minutos.

[https://www.surveymonkey.com/s/tutoria\\_universitaria](https://www.surveymonkey.com/s/tutoria_universitaria)

Gracias por su tiempo y colaboración. Quedamos a su total disposición a la vez que nos disculpamos por las molestias ocasionadas. Estaremos encantados de cualquier sugerencia así como abiertos a alguna colaboración más intensa que estimule la difusión y la mejora de la investigación sobre un tema tan relevante como la tutoría universitaria.

Un cordial saludo,

--

Ernesto López Gómez

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Estudiante de Doctorado, sobre tutoría universitaria.

## ANEXO 10. ESTADÍSTICOS TOTAL-ÍTEM (FIABILIDAD)

### PROFESORADO-ESCALA IMPORTANCIA Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
PS1_imp	208,42	1532,378	,560	,973
PS2_imp	208,80	1524,798	,625	,972
PS3_imp	208,90	1531,065	,564	,973
PS4_imp	209,82	1529,531	,589	,972
PS5_imp	209,00	1529,743	,619	,972
PS6_imp	209,35	1527,474	,636	,972
PS7_imp	209,11	1518,656	,626	,972
PS8_imp	208,40	1527,613	,640	,972
PS9_imp	209,08	1517,257	,654	,972
PS10_imp	208,61	1533,569	,576	,972
PS11_imp	209,50	1522,148	,675	,972
PS12_imp	209,38	1517,470	,658	,972
PS13_imp	209,03	1521,883	,651	,972
PS14_imp	209,13	1520,132	,673	,972
PS15_imp	209,09	1515,902	,684	,972
PS16_imp	208,17	1530,711	,657	,972
PS17_imp	208,30	1546,349	,519	,973
AC18_imp	208,84	1529,811	,560	,973
AC19_imp	209,10	1533,226	,521	,973
AC20_imp	208,36	1534,731	,594	,972
AC21_imp	208,37	1537,564	,587	,972
AC22_imp	209,04	1534,780	,633	,972
AC23_imp	208,67	1535,661	,569	,972
AC24_imp	208,42	1536,959	,552	,973
AC25_imp	208,58	1534,054	,607	,972
AC26_imp	208,49	1529,856	,640	,972
AC27_imp	208,49	1534,335	,578	,972
AC28_imp	208,67	1519,175	,686	,972
AC29_imp	208,79	1523,313	,683	,972
AC30_imp	209,24	1518,180	,683	,972
AC31_imp	208,37	1529,846	,628	,972
AC32_imp	208,51	1529,595	,605	,972
AC33_imp	208,40	1536,071	,605	,972
AC34_imp	208,47	1539,243	,533	,973
PR_35_imp	208,43	1520,960	,720	,972
PR_36_imp	208,60	1524,635	,712	,972
PR_37_imp	208,64	1523,938	,739	,972
PR_38_imp	208,80	1522,197	,689	,972
PR_39_imp	208,69	1520,237	,746	,972
PR_40_imp	208,59	1522,066	,702	,972
PR_41_imp	208,59	1522,148	,691	,972
PR_42_imp	208,79	1537,369	,578	,972
PR_43_imp	208,59	1520,454	,672	,972
PR_44_imp	208,14	1534,627	,579	,972
PR_45_imp	208,11	1543,014	,496	,973
PR_46_imp	208,70	1521,852	,688	,972
PR_47_imp	209,06	1518,722	,723	,972
PR_48_imp	208,70	1524,136	,670	,972
PR_49_imp	208,77	1520,966	,680	,972
PR_50_imp	208,93	1524,870	,668	,972
PR_51_imp	208,75	1517,087	,716	,972

**PROFESORADO-ESCALA REALIDAD**  
**Estadísticos total-elemento**

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
PS1_rea	154,35	2020,626	,635	,979
PS2_rea	154,64	2018,709	,698	,979
PS3_rea	154,48	2026,035	,629	,979
PS4_rea	154,87	2038,152	,501	,979
PS5_rea	154,88	2028,169	,667	,979
PS6_rea	155,01	2028,371	,638	,979
PS7_rea	155,08	2017,685	,693	,979
PS8_rea	154,53	2018,348	,681	,979
PS9_rea	155,10	2019,744	,693	,979
PS10_rea	154,64	2022,101	,661	,979
PS11_rea	155,16	2026,089	,686	,979
PS12_rea	155,36	2024,133	,681	,979
PS13_rea	154,90	2017,969	,716	,979
PS14_rea	155,01	2017,069	,735	,979
PS15_rea	155,16	2019,091	,749	,979
PS16_rea	154,29	2013,413	,733	,979
PS17_rea	154,01	2027,495	,608	,979
AC18_rea	154,84	2023,768	,648	,979
AC19_rea	154,40	2027,307	,580	,979
AC20_rea	154,25	2018,314	,693	,979
AC21_rea	154,19	2018,472	,713	,979
AC22_rea	154,67	2022,852	,681	,979
AC23_rea	154,11	2026,640	,593	,979
AC24_rea	154,38	2016,108	,669	,979
AC25_rea	154,40	2011,442	,715	,979
AC26_rea	154,50	2009,824	,741	,979
AC27_rea	154,33	2025,215	,628	,979
AC28_rea	154,64	2007,972	,730	,979
AC29_rea	154,77	2014,223	,741	,979
AC30_rea	154,78	2019,675	,662	,979
AC31_rea	154,57	2013,404	,735	,979
AC32_rea	154,69	2013,864	,730	,979
AC33_rea	154,34	2023,826	,664	,979
AC34_rea	154,42	2024,054	,633	,979
PR_35_rea	154,41	2009,880	,769	,978
PR_36_rea	154,60	2008,670	,787	,978
PR_37_rea	154,72	2009,505	,800	,978
PR_38_rea	154,80	2011,008	,757	,978
PR_39_rea	154,73	2009,630	,786	,978
PR_40_rea	154,58	2010,032	,770	,978
PR_41_rea	154,29	2010,953	,711	,979
PR_42_rea	154,39	2025,805	,629	,979
PR_43_rea	154,21	2016,931	,626	,979
PR_44_rea	153,60	2030,100	,536	,979
PR_45_rea	153,45	2040,836	,445	,979
PR_46_rea	154,72	2009,663	,750	,979
PR_47_rea	155,01	2015,996	,717	,979
PR_48_rea	154,61	2012,734	,725	,979
PR_49_rea	154,71	2010,441	,741	,979
PR_50_rea	154,83	2012,914	,747	,979
PR_51_rea	154,77	2010,421	,748	,979

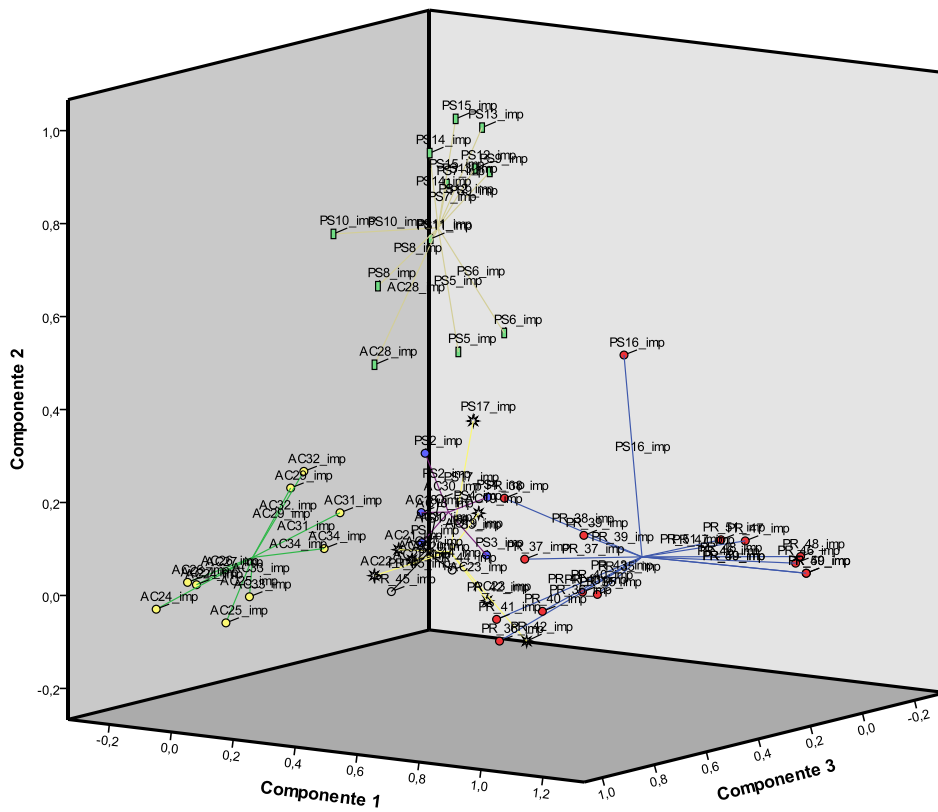
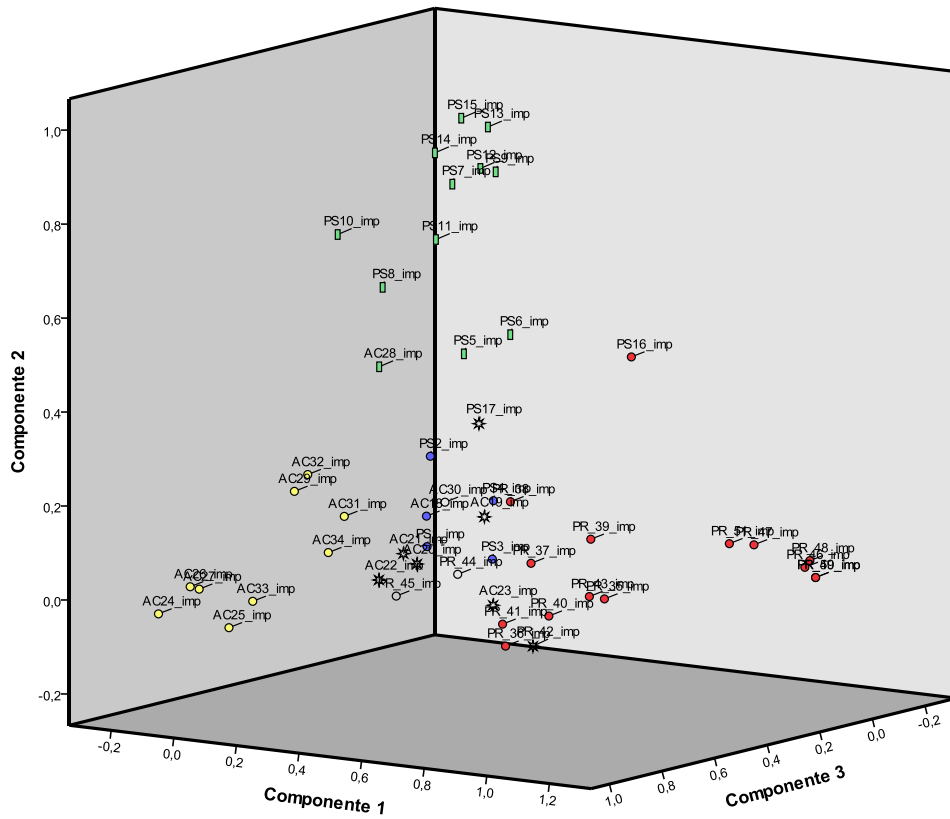
**ESTUDIANTES-ESCALA IMPORTANCIA**  
**Estadísticos total-elemento**

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
PS1_imp	237,62	1154,163	,558	,969
PS2_imp	237,83	1151,706	,555	,969
PS3_imp	237,71	1157,724	,550	,969
PS4_imp	238,36	1155,207	,475	,969
PS5_imp	237,90	1156,661	,539	,969
PS6_imp	237,94	1149,376	,588	,969
PS7_imp	237,86	1143,281	,609	,969
PS8_imp	237,49	1153,823	,586	,969
PS9_imp	237,65	1148,643	,610	,969
PS10_imp	237,70	1156,619	,587	,969
PS11_imp	238,09	1145,464	,625	,968
PS12_imp	238,05	1145,741	,595	,969
PS13_imp	237,81	1148,706	,635	,968
PS14_imp	237,96	1143,392	,633	,968
PS15_imp	237,74	1143,841	,650	,968
PS16_imp	237,13	1160,384	,574	,969
PS17_imp	237,33	1158,247	,566	,969
AC18_imp	238,02	1148,789	,594	,969
AC19_imp	237,53	1152,742	,564	,969
AC20_imp	237,55	1152,558	,641	,968
AC21_imp	237,38	1154,665	,605	,969
AC22_imp	237,74	1153,521	,585	,969
AC23_imp	237,50	1160,003	,512	,969
AC24_imp	237,66	1150,814	,622	,968
AC25_imp	237,70	1147,978	,674	,968
AC26_imp	237,76	1149,079	,664	,968
AC27_imp	237,98	1153,057	,590	,969
AC28_imp	237,70	1147,835	,627	,968
AC29_imp	237,85	1148,855	,633	,968
AC30_imp	237,94	1147,521	,613	,969
AC31_imp	237,61	1148,208	,646	,968
AC32_imp	237,54	1148,025	,649	,968
AC33_imp	237,61	1151,388	,651	,968
AC34_imp	237,53	1154,527	,609	,969
PR_35_imp	237,51	1151,769	,665	,968
PR_36_imp	237,54	1151,892	,650	,968
PR_37_imp	237,51	1149,300	,686	,968
PR_38_imp	237,53	1153,138	,641	,968
PR_39_imp	237,40	1152,048	,674	,968
PR_40_imp	237,50	1149,303	,705	,968
PR_41_imp	237,50	1153,569	,637	,968
PR_42_imp	237,40	1157,668	,561	,969
PR_43_imp	237,33	1154,082	,619	,968
PR_44_imp	237,28	1156,834	,608	,969
PR_45_imp	237,24	1157,754	,582	,969
PR_46_imp	237,40	1154,722	,601	,969
PR_47_imp	237,52	1153,456	,624	,968
PR_48_imp	237,33	1156,704	,609	,969
PR_49_imp	237,36	1157,125	,605	,969
PR_50_imp	237,43	1155,420	,616	,969
PR_51_imp	237,32	1154,099	,636	,968

**ESTUDIANTES-ESCALA REALIDAD**  
**Estadísticos total-elemento**

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
PS1_rea	165,05	2451,170	,642	,981
PS2_rea	165,20	2444,504	,680	,981
PS3_rea	165,20	2450,703	,674	,981
PS4_rea	165,39	2465,510	,485	,982
PS5_rea	165,24	2445,027	,701	,981
PS6_rea	165,25	2437,970	,672	,981
PS7_rea	165,63	2425,646	,737	,981
PS8_rea	164,88	2447,475	,637	,981
PS9_rea	165,32	2431,200	,745	,981
PS10_rea	165,11	2442,399	,689	,981
PS11_rea	165,37	2436,396	,712	,981
PS12_rea	165,45	2430,422	,743	,981
PS13_rea	165,26	2430,770	,782	,981
PS14_rea	165,45	2428,221	,765	,981
PS15_rea	165,35	2427,233	,766	,981
PS16_rea	164,95	2429,685	,735	,981
PS17_rea	165,15	2441,228	,654	,981
AC18_rea	165,36	2446,677	,693	,981
AC19_rea	165,28	2443,821	,643	,981
AC20_rea	165,17	2445,057	,674	,981
AC21_rea	165,06	2449,974	,645	,981
AC22_rea	165,19	2443,576	,656	,981
AC23_rea	165,15	2464,450	,499	,982
AC24_rea	165,26	2429,811	,731	,981
AC25_rea	165,13	2432,266	,751	,981
AC26_rea	165,28	2426,881	,778	,981
AC27_rea	164,94	2453,365	,586	,981
AC28_rea	165,14	2428,669	,746	,981
AC29_rea	165,32	2436,413	,727	,981
AC30_rea	165,61	2434,823	,717	,981
AC31_rea	165,13	2432,036	,739	,981
AC32_rea	165,27	2428,727	,741	,981
AC33_rea	165,10	2439,838	,725	,981
AC34_rea	165,11	2436,445	,708	,981
PR_35_rea	165,08	2439,351	,751	,981
PR_36_rea	165,23	2432,349	,788	,981
PR_37_rea	165,29	2429,700	,781	,981
PR_38_rea	165,34	2428,069	,770	,981
PR_39_rea	165,13	2432,350	,754	,981
PR_40_rea	165,13	2425,376	,808	,981
PR_41_rea	164,95	2434,128	,711	,981
PR_42_rea	165,25	2429,582	,720	,981
PR_43_rea	164,96	2427,472	,698	,981
PR_44_rea	164,73	2441,305	,654	,981
PR_45_rea	164,76	2443,296	,619	,981
PR_46_rea	165,17	2433,859	,765	,981
PR_47_rea	165,26	2429,976	,769	,981
PR_48_rea	165,13	2431,506	,734	,981
PR_49_rea	165,04	2427,508	,738	,981
PR_50_rea	165,17	2433,408	,734	,981
PR_51_rea	165,15	2420,942	,769	,981

**ANEXO 11. GRÁFICOS DE SATURACIÓN COMO RESULTADO DE LOS ANÁLISIS FACTORIALES. EJEMPLO PARA LA ESCALA IMPORTANCIA-PROFESORADO**



**ANEXO 12-A. PRUEBA KOLGOMOROV-SMIRNOV: PROFESORADO-ESCALA IMPORTANCIA**

<b>Escala importancia, PROFESORADO</b>	PS1	PS2	PS3	PS4	PS5	PS6	PS7	PS8	PS9	PS10	PS11	PS12	PS13
N	569	569	569	569	569	569	569	569	569	569	569	569	569
Parámetros normales,a,b													
Media	4,49	4,11	4,02	3,09	3,92	3,57	3,80	4,52	3,84	4,30	3,41	3,53	3,88
Desviación típica	1,242	1,269	1,261	1,244	1,181	1,195	1,388	1,185	1,359	1,184	1,228	1,348	1,276
Diferencias más extremas													
Absoluta	,186	,171	,185	,153	,166	,182	,140	,194	,155	,181	,171	,165	,158
Positiva	,127	,122	,135	,153	,166	,182	,140	,133	,124	,142	,145	,165	,134
Negativa	-,186	-,171	-,185	-,153	-,165	-,142	-,135	-,194	-,155	-,181	-,171	-,125	-,158
Z de Kolmogorov-Smirnov	4,436	4,088	4,403	3,656	3,953	4,334	3,349	4,635	3,696	4,315	4,068	3,925	3,778
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

<b>Escala importancia, PROFESORADO</b>	PS14	PS15	PS16	PS17	AC18	AC19	AC20	AC21	AC22	AC23	AC24	AC25	AC26
N	569	569	569	569	569	569	569	569	569	569	569	569	569
Parámetros normales,a,b													
Media	3,78	3,83	4,74	4,61	4,08	3,81	4,55	4,55	3,87	4,24	4,49	4,33	4,43
Desviación típica	1,269	1,327	1,098	1,005	1,297	1,308	1,125	1,079	1,057	1,153	1,157	1,115	1,142
Diferencias más extremas													
Absoluta	,160	,157	,219	,211	,176	,179	,189	,184	,184	,174	,195	,176	,205
Positiva	,160	,157	,126	,168	,145	,138	,154	,172	,175	,165	,139	,166	,133
Negativa	-,139	-,137	-,219	-,211	-,176	-,179	-,189	-,184	-,184	-,174	-,195	-,176	-,205
Z de Kolmogorov-Smirnov	3,828	3,740	5,216	5,036	4,204	4,264	4,497	4,395	4,385	4,154	4,655	4,210	4,881
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

<b>Escala importancia, PROFESORADO</b>	AC27	AC28	AC29	AC30	AC31	AC32	AC33	AC34	PR35	PR36	PR37	PR38	PR39
N	569	569	569	569	569	569	569	569	569	569	569	569	569
Parámetros normales,a,b													
Media	4,43	4,24	4,13	3,68	4,54	4,41	4,52	4,44	4,49	4,32	4,27	4,12	4,23
Desviación típica	1,164	1,263	1,193	1,286	1,164	1,210	1,078	1,143	1,175	1,124	1,095	1,204	1,148
Diferencias más extremas													
Absoluta	,191	,172	,175	,166	,197	,187	,193	,199	,188	,199	,181	,165	,181
Positiva	,141	,130	,136	,145	,135	,132	,164	,139	,142	,140	,167	,142	,147
Negativa	-,191	-,172	-,175	-,166	-,197	-,187	-,193	-,199	-,188	-,199	-,181	-,165	-,181
Z de Kolmogorov-Smirnov	4,565	4,103	4,170	3,956	4,699	4,471	4,610	4,746	4,481	4,747	4,329	3,945	4,318
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

<b>Escala importancia, PROFESORADO</b>	PR40	PR41	PR42	PR43	PR44	PR45	PR46	PR47	PR48	PR49	PR50	PR51
N	569	569	569	569	569	569	569	569	569	569	569	569
Parámetros normales,a,b												
Media	4,32	4,33	4,13	4,33	4,78	4,80	4,22	3,86	4,21	4,15	3,99	4,17
Desviación típica	1,184	1,201	1,098	1,265	1,156	1,130	1,211	1,209	1,200	1,241	1,189	1,249
Diferencias más extremas												
Absoluta	,182	,190	,194	,178	,208	,219	,191	,191	,180	,180	,195	,174
Positiva	,142	,130	,194	,126	,145	,145	,124	,132	,147	,126	,143	,127
Negativa	-,182	-,190	-,193	-,178	-,208	-,219	-,191	-,191	-,180	-,180	-,195	-,174
Z de Kolmogorov-Smirnov	4,338	4,530	4,625	4,256	4,950	5,219	4,549	4,562	4,283	4,285	4,647	4,157
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000



**ANEXO 12-B. PRUEBA KOLGOMOROV-SMIRNOV: PROFESORADO-ESCALA REALIDAD**

<b>Escala realidad, PROFESORADO</b>	PS1	PS2	PS3	PS4	PS5	PS6	PS7	PS8	PS9	PS10	PS11	PS12	PS13
N	569	569	569	569	569	569	569	569	569	569	569	569	569
Parámetros normales,a,b													
Media	3,33	3,04	3,20	2,81	2,81	2,68	2,60	3,15	2,59	3,05	2,52	2,32	2,78
Desviación típica	1,348	1,261	1,267	1,316	1,163	1,210	1,285	1,297	1,253	1,273	1,166	1,205	1,243
Diferencias más extremas													
Absoluta	,170	,190	,155	,161	,180	,197	,198	,169	,186	,161	,206	,213	,203
Positiva	,170	,190	,144	,161	,180	,197	,198	,169	,186	,161	,206	,213	,203
Negativa	-,117	-,142	-,155	-,138	-,147	-,120	-,106	-,121	-,124	-,131	-,126	-,136	-,122
Z de Kolmogorov-Smirnov	4,061	4,531	3,699	3,830	4,288	4,711	4,733	4,033	4,434	3,842	4,911	5,089	4,841
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

<b>Escala realidad, PROFESORADO</b>	PS14	PS15	PS16	PS17	AC18	AC19	AC20	AC21	AC22	AC23	AC24	AC25	AC26
N	569	569	569	569	569	569	569	569	569	569	569	569	569
Parámetros normales,a,b													
Media	2,67	2,53	3,40	3,67	2,84	3,28	3,43	3,50	3,01	3,58	3,31	3,28	3,18
Desviación típica	1,224	1,173	1,282	1,284	1,271	1,346	1,277	1,239	1,225	1,330	1,357	1,343	1,321
Diferencias más extremas													
Absoluta	,203	,198	,173	,169	,175	,169	,153	,158	,181	,183	,150	,161	,166
Positiva	,203	,198	,173	,135	,175	,160	,152	,155	,181	,128	,150	,161	,166
Negativa	-,118	-,132	-,129	-,169	-,131	-,169	-,153	-,158	-,141	-,183	-,135	-,125	-,121
Z de Kolmogorov-Smirnov	4,846	4,732	4,125	4,040	4,185	4,021	3,644	3,778	4,319	4,372	3,586	3,843	3,949
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

<b>Escala realidad, PROFESORADO</b>	AC27	AC28	AC29	AC30	AC31	AC32	AC33	AC34	PR35	PR36	PR37	PR38	PR39
N	569	569	569	569	569	569	569	569	569	569	569	569	569
Parámetros normales,a,b													
Media	3,35	3,04	2,91	2,91	3,11	2,99	3,35	3,26	3,27	3,08	2,96	2,89	2,95
Desviación típica	1,283	1,369	1,257	1,312	1,279	1,281	1,240	1,294	1,274	1,264	1,233	1,279	1,252
Diferencias más extremas													
Absoluta	,154	,159	,167	,176	,171	,167	,184	,186	,169	,186	,178	,186	,181
Positiva	,147	,159	,167	,176	,171	,167	,148	,186	,169	,186	,178	,186	,181
Negativa	-,154	-,115	-,127	-,124	-,120	-,128	-,184	-,130	-,131	-,124	-,134	-,116	-,118
Z de Kolmogorov-Smirnov	3,668	3,794	3,988	4,193	4,085	3,977	4,385	4,436	4,039	4,428	4,235	4,425	4,314
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

<b>Escala realidad, PROFESORADO</b>	PR40	PR41	PR42	PR43	PR44	PR45	PR46	PR47	PR48	PR49	PR50	PR51
N	569	569	569	569	569	569	569	569	569	569	569	569
Parámetros normales,a,b												
Media	3,10	3,39	3,30	3,47	4,08	4,23	2,96	2,67	3,07	2,97	2,85	2,92
Desviación típica	1,271	1,358	1,272	1,431	1,394	1,407	1,310	1,271	1,306	1,314	1,267	1,301
Diferencias más extremas												
Absoluta	,161	,145	,156	,148	,182	,184	,177	,206	,156	,171	,187	,186
Positiva	,161	,145	,156	,126	,129	,108	,177	,206	,156	,171	,187	,186
Negativa	-,131	-,142	-,146	-,148	-,182	-,184	-,116	-,112	-,129	-,108	-,111	-,120
Z de Kolmogorov-Smirnov	3,843	3,454	3,720	3,532	4,350	4,382	4,214	4,919	3,715	4,081	4,450	4,435
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

**ANEXO 12-C. PRUEBA KOLGOMOROV-SMIRNOV: ESTUDIANTES-ESCALA IMPORTANCIA**

<b>Escala importancia, ESTUDIANTES</b>	PS1	PS2	PS3	PS4	PS5	PS6	PS7	PS8	PS9	PS10	PS11	PS12	PS13
N	679	679	679	679	679	679	679	679	679	679	679	679	679
Parámetros normales,a,b													
Media	4,76	4,55	4,67	4,02	4,48	4,44	4,52	4,89	4,72	4,67	4,29	4,33	4,57
Desviación típica	1,124	1,191	1,046	1,274	1,095	1,183	1,288	1,080	1,161	1,011	1,208	1,259	1,116
Diferencias más extremas													
Absoluta	,222	,225	,209	,152	,215	,197	,210	,228	,230	,225	,193	,187	,224
Positiva	,135	,117	,153	,140	,137	,130	,125	,151	,136	,149	,124	,119	,131
Negativa	-,222	-,225	-,209	-,152	-,215	-,197	-,210	-,228	-,230	-,225	-,193	-,187	-,224
Z de Kolmogorov-Smirnov	5,793	5,856	5,456	3,955	5,592	5,130	5,466	5,945	6,006	5,855	5,022	4,881	5,833
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

<b>Escala importancia, ESTUDIANTES</b>	PS14	PS15	PS16	PS17	AC18	AC19	AC20	AC21	AC22	AC23	AC24	AC25	AC26
N	679	679	679	679	679	679	679	679	679	679	679	679	679
Parámetros normales,a,b													
Media	4,42	4,64	5,25	5,05	4,36	4,85	4,83	4,99	4,63	4,88	4,72	4,68	4,62
Desviación típica	1,239	1,199	,939	1,006	1,186	1,147	1,021	1,028	1,090	1,057	1,089	1,070	1,062
Diferencias más extremas													
Absoluta	,215	,214	,291	,235	,187	,215	,244	,238	,219	,218	,216	,219	,217
Positiva	,117	,128	,212	,173	,137	,158	,151	,164	,132	,144	,132	,136	,144
Negativa	-,215	-,214	-,291	-,235	-,187	-,215	-,244	-,238	-,219	-,218	-,216	-,219	-,217
Z de Kolmogorov-Smirnov	5,597	5,581	7,574	6,134	4,884	5,612	6,356	6,195	5,716	5,685	5,619	5,702	5,645
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

<b>Escala importancia, ESTUDIANTES</b>	AC27	AC28	AC29	AC30	AC31	AC32	AC33	AC34	PR35	PR36	PR37	PR38	PR39
N	679	679	679	679	679	679	679	679	679	679	679	679	679
Parámetros normales,a,b													
Media	4,40	4,67	4,53	4,44	4,76	4,84	4,76	4,85	4,87	4,84	4,87	4,85	4,98
Desviación típica	1,092	1,149	1,117	1,181	1,109	1,109	1,031	1,025	1,002	1,022	1,024	1,007	,983
Diferencias más extremas													
Absoluta	,205	,230	,214	,190	,209	,219	,231	,219	,219	,246	,219	,242	,240
Positiva	,147	,126	,131	,138	,133	,148	,143	,136	,141	,146	,135	,147	,150
Negativa	-,205	-,230	-,214	-,190	-,209	-,219	-,231	-,219	-,219	-,246	-,219	-,242	-,240
Z de Kolmogorov-Smirnov	5,334	5,995	5,585	4,948	5,435	5,702	6,021	5,706	5,704	6,405	5,707	6,307	6,247
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

<b>Escala importancia, ESTUDIANTES</b>	PR40	PR41	PR42	PR43	PR44	PR45	PR46	PR47	PR48	PR49	PR50	PR51
N	679	679	679	679	679	679	679	679	679	679	679	679
Parámetros normales,a,b												
Media	4,87	4,88	4,98	5,05	5,10	5,13	4,97	4,86	5,04	5,01	4,95	5,06
Desviación típica	,997	1,004	1,028	1,019	,972	,992	1,034	1,026	,974	,970	,993	,993
Diferencias más extremas												
Absoluta	,236	,212	,226	,243	,255	,265	,252	,242	,235	,227	,235	,239
Positiva	,145	,146	,160	,176	,176	,191	,161	,140	,163	,155	,144	,172
Negativa	-,236	-,212	-,226	-,243	-,255	-,265	-,252	-,242	-,235	-,227	-,235	-,239
Z de Kolmogorov-Smirnov	6,156	5,518	5,883	6,322	6,654	6,913	6,565	6,298	6,126	5,925	6,115	6,225
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

**ANEXO 12-D. PRUEBA KOLGOMOROV-SMIRNOV: ESTUDIANTES-ESCALA REALIDAD**

<b>Escala realidad, ESTUDIANTES</b>	PS1	PS2	PS3	PS4	PS5	PS6	PS7	PS8	PS9	PS10	PS11	PS12	PS13
N	679	679	679	679	679	679	679	679	679	679	679	679	679
Parámetros normales,a,b													
Media	3,44	3,29	3,29	3,10	3,25	3,24	2,86	3,61	3,17	3,38	3,12	3,04	3,23
Desviación típica	1,284	1,310	1,231	1,390	1,265	1,422	1,467	1,349	1,379	1,325	1,366	1,391	1,321
Diferencias más extremas													
Absoluta	,160	,162	,160	,147	,161	,151	,178	,158	,147	,160	,144	,146	,150
Positiva	,143	,132	,160	,147	,141	,151	,178	,130	,129	,133	,144	,146	,150
Negativa	-,160	-,162	-,151	-,123	-,161	-,132	-,127	-,158	-,147	-,160	-,144	-,131	-,139
Z de Kolmogorov-Smirnov	4,176	4,220	4,172	3,827	4,195	3,941	4,630	4,126	3,832	4,158	3,758	3,807	3,906
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

<b>Escala realidad, ESTUDIANTES</b>	PS14	PS15	PS16	PS17	AC18	AC19	AC20	AC21	AC22	AC23	AC24	AC25	AC26
N	679	679	679	679	679	679	679	679	679	679	679	679	679
Parámetros normales,a,b													
Media	3,04	3,14	3,54	3,34	3,13	3,21	3,32	3,43	3,30	3,34	3,23	3,36	3,22
Desviación típica	1,383	1,393	1,417	1,410	1,256	1,394	1,314	1,296	1,371	1,373	1,422	1,354	1,376
Diferencias más extremas													
Absoluta	,151	,136	,157	,150	,153	,148	,160	,162	,153	,151	,139	,147	,153
Positiva	,151	,136	,119	,129	,144	,148	,160	,162	,153	,137	,139	,147	,153
Negativa	-,141	-,135	-,157	-,150	-,153	-,134	-,134	-,138	-,129	-,151	-,135	-,140	-,125
Z de Kolmogorov-Smirnov	3,935	3,550	4,080	3,905	3,981	3,855	4,158	4,229	3,974	3,939	3,614	3,832	3,977
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

<b>Escala realidad, ESTUDIANTES</b>	AC27	AC28	AC29	AC30	AC31	AC32	AC33	AC34	PR35	PR36	PR37	PR38	PR39
N	679	679	679	679	679	679	679	679	679	679	679	679	679
Parámetros normales,a,b													
Media	3,55	3,35	3,17	2,89	3,36	3,22	3,39	3,38	3,41	3,26	3,20	3,15	3,36
Desviación típica	1,362	1,410	1,340	1,380	1,378	1,419	1,297	1,374	1,259	1,290	1,336	1,375	1,348
Diferencias más extremas													
Absoluta	,156	,150	,154	,175	,160	,142	,159	,155	,155	,151	,145	,142	,151
Positiva	,130	,125	,150	,175	,133	,142	,140	,128	,153	,151	,145	,142	,137
Negativa	-,156	-,150	-,154	-,125	-,160	-,130	-,159	-,155	-,155	-,146	-,143	-,133	-,151
Z de Kolmogorov-Smirnov	4,066	3,913	4,001	4,568	4,176	3,696	4,147	4,046	4,037	3,936	3,775	3,713	3,945
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

<b>Escala realidad, ESTUDIANTES</b>	PR40	PR41	PR42	PR43	PR44	PR45	PR46	PR47	PR48	PR49	PR50	PR51
N	679	679	679	679	679	679	679	679	679	679	679	679
Parámetros normales,a,b												
Media	3,36	3,54	3,24	3,53	3,76	3,73	3,32	3,23	3,36	3,45	3,32	3,34
Desviación típica	1,347	1,401	1,446	1,521	1,408	1,454	1,309	1,352	1,394	1,441	1,368	1,470
Diferencias más extremas												
Absoluta	,153	,152	,158	,137	,148	,142	,159	,148	,146	,156	,143	,141
Positiva	,153	,152	,158	,121	,125	,124	,135	,148	,146	,115	,143	,141
Negativa	-,135	-,127	-,146	-,137	-,148	-,142	-,159	-,136	-,133	-,156	-,140	-,127
Z de Kolmogorov-Smirnov	3,998	3,963	4,129	3,563	3,861	3,690	4,153	3,844	3,799	4,071	3,714	3,671
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

**ANEXO 12-E. SIMULACIÓN: COMPROBACIÓN DE IDÉNTICOS HALLAZGOS AL APLICAR PRUEBAS PARAMÉTRICAS (T-STUDENT) Y NO PARAMÉTRICAS (U DE MANN-WHITNEY) EN FUNCIÓN DEL SEXO.**

ESCALA IMPORTANCIA-ESTUDIANTES		Prueba de muestras independientes								
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior	
PS1	Se han asumido varianzas iguales	3,883	,049	4,343	677	,000	,397	,091	,218	,577
	No se han asumido varianzas iguales			4,190	382,394	,000	,397	,095	,211	,584
PS2	Se han asumido varianzas iguales	,358	,550	5,231	677	,000	,504	,096	,315	,694
	No se han asumido varianzas iguales			5,153	401,806	,000	,504	,098	,312	,697
PS3	Se han asumido varianzas iguales	4,359	,037	1,531	677	,126	,132	,086	-,037	,301
	No se han asumido varianzas iguales			1,480	384,080	,140	,132	,089	-,043	,307
PS4	Se han asumido varianzas iguales	3,641	,057	2,698	677	,007	,282	,105	,077	,488
	No se han asumido varianzas iguales			2,620	388,180	,009	,282	,108	,070	,494
PS5	Se han asumido varianzas iguales	,043	,835	3,641	677	,000	,326	,090	,150	,502
	No se han asumido varianzas iguales			3,615	409,668	,000	,326	,090	,149	,503
PS6	Se han asumido varianzas iguales	,419	,517	4,598	677	,000	,442	,096	,253	,631
	No se han asumido varianzas iguales			4,528	401,666	,000	,442	,098	,250	,634
PS7	Se han asumido varianzas iguales	1,503	,221	3,978	677	,000	,418	,105	,212	,625
	No se han asumido varianzas iguales			3,870	389,979	,000	,418	,108	,206	,631
PS8	Se han asumido varianzas iguales	6,630	,010	2,812	677	,005	,249	,089	,075	,423
	No se han asumido varianzas iguales			2,774	403,169	,006	,249	,090	,073	,426
PS9	Se han asumido varianzas iguales	1,231	,268	2,028	677	,043	,194	,096	,006	,381
	No se han asumido varianzas iguales			2,011	408,609	,045	,194	,096	,004	,383
PS10	Se han asumido varianzas iguales	4,304	,038	1,527	677	,127	,127	,083	-,036	,291
	No se han asumido varianzas iguales			1,475	382,991	,141	,127	,086	-,042	,297
PS11	Se han asumido varianzas iguales	,144	,704	3,754	677	,000	,370	,099	,177	,564
	No se han asumido varianzas iguales			3,701	402,486	,000	,370	,100	,174	,567
PS12	Se han asumido varianzas iguales	,284	,595	1,834	677	,067	,190	,104	-,013	,394
	No se han asumido varianzas iguales			1,830	414,820	,068	,190	,104	-,014	,394
PS13	Se han asumido varianzas iguales	1,240	,266	3,042	677	,002	,278	,092	,099	,458
	No se han asumido varianzas iguales			2,984	397,980	,003	,278	,093	,095	,462
PS14	Se han asumido varianzas iguales	,001	,970	3,781	677	,000	,383	,101	,184	,582
	No se han asumido varianzas iguales			3,730	403,508	,000	,383	,103	,181	,585
PS15	Se han asumido varianzas iguales	,049	,825	2,541	677	,011	,250	,099	,057	,444
	No se han asumido varianzas iguales			2,527	411,416	,012	,250	,099	,056	,445
PS16	Se han asumido varianzas iguales	4,812	,029	1,423	677	,155	,110	,077	-,042	,262
	No se han asumido varianzas iguales			1,335	358,582	,183	,110	,083	-,052	,273
PS17	Se han asumido varianzas iguales	,002	,964	2,201	677	,028	,182	,083	,020	,345
	No se han asumido varianzas iguales			2,208	420,241	,028	,182	,083	,020	,344
AC18	Se han asumido varianzas iguales	1,344	,247	2,298	677	,022	,224	,098	,033	,416
	No se han asumido varianzas iguales			2,346	438,623	,019	,224	,096	,036	,412
AC19	Se han asumido varianzas iguales	1,187	,276	3,955	677	,000	,370	,094	,186	,554
	No se han asumido varianzas iguales			3,893	401,193	,000	,370	,095	,183	,557
AC20	Se han asumido varianzas iguales	,516	,473	3,777	677	,000	,315	,083	,151	,479
	No se han asumido varianzas iguales			3,803	424,184	,000	,315	,083	,152	,478
AC21	Se han asumido varianzas iguales	10,144	,002	5,611	677	,000	,466	,083	,303	,629
	No se han asumido varianzas iguales			5,300	364,369	,000	,466	,088	,293	,638
AC22	Se han asumido varianzas iguales	3,886	,049	5,339	677	,000	,471	,088	,298	,644
	No se han asumido varianzas iguales			5,183	388,146	,000	,471	,091	,292	,649
AC23	Se han asumido varianzas iguales	8,692	,003	4,382	677	,000	,377	,086	,208	,546
	No se han asumido varianzas iguales			4,257	388,722	,000	,377	,089	,203	,551
AC24	Se han asumido varianzas iguales	,969	,325	2,963	677	,003	,265	,089	,089	,440
	No se han asumido varianzas iguales			2,876	388,074	,004	,265	,092	,084	,446
AC25	Se han asumido varianzas iguales	5,904	,015	3,814	677	,000	,333	,087	,162	,505
	No se han asumido varianzas iguales			3,665	378,912	,000	,333	,091	,154	,512
AC26	Se han asumido varianzas iguales	8,287	,004	4,141	677	,000	,359	,087	,189	,529
	No se han asumido varianzas iguales			3,897	361,377	,000	,359	,092	,178	,539
AC27	Se han asumido varianzas iguales	,228	,633	2,440	677	,015	,219	,090	,043	,395
	No se han asumido varianzas iguales			2,454	422,855	,015	,219	,089	,044	,394
AC28	Se han asumido varianzas iguales	2,992	,084	2,889	677	,004	,272	,094	,087	,458
	No se han asumido varianzas iguales			2,829	396,224	,005	,272	,096	,083	,462
AC29	Se han asumido varianzas iguales	,044	,833	3,477	677	,001	,318	,091	,138	,497
	No se han asumido varianzas iguales			3,436	405,060	,001	,318	,092	,136	,499
AC30	Se han asumido varianzas iguales	2,607	,107	4,535	677	,000	,436	,096	,247	,624
	No se han asumido varianzas iguales			4,366	380,674	,000	,436	,100	,239	,632
AC31	Se han asumido varianzas iguales	1,436	,231	2,942	677	,003	,268	,091	,089	,446
	No se han asumido varianzas iguales			2,889	398,857	,004	,268	,093	,086	,450
AC32	Se han asumido varianzas iguales	3,590	,059	2,803	677	,005	,255	,091	,076	,434
	No se han asumido varianzas iguales			2,743	395,550	,006	,255	,093	,072	,438
AC33	Se han asumido varianzas iguales	,275	,600	3,992	677	,000	,336	,084	,171	,501
	No se han asumido varianzas iguales			4,007	420,606	,000	,336	,084	,171	,501

AC34	Se han asumido varianzas iguales	7,627	,006	2,425	677	,016	,204	,084	,039	,370
	No se han asumido varianzas iguales			2,324	376,454	,021	,204	,088	,031	,377
PR35	Se han asumido varianzas iguales	9,909	,002	3,586	677	,000	,294	,082	,133	,455
	No se han asumido varianzas iguales			3,487	389,544	,001	,294	,084	,128	,460
PR36	Se han asumido varianzas iguales	11,072	,001	4,209	677	,000	,350	,083	,187	,514
	No se han asumido varianzas iguales			4,054	380,938	,000	,350	,086	,180	,520
PR37	Se han asumido varianzas iguales	5,532	,019	3,671	677	,000	,307	,084	,143	,472
	No se han asumido varianzas iguales			3,560	387,110	,000	,307	,086	,138	,477
PR38	Se han asumido varianzas iguales	1,216	,270	3,218	677	,001	,266	,083	,104	,428
	No se han asumido varianzas iguales			3,204	412,618	,001	,266	,083	,103	,429
PR39	Se han asumido varianzas iguales	11,249	,001	2,604	677	,009	,210	,081	,052	,369
	No se han asumido varianzas iguales			2,459	364,027	,014	,210	,085	,042	,378
PR40	Se han asumido varianzas iguales	2,345	,126	3,510	677	,000	,286	,082	,126	,447
	No se han asumido varianzas iguales			3,495	412,338	,001	,286	,082	,125	,448
PR41	Se han asumido varianzas iguales	2,339	,127	3,936	677	,000	,323	,082	,162	,484
	No se han asumido varianzas iguales			3,900	407,637	,000	,323	,083	,160	,485
PR42	Se han asumido varianzas iguales	,000	,994	3,664	677	,000	,308	,084	,143	,473
	No se han asumido varianzas iguales			3,611	402,315	,000	,308	,085	,140	,476
PR43	Se han asumido varianzas iguales	12,719	,000	5,348	677	,000	,441	,082	,279	,603
	No se han asumido varianzas iguales			4,959	349,689	,000	,441	,089	,266	,616
PR44	Se han asumido varianzas iguales	9,680	,002	6,242	677	,000	,487	,078	,334	,640
	No se han asumido varianzas iguales			5,865	359,968	,000	,487	,083	,324	,651
PR45	Se han asumido varianzas iguales	4,075	,044	4,368	677	,000	,353	,081	,194	,511
	No se han asumido varianzas iguales			4,081	355,556	,000	,353	,086	,183	,523
PR46	Se han asumido varianzas iguales	1,863	,173	3,921	677	,000	,331	,084	,165	,497
	No se han asumido varianzas iguales			3,828	393,340	,000	,331	,086	,161	,501
PR47	Se han asumido varianzas iguales	6,775	,009	3,842	677	,000	,322	,084	,157	,486
	No se han asumido varianzas iguales			3,696	379,900	,000	,322	,087	,151	,493
PR48	Se han asumido varianzas iguales	7,071	,008	4,303	677	,000	,342	,079	,186	,497
	No se han asumido varianzas iguales			4,052	361,798	,000	,342	,084	,176	,507
PR49	Se han asumido varianzas iguales	9,241	,002	3,096	677	,002	,246	,080	,090	,402
	No se han asumido varianzas iguales			2,888	354,392	,004	,246	,085	,079	,414
PR50	Se han asumido varianzas iguales	5,800	,016	4,401	677	,000	,356	,081	,197	,515
	No se han asumido varianzas iguales			4,181	369,062	,000	,356	,085	,188	,523
PR51	Se han asumido varianzas iguales	,335	,563	3,774	677	,000	,306	,081	,147	,465
	No se han asumido varianzas iguales			3,669	389,516	,000	,306	,083	,142	,470

ESCALA IMPORTANCIA-ESTUDIANTES	PS1	PS2	PS3	PS4	PS5	PS6	PS7	PS8	PS9	PS10	PS11	PS12	PS13
U de Mann-Whitney	40373	37932	46906	44065	41650	39652	40881	43139	45090	46989	41222	45712	43286
	,500	,500	,000	,000	,000	,000	,500	,000	,500	,000	,000	,000	,000
W de Wilcoxon	63593	61152	70126	67285	64870	62872	64101	66359	68310	70209	64442	68932	66506
	,500	,500	,000	,000	,000	,000	,500	,000	,500	,000	,000	,000	,000
Z	-4,164	-5,204	-1,302	-2,511	-3,597	-4,437	-3,900	-2,970	-2,095	-1,271	-3,757	-1,802	-2,881
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,000	,193	,012	,000	,000	,000	,003	,036	,204	,000	,072	,004

ESCALA IMPORTANCIA-ESTUDIANTES	PS14	PS15	PS16	PS17	AC18	AC19	AC20	AC21	AC22	AC23	AC24	AC25	AC26
U de Mann-Whitney	40929	43757	48360	44090	44184	40392	40494	37610	38327	40011	43784	41629	41449
	,000	,500	,500	,000	,000	,500	,000	,500	,500	,000	,500	,500	,500
W de Wilcoxon	64149	66977	71580	67310	67404	63612	63714	60830	61547	63231	67004	64849	64669
	,000	,500	,500	,000	,000	,500	,000	,500	,500	,000	,500	,500	,500
Z	-3,890	-2,665	-,698	-2,584	-2,473	-4,171	-4,151	-5,455	-5,055	-4,346	-2,669	-3,615	-3,697
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,008	,485	,010	,013	,000	,000	,000	,000	,000	,008	,000	,000

ESCALA IMPORTANCIA-ESTUDIANTES	AC27	AC28	AC29	AC30	AC31	AC32	AC33	AC34	PR35	PR36	PR37	PR38	PR39
U de Mann-Whitney	44143	43092	42091	40223	43100	43522	40352	45086	41766	40675	41812	42218	45172
	,500	,500	,500	,000	,500	,000	,500	,000	,500	,500	,000	,500	,500
W de Wilcoxon	67363	66312	65311	63443	66320	66742	63572	68306	64986	63895	65032	65438	68392
	,500	,500	,500	,000	,500	,000	,500	,000	,500	,500	,000	,500	,500
Z	-2,508	-2,973	-3,397	-4,194	-2,968	-2,792	-4,193	-2,111	-3,575	-4,068	-3,553	-3,386	-2,092
Sig. asintót. (bilateral)	,012	,003	,001	,000	,003	,005	,000	,035	,000	,000	,000	,001	,036

ESCALA IMPORTANCIA-ESTUDIANTES	PR40	PR41	PR42	PR43	PR44	PR45	PR46	PR47	PR48	PR49	PR50	PR51
U de Mann-Whitney	41518,	40844,	41236,	39009,	36647,	40871,	40481,	41729,	40932,	44150,	40516,	41091,
	000	500	500	500	000	500	500	000	500	000	500	500
W de Wilcoxon	64738,	64064,	64456,	62229,	59867,	64091,	63701,	64949,	64152,	67370,	63736,	64311,
	000	500	500	500	000	500	500	000	500	000	500	500
Z	-3,696	-3,977	-3,828	-4,851	-5,926	-4,061	-4,185	-3,599	-3,993	-2,549	-4,153	-3,923
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,011	,000	,000

**ANEXO 13. PRUEBAS U DE MANN-WHITNEY Y H DE KRUSKAL WALLIS: PROFESORADO-ESCALA IMPORTANCIA. VARIABLES DE AGRUPACIÓN: TITULARIDAD Y ÁREA DE CONOCIMIENTO**

	PS1	PS2	PS3	PS4	PS5	PS6	PS7	PS8	PS9	PS10	PS11	PS12	PS13
U de Mann-Whitney	20346,500	19978,500	23047,500	22548,000	23906,000	19825,500	19374,000	23114,000	18949,500	24756,000	20828,500	22627,000	21426,000
W de Wilcoxon	11044	11007	11314	11264	11400	10992	10947	11321	10904	11485	11092	11272	11152
Z	6,500	8,500	7,500	8,000	6,000	5,500	4,000	4,000	9,500	6,000	8,500	7,000	6,000
Sig. asintót. (bilateral)	-6,270	-6,474	-4,637	-4,932	-4,131	-6,586	-6,793	-4,608	-7,057	-3,613	-5,971	-4,859	-5,593
	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>
	PS14	PS15	PS16	<b>PS17</b>	AC18	AC19	AC20	AC21	AC22	AC23	AC24	AC25	AC26
U de Mann-Whitney	18947,500	20066,000	23207,000	27677,000	26217,500	24476,500	26690,500	24537,000	24088,000	25150,500	26816,000	24394,500	25107,000
W de Wilcoxon	10904	11016	11330	11777	11631	11457	11679	11463	11418	11525	11691	11449	11520
Z	7,500	6,000	7,000	7,000	7,500	6,500	0,500	7,000	8,000	0,500	6,000	4,500	7,000
Sig. asintót. (bilateral)	-7,085	-6,395	-4,591	-1,881	-2,722	-3,767	-2,459	-3,769	-4,055	-3,388	-2,373	-3,844	-3,416
	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,060</b>	<b>,006</b>	<b>,000</b>	<b>,014</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,001</b>	<b>,018</b>	<b>,000</b>	<b>,001</b>
	<b>AC27</b>	AC28	AC29	AC30	AC31	AC32	AC33	AC34	PR35	PR36	PR37	PR38	PR39
U de Mann-Whitney	27936,500	20430,500	24375,500	25327,500	23118,000	23865,000	25658,000	27469,000	25728,500	23630,000	24737,500	23414,500	22731,000
W de Wilcoxon	11803	11053	11447	11542	11321	11396	11575	11756	11582	11373	11483	11351	11283
Z	6,500	0,500	5,500	7,500	8,000	5,000	8,000	9,000	8,500	0,000	7,500	4,500	1,000
Sig. asintót. (bilateral)	-1,694	-6,195	-3,840	-3,258	-4,619	-4,147	-3,096	-1,979	-3,031	-4,320	-3,655	-4,418	-4,852
	<b>,090</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,001</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,002</b>	<b>,048</b>	<b>,002</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>
	PR40	PR41	PR42	PR43	PR44	PR45	PR46	PR47	PR48	PR49	PR50	PR51	
U de Mann-Whitney	24881,000	25555,000	27378,000	23995,000	26403,500	26402,000	23385,500	22128,000	23802,500	23067,000	22472,500	24660,500	
W de Wilcoxon	11498	11565	11747	11409	11650	11650	11348	11222	11390	11316	11257	11476	
Z	1,000	5,000	8,500	5,000	3,500	2,000	5,500	8,000	2,500	7,000	2,500	0,500	
Sig. asintót. (bilateral)	-3,547	-3,132	-2,051	-4,058	-2,645	-2,650	-4,452	-5,200	-4,196	-4,622	-5,007	-3,658	
	<b>,000</b>	<b>,002</b>	<b>,040</b>	<b>,000</b>	<b>,008</b>	<b>,008</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	

a. Variable de agrupación: Titularidad.

	PS1	PS2	PS3	PS4	PS5	PS6	PS7	PS8	PS9	PS10	PS11	PS12	PS13
Chi-cuadrado	7,598	16,826	8,885	8,587	17,417	14,608	17,816	17,994	18,772	3,943	29,474	20,294	24,805
gl	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Sig. asintót.	<b>,107</b>	<b>,002</b>	<b>,064</b>	<b>,072</b>	<b>,002</b>	<b>,006</b>	<b>,001</b>	<b>,001</b>	<b>,001</b>	<b>,414</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>
	PS14	PS15	PS16	PS17	<b>AC18</b>	AC19	AC20	AC21	AC22	AC23	<b>AC24</b>	AC25	<b>AC26</b>
Chi-cuadrado	14,160	25,906	22,900	19,762	6,251	15,606	15,522	18,517	17,386	10,440	5,669	10,739	9,162
gl	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Sig. asintót.	<b>,007</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,001</b>	<b>,181</b>	<b>,004</b>	<b>,004</b>	<b>,001</b>	<b>,002</b>	<b>,034</b>	<b>,225</b>	<b>,030</b>	<b>,057</b>
	AC27	AC28	AC29	AC30	AC31	<b>AC32</b>	AC33	AC34	<b>PR35</b>	PR36	PR37	PR38	PR39
Chi-cuadrado	23,048	10,658	22,337	13,390	10,330	5,217	16,756	26,941	8,131	14,943	18,407	14,806	23,828
gl	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Sig. asintót.	<b>,000</b>	<b>,031</b>	<b>,000</b>	<b>,010</b>	<b>,035</b>	<b>,266</b>	<b>,002</b>	<b>,000</b>	<b>,087</b>	<b>,005</b>	<b>,001</b>	<b>,005</b>	<b>,000</b>
	PR40	PR41	PR42	PR43	PR44	PR45	PR46	PR47	PR48	PR49	PR50	PR51	
Chi-cuadrado	12,718	13,562	21,230	17,455	10,264	13,789	16,466	25,475	11,789	16,397	22,412	14,665	
gl	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
Sig. asintót.	<b>,013</b>	<b>,009</b>	<b>,000</b>	<b>,002</b>	<b>,036</b>	<b>,008</b>	<b>,002</b>	<b>,000</b>	<b>,019</b>	<b>,003</b>	<b>,000</b>	<b>,005</b>	

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: Área de Conocimiento

**ANEXO 14. PRUEBA U DE MANN-WHITNEY: PROFESORADO-ESCALA IMPORTANCIA. VARIABLE DE AGRUPACIÓN: CURSOS DE DOCENCIA.**

**Docencia en 1º de Grado**

Docencia en 1º de Grado	PS1	PS2	PS3	PS4	PS5	PS6	PS7	PS8	PS9	PS10	PS11	PS12	PS13
U de Mann-Whitney	38909,000	37676,000	40015,000	40032,000	39839,000	40123,500	40255,500	38779,500	39404,500	36427,500	39972,500	36430,500	37622,000
W de Wilcoxon	83759,000	82526,000	84865,000	84882,000	76424,000	76708,500	85105,500	75364,500	84254,500	73012,500	84822,500	73015,500	74207,000
Z	-,766	-1,412	-,184	-,175	-,277	-,127	-,057	-,836	-,502	-2,075	-,206	-2,056	-1,437
Sig. asintót. (bilateral)	,443	,158	,854	,861	,781	,899	,954	,403	,616	<b>,038</b>	,837	<b>,040</b>	,151
	PS14	PS15	PS16	PS17	AC18	AC19	AC20	AC21	AC22	AC23	AC24	AC25	AC26
U de Mann-Whitney	39533,000	37950,000	35371,000	36877,000	38227,000	39832,000	38784,500	38807,000	38018,500	38708,500	39667,000	38981,000	39693,000
W de Wilcoxon	76118,000	74535,000	71956,000	73462,000	74812,500	76417,000	75369,500	75392,000	74603,500	75293,500	84517,000	75566,000	84543,000
Z	-,436	-1,263	-2,656	-1,869	-1,123	-,280	-,838	-,826	-1,248	-,876	-,368	-,732	-,356
Sig. asintót. (bilateral)	,663	,207	<b>,008</b>	,062	,262	,780	,402	,409	,212	,381	,713	,464	,722
	AC27	AC28	AC29	AC30	AC31	AC32	AC33	AC34	PR35	PR36	PR37	PR38	PR39
U de Mann-Whitney	38731,000	38944,500	39011,000	40249,000	37785,000	39661,000	39855,000	34555,000	36386,500	36928,000	38790,500	39503,500	37068,000
W de Wilcoxon	75316,000	75529,500	75596,000	76834,000	74370,000	76246,000	76440,000	71140,000	72971,500	73513,000	75375,500	76088,500	73653,000
Z	-,862	-,745	-,713	-,061	-1,364	-,371	-,271	-3,068	-2,100	-1,822	-,837	-,453	-1,743
Sig. asintót. (bilateral)	,389	,456	,476	,951	,172	,711	,786	<b>,002</b>	<b>,036</b>	,068	,403	,650	,081
	PR40	PR41	PR42	PR43	PR44	PR45	PR46	PR47	PR48	PR49	PR50	PR51	
U de Mann-Whitney	37661,500	39986,500	39704,500	40364,500	40124,500	39066,500	38343,500	37444,500	35821,500	36907,000	35982,500	35230,500	
W de Wilcoxon	74246,500	76571,000	76289,500	85214,500	76709,500	83916,000	74928,500	74029,500	72406,500	73492,000	72567,500	71815,500	
Z	-1,428	-,200	-,352	-,000	-,128	-,693	-1,068	-1,539	-2,398	-1,818	-2,317	-2,696	
Sig. asintót. (bilateral)	,153	,842	,725	1,000	,898	,489	,286	,124	<b>,016</b>	,069	<b>,021</b>	,007	

a. Variable de agrupación: Docencia en 1º

**Docencia en 2º de Grado**

Docencia en 2º de Grado	PS1	PS2	PS3	PS4	PS5	PS6	PS7	PS8	PS9	PS10	PS11	PS12	PS13
U de Mann-Whitney	39161,000	38366,000	39955,500	37239,500	38166,000	39879,000	39074,500	36984,500	36609,000	39909,500	37815,500	39041,500	37095,000
W de Wilcoxon	88931,000	88136,000	89725,500	87009,500	87936,000	72264,000	88844,500	86754,500	86379,000	89679,500	87585,500	88811,500	86865,000
Z	-,446	-,864	-,026	-1,459	-,974	-,067	-,488	-1,600	-1,782	-,051	-1,156	-,506	-1,532
Sig. asintót. (bilateral)	,655	,387	,979	,144	,330	,947	,626	,110	,075	,960	,248	,613	,126
	PS14	PS15	PS16	PS17	AC18	AC19	AC20	AC21	AC22	AC23	AC24	AC25	AC26
U de Mann-Whitney	35894,500	36248,000	39406,500	36774,500	37395,000	37813,000	36287,000	37244,500	36515,000	36581,000	38438,500	39002,500	37874,500
W de Wilcoxon	85664,500	86018,000	89176,500	86544,500	87165,000	87583,000	86057,000	87014,500	86285,000	86351,000	88208,500	88772,500	87644,500
Z	-2,165	-1,973	-,320	-1,739	-1,377	-1,156	-1,979	-1,470	-1,865	-1,819	-,830	-,533	-1,132
Sig. asintót. (bilateral)	<b>,030</b>	<b>,048</b>	,749	,082	,169	,248	<b>,048</b>	,141	,062	,069	,406	,594	,257
	AC27	AC28	AC29	AC30	AC31	AC32	AC33	AC34	PR35	PR36	PR37	PR38	PR39
U de Mann-Whitney	39899,500	35976,000	37382,000	38024,500	39441,000	36130,000	37771,000	35051,000	39223,000	39040,500	37019,000	38920,000	39074,000
W de Wilcoxon	89669,500	85746,000	87152,000	87794,500	89211,000	85900,000	87541,000	84821,000	88993,000	71425,500	86789,000	88690,000	88844,000
Z	-,056	-2,122	-1,387	-1,045	-,300	-2,049	-1,193	-2,627	-,415	-,514	-1,594	-,574	-,494
Sig. asintót. (bilateral)	,955	<b>,034</b>	,165	,296	,764	<b>,040</b>	,233	<b>,009</b>	,678	,607	,111	,566	,621
	PR40	PR41	PR42	PR43	PR44	PR45	PR46	PR47	PR48	PR49	PR50	PR51	
U de Mann-Whitney	39314,500	39298,000	38783,500	39400,500	37811,000	36444,000	38898,000	39221,500	39239,500	39965,500	39626,500	39187,000	
W de Wilcoxon	89084,500	89068,000	88553,500	89170,500	87581,000	86214,000	71283,000	88991,500	71624,500	72350,500	89396,500	88957,000	
Z	-,366	-,374	-,653	-,319	-1,173	-1,907	-,587	-,415	-,406	-,021	-,201	-,431	
Sig. asintót. (bilateral)	,714	,708	,514	,750	,241	,057	,557	,678	,685	,983	,841	,666	

a. Variable de agrupación: Docencia en 2º

### Docencia en 3º de Grado

	PS1	PS2	PS3	PS4	PS5	PS6	PS7	PS8	PS9	PS10	PS11	PS12	PS13
U de Mann-Whitney	39258,000	38592,000	38585,000	39055,000	39124,500	39069,500	39496,500	37529,500	39171,000	39679,500	38561,000	37633,500	38889,000
W de Wilcoxon	91584,000	90918,000	68966,000	69436,000	91450,000	91395,000	91822,000	89855,000	69552,000	70060,000	90887,000	89959,000	91215,000
Z	-.250	-.602	-.607	-.357	-.321	-.350	-.122	-1,169	-.294	-.026	-.619	-1,104	-.444
Sig. asintót. (bilateral)	,803	,547	,544	,721	,748	,726	,903	,242	,769	,979	,536	,270	,657
	PS14	PS15	PS16	PS17	AC18	AC19	AC20	AC21	AC22	AC23	AC24	AC25	AC26
U de Mann-Whitney	39158,500	37508,000	38935,000	39549,000	35267,000	36876,500	38535,000	36694,500	37974,000	36082,000	36551,000	39690,500	37942,500
W de Wilcoxon	91484,500	89834,000	91261,000	91875,000	87593,000	89202,000	90861,000	89020,500	90300,000	88408,000	66932,000	92016,500	68323,500
Z	-.302	-1,170	-.426	-.097	-2,362	-1,509	-.638	-1,622	-.941	-1,945	-1,691	-.021	-.953
Sig. asintót. (bilateral)	,763	,242	,670	,923	,018	,131	,524	,105	,347	,052	,091	,984	,341
	AC27	AC28	AC29	AC30	AC31	AC32	AC33	AC34	PR35	PR36	PR37	PR38	PR39
U de Mann-Whitney	37649,000	36968,000	37039,000	37800,000	37182,000	36924,500	37964,500	37450,000	35982,000	38246,000	38214,500	37395,000	38561,500
W de Wilcoxon	89975,000	89294,000	89365,000	90126,000	89508,000	89250,500	90290,500	89776,000	88308,000	90572,000	90540,500	89721,000	90887,500
Z	-1,106	-1,459	-1,428	-1,021	-1,358	-1,488	-.946	-1,213	-1,993	-.793	-.811	-1,238	-.622
Sig. asintót. (bilateral)	,269	,144	,153	,307	,175	,137	,344	,225	,046	,428	,417	,216	,534
	PR40	PR41	PR42	PR43	PR44	PR45	PR46	PR47	PR48	PR49	PR50	PR51	
U de Mann-Whitney	38523,000	36532,000	39629,000	39347,000	39682,500	37677,500	38299,000	39519,500	39371,500	39291,000	39444,500	38476,000	
W de Wilcoxon	90849,000	88858,000	91955,000	69728,000	70063,500	90003,000	68680,000	91845,500	91697,500	91617,000	91770,500	90802,000	
Z	-.642	-1,699	-.054	-.202	-.025	-1,102	-.761	-.111	-.190	-.232	-.152	-.663	
Sig. asintót. (bilateral)	,521	,089	,957	,840	,980	,270	,446	,911	,849	,816	,880	,507	

a. Variable de agrupación: Docencia en 3º

### Docencia en 4º de Grado

	PS1	PS2	PS3	PS4	PS5	PS6	PS7	PS8	PS9	PS10	PS11	PS12	PS13
U de Mann-Whitney	36654,500	35963,500	36396,500	37805,000	38280,500	37977,500	38072,500	37897,000	38000,000	37549,000	37448,000	35001,500	38180,000
W de Wilcoxon	60744,500	60053,500	60486,500	61895,000	99705,000	99402,500	99497,500	99322,000	99425,000	61639,000	61538,000	96426,500	99605,000
Z	-.903	-1,272	-1,041	-.280	-.024	-.188	-.135	-.232	-.174	-.420	-.473	-1,783	-.078
Sig. asintót. (bilateral)	,367	,203	,298	,779	,981	,851	,892	,817	,862	,675	,636	,075	,938
	PS14	PS15	PS16	PS17	AC18	AC19	AC20	AC21	AC22	AC23	AC24	AC25	AC26
U de Mann-Whitney	37111,500	37361,500	36583,000	37477,500	36922,000	37819,500	35974,500	37751,000	36779,500	37407,500	38029,000	37973,000	36548,500
W de Wilcoxon	61201,500	98786,500	98008,000	98902,500	98347,000	99244,500	97399,500	99176,000	98204,500	98832,000	62119,000	62063,500	60638,500
Z	-.653	-.517	-.951	-.466	-.756	-.273	-1,278	-.312	-.844	-.498	-.160	-.191	-.965
Sig. asintót. (bilateral)	,514	,605	,342	,641	,450	,785	,201	,755	,399	,618	,873	,849	,335
	AC27	AC28	AC29	AC30	AC31	AC32	AC33	AC34	PR35	PR36	PR37	PR38	PR39
U de Mann-Whitney	38108,500	38075,500	38218,000	36352,500	37056,500	36753,500	35141,000	38002,000	38095,500	37042,500	37310,000	37475,000	36643,000
W de Wilcoxon	99533,500	99500,500	99643,000	97777,500	98481,000	98178,500	96566,000	99427,000	99520,500	98467,000	98735,500	98900,000	98068,000
Z	-.117	-.134	-.058	-1,063	-.688	-.849	-1,737	-.175	-.124	-.698	-.553	-.459	-.913
Sig. asintót. (bilateral)	,907	,893	,954	,288	,491	,396	,082	,861	,901	,485	,580	,646	,361
	PR40	PR41	PR42	PR43	PR44	PR45	PR46	PR47	PR48	PR49	PR50	PR51	
U de Mann-Whitney	37216,000	36772,000	37416,000	36960,500	37096,500	37175,500	37266,500	37737,000	37366,500	37932,500	37811,000	35741,500	
W de Wilcoxon	98641,000	98197,000	61506,000	98385,500	98521,000	98600,500	98691,000	61827,000	98791,500	99357,000	99236,500	97166,000	
Z	-.601	-.840	-.497	-.735	-.671	-.629	-.574	-.318	-.519	-.212	-.279	-1,392	
Sig. asintót. (bilateral)	,548	,401	,619	,462	,502	,529	,566	,751	,604	,832	,780	,164	

a. Variable de agrupación: Docencia en 4º



## Docencia en Máster

U de Mann-Whitney	39790,500	38135,000	35855,500	37938,500	36439,500	35012,500	36854,000	34619,500	36377,000	39913,000	34864,000	36137,500	36092,000
W de Wilcoxon	89560,500	87905,000	85625,500	87708,500	86209,500	84782,500	86624,000	84389,500	86147,000	89683,000	84634,000	85907,500	85862,000
Z	-,113	-,986	-,2193	-,1091	-,1889	-,2641	-,1651	-,2853	-,1904	-,049	-,2715	-,2030	-,2060
Sig. asintót. (bilateral)	,910	,324	<b>,028</b>	,275	,059	<b>,008</b>	,099	<b>,004</b>	,057	,961	<b>,007</b>	<b>,042</b>	<b>,039</b>
	PS14	PS15	PS16	PS17	AC18	AC19	AC20	AC21	AC22	AC23	AC24	AC25	AC26
U de Mann-Whitney	36373,000	34677,000	37311,000	39816,500	35954,500	37129,000	39349,000	38476,000	36984,000	36604,000	39779,000	36953,500	38436,000
W de Wilcoxon	86143,000	84447,000	87081,000	72201,500	85724,500	86899,000	71734,000	88246,000	86754,000	86374,000	89549,000	86723,500	88206,000
Z	-,1913	-,2798	-,1439	-,101	-,2137	-,1516	-,349	-,814	-,1614	-,1807	-,120	-,1620	-,834
Sig. asintót. (bilateral)	,056	<b>,005</b>	,150	,919	<b>,033</b>	,129	,727	,415	,106	,071	,905	,105	,404
	AC27	AC28	AC29	AC30	AC31	AC32	AC33	AC34	PR35	PR36	PR37	PR38	PR39
U de Mann-Whitney	39152,500	35678,500	37743,000	35019,000	38734,000	38401,000	38736,500	38433,000	36203,000	39440,500	38183,000	37720,000	37974,500
W de Wilcoxon	88922,500	85448,500	87513,000	84789,000	88504,000	88171,000	88506,500	70818,000	85973,000	89210,500	87953,000	87490,000	87744,500
Z	-,452	-,2279	-,1196	-,2631	-,675	-,848	-,678	-,834	-,2015	-,301	-,972	-,1208	-,1078
Sig. asintót. (bilateral)	,652	<b>,023</b>	,232	<b>,009</b>	,500	,396	,498	,404	<b>,044</b>	,764	,331	,227	,281
	PR40	PR41	PR42	PR43	PR44	PR45	PR46	PR47	PR48	PR49	PR50	PR51	
U de Mann-Whitney	36935,500	35123,500	38590,000	37783,500	37678,500	37553,000	38415,500	36662,000	37887,000	36157,000	38167,500	36397,000	
W de Wilcoxon	86705,500	84893,500	88360,000	87553,500	87448,500	69938,000	88185,500	86432,000	87657,000	85927,000	87937,500	86167,000	
Z	-,1629	-,2585	-,757	-,1171	-,1244	-,1313	-,843	-,1769	-,1123	-,2032	-,976	-,1903	
Sig. asintót. (bilateral)	,103	<b>,010</b>	,449	,241	,214	,189	,399	,077	,261	<b>,042</b>	,329	,057	

a. Variable de agrupación: Docencia en Máster

## Docencia en Doctorado

U de Mann-Whitney	32341,500	30411,500	32180,500	30446,500	30538,500	28108,500	29716,500	29977,000	29155,500	30137,000	28082,500	28920,500	29793,000
W de Wilcoxon	114962,500	43777,500	45546,500	43812,500	43904,500	41474,500	43082,500	43343,000	42521,500	43503,000	41448,500	42286,500	43159,000
Z	-,435	-,1553	-,528	-,1533	-,1486	-,2897	-,1943	-,1812	-,2269	-,1718	-,2907	-,2406	-,1908
Sig. asintót. (bilateral)	,664	,121	,598	,125	,137	<b>,004</b>	,052	,070	<b>,023</b>	,086	<b>,004</b>	<b>,016</b>	,056
	PS14	PS15	PS16	PS17	AC18	AC19	AC20	AC21	AC22	AC23	AC24	AC25	AC26
U de Mann-Whitney	28491,500	28375,500	30222,000	31766,000	32867,000	31774,000	31535,500	32235,000	29253,500	31453,000	30786,500	28300,500	29625,000
W de Wilcoxon	41857,500	41741,500	43588,000	114387,000	46233,000	45140,000	114156,000	45601,000	42619,500	44819,000	44152,500	41666,500	42991,000
Z	-,2662	-,2722	-,1684	-,783	-,128	-,762	-,909	-,500	-,2253	-,956	-,1342	-,2796	-,2025
Sig. asintót. (bilateral)	<b>,008</b>	<b>,006</b>	,092	,434	,898	,446	,363	,617	<b>,024</b>	,339	,180	<b>,005</b>	<b>,043</b>
	AC27	AC28	AC29	AC30	AC31	AC32	AC33	AC34	PR35	PR36	PR37	PR38	PR39
U de Mann-Whitney	30123,000	29061,000	27970,000	28181,500	29340,500	29185,500	28964,000	32387,000	28643,000	28698,000	29677,500	28986,000	29435,000
W de Wilcoxon	43489,000	42427,000	41336,000	41547,500	42706,000	42551,500	42330,000	45753,000	42009,000	42064,000	43043,500	42352,000	42801,000
Z	-,1728	-,2333	-,2977	-,2847	-,2189	-,2269	-,2422	-,409	-,2591	-,2572	-,2002	-,2385	-,2134
Sig. asintót. (bilateral)	,084	<b>,020</b>	<b>,003</b>	<b>,004</b>	<b>,029</b>	<b>,023</b>	<b>,015</b>	,682	<b>,010</b>	<b>,010</b>	<b>,045</b>	<b>,017</b>	<b>,033</b>
	PR40	PR41	PR42	PR43	PR44	PR45	PR46	PR47	PR48	PR49	PR50	PR51	
U de Mann-Whitney	32262,000	28892,500	30894,000	31175,500	32588,000	31535,500	30794,500	29395,000	30109,500	28234,500	29171,000	29957,500	
W de Wilcoxon	45628,000	42258,500	44260,000	44541,500	45954,000	114156,500	44160,500	42761,000	43475,500	41600,500	42537,000	43323,500	
Z	-,483	-,2443	-,1291	-,1110	-,294	-,915	-,1339	-,2149	-,1737	-,2818	-,2287	-,1816	
Sig. asintót. (bilateral)	,629	<b>,015</b>	,197	,267	,768	,360	,181	<b>,032</b>	,082	<b>,005</b>	<b>,022</b>	,069	

a. Variable de agrupación: Docencia en Doctorado.

**ANEXO 15. PRUEBAS U DE MANN-WHITNEY Y H DE KRUSKAL-WALLIS: PROFESORADO-ESCALA IMPORTANCIA. VARIABLES DE AGRUPACIÓN EXPERIENCIA DOCENTE (DICOTÓMICA E INTERVALOS)**

	PS1	PS2	PS3	PS4	PS5	PS6	PS7	PS8	PS9	PS10	PS11	PS12	PS13
U de Mann-Whitney	39576,000	39970,000	39954,000	39862,000	40196,000	38419,500	36920,500	34390,500	33905,500	34561,000	35359,500	37599,000	36080,500
W de Wilcoxon	78079,000	78473,000	82732,000	78365,000	82974,000	76922,500	79698,500	77168,500	76683,500	77339,000	78137,500	80377,000	78858,500
Z	-,455	-,248	-,256	-,304	-,130	-1,064	-1,835	-3,188	-3,411	-3,096	-2,670	-1,484	-2,283
Sig. asintót. (bilateral)	,649	,804	,798	,761	,897	,287	,066	<b>,001</b>	<b>,001</b>	<b>,002</b>	<b>,008</b>	,138	<b>,022</b>
	PS14	PS15	PS16	PS17	AC18	AC19	AC20	AC21	AC22	AC23	AC24	AC25	AC26
U de Mann-Whitney	37088,000	35695,500	34255,500	38256,500	36810,000	37836,500	40002,000	38358,500	36406,000	40115,500	37757,500	36185,500	37008,000
W de Wilcoxon	79866,000	78473,500	77033,500	81034,000	79588,000	80614,500	82780,000	81136,500	79184,000	82893,500	80535,500	78963,500	79786,000
Z	-1,757	-2,479	-3,287	-1,170	-1,906	-1,366	-,233	-1,104	-2,145	-,173	-1,415	-2,248	-1,815
Sig. asintót. (bilateral)	,079	<b>,013</b>	<b>,001</b>	,242	,057	,172	,816	,270	<b>,032</b>	,863	,157	<b>,025</b>	,069
	AC27	AC28	AC29	AC30	AC31	AC32	AC33	AC34	PR35	PR36	PR37	PR38	PR39
U de Mann-Whitney	38339,500	36817,000	35000,000	35796,000	35877,000	35685,500	36992,500	35111,000	34815,500	35790,000	33403,000	34892,500	35352,500
W de Wilcoxon	81117,500	79595,000	77778,000	78574,000	78655,000	78463,500	79770,500	77889,000	77593,500	78568,000	76181,000	77670,500	78130,500
Z	-1,108	-1,899	-2,863	-2,438	-2,412	-2,501	-1,832	-2,812	-2,966	-2,464	-3,737	-2,918	-2,688
Sig. asintót. (bilateral)	,268	,058	<b>,004</b>	<b>,015</b>	<b>,016</b>	<b>,012</b>	,067	<b>,005</b>	<b>,003</b>	<b>,014</b>	<b>,000</b>	<b>,004</b>	<b>,007</b>
	PR40	PR41	PR42	PR43	PR44	PR45	PR46	PR47	PR48	PR49	PR50	PR51	
U de Mann-Whitney	38269,500	37568,000	39158,500	36924,500	37653,500	33946,500	35306,500	36259,000	36364,500	36086,500	37534,000	38446,500	
W de Wilcoxon	81047,500	80346,000	81936,500	79702,500	80431,500	76724,500	78084,500	79037,000	79142,500	78864,500	80312,000	81224,500	
Z	-1,147	-1,513	-,683	-1,845	-1,483	-3,460	-2,710	-2,202	-2,150	-2,287	-1,536	-1,047	
Sig. asintót. (bilateral)	,252	,130	,495	,065	,138	<b>,001</b>	<b>,007</b>	<b>,028</b>	<b>,032</b>	<b>,022</b>	,125	,295	

b. Variable de agrupación: Experiencia docente dicotómica.

	PS1	PS2	PS3	PS4	PS5	PS6	PS7	PS8	PS9	PS10	PS11	PS12	PS13
Chi-cuadrado gl	2,8935	2,1985	2,6325	2,9445	1,6895	2,1525	5,6405	19,7215	19,9605	12,6515	10,6805	4,9235	8,0195
Sig. asintót.	,716	,821	,756	,709	,890	,828	,343	<b>,001</b>	<b>,001</b>	<b>,027</b>	,058	,425	,155
	PS14	PS15	PS16	PS17	AC18	AC19	AC20	AC21	AC22	AC23	AC24	AC25	AC26
Chi-cuadrado gl	8,5245	9,1855	16,2725	2,5235	9,4535	3,1545	1,4235	2,4465	9,6335	4,4115	3,4525	10,2255	8,7185
Sig. asintót.	,130	,102	<b>,006</b>	,773	,092	,676	,922	,785	,086	,492	,631	,069	,121
	AC27	AC28	AC29	AC30	AC31	AC32	AC33	AC34	PR35	PR36	PR37	PR38	PR39
Chi-cuadrado gl	1,6105	5,1805	10,9315	6,4355	10,1145	11,7505	7,7445	9,3115	14,7385	13,2115	25,5095	12,5835	14,9235
Sig. asintót.	,900	,394	,053	,266	,072	<b>,038</b>	,171	,097	<b>,012</b>	<b>,021</b>	<b>,000</b>	<b>,028</b>	<b>,011</b>
	PR40	PR41	PR42	PR43	PR44	PR45	PR46	PR47	PR48	PR49	PR50	PR51	
Chi-cuadrado gl	4,6445	12,4235	5,7445	12,5905	8,5315	15,3025	13,5225	10,6705	11,5545	13,3235	13,1625	9,1325	
Sig. asintót.	<b>,461</b>	<b>,029</b>	,332	<b>,028</b>	,129	<b>,009</b>	<b>,019</b>	,058	<b>,041</b>	<b>,021</b>	<b>,022</b>	,104	

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: Experiencia docente intervalos.

**ANEXO 16. PRUEBAS U DE MANN-WHITNEY: PROFESORADO-ESCALA IMPORTANCIA. VARIABLES DE AGRUPACIÓN: SITUACIÓN EN LA UNIVERSIDAD, SEXO Y FORMACIÓN PARA LA TUTORÍA**

	PS1	PS2	PS3	PS4	PS5	PS6	PS7	PS8	PS9	PS10	PS11	PS12	PS13
U de Mann-Whitney	39066,000	37751,000	38582,500	38663,000	37870,000	38591,000	36404,000	33081,500	32985,500	34696,000	36632,500	35649,500	34524,500
W de Wilcoxon	66094,000	94704,000	95535,500	95616,000	94823,000	95544,000	93357,500	90034,500	89938,500	91649,000	93585,500	92602,500	91477,500
Z	-,014	-,715	-,272	-,229	-,655	-,268	-,1425	-,3,221	-,3,241	-,2,354	-,1,314	-,1,828	-,2,432
Sig. asintót. (bilateral)	,989	,474	,785	,819	,512	,789	,154	<b>,001</b>	<b>,001</b>	<b>,019</b>	,189	<b>,068</b>	<b>,015</b>
	PS14	PS15	PS16	PS17	AC18	AC19	AC20	AC21	AC22	AC23	AC24	AC25	AC26
U de Mann-Whitney	34984,500	35787,000	32217,000	34561,000	34600,500	34787,000	36744,500	34389,000	34755,000	36788,000	36202,000	34689,500	34420,000
W de Wilcoxon	91937,500	92740,000	89170,000	91514,000	91553,500	91740,000	93697,500	91342,000	91708,000	93741,000	93155,000	91642,500	91373,000
Z	-2,188	-1,756	-3,716	-2,467	-2,397	-2,296	-1,264	-2,534	-2,344	-1,238	-1,550	-2,365	-2,512
Sig. asintót. (bilateral)	<b>,029</b>	,079	<b>,000</b>	<b>,014</b>	<b>,017</b>	<b>,022</b>	,206	<b>,011</b>	<b>,019</b>	,216	,121	<b>,018</b>	<b>,012</b>
	AC27	AC28	AC29	AC30	AC31	AC32	AC33	AC34	PR35	PR36	PR37	PR38	PR39
U de Mann-Whitney	36028,000	36307,000	34445,500	35013,000	35140,000	36154,500	35068,000	32074,500	33110,000	33864,000	32617,500	32753,000	33060,500
W de Wilcoxon	92981,000	93260,000	91398,500	91966,000	92093,000	93107,500	92021,000	89027,500	90063,000	90817,000	89570,500	89706,000	90013,500
Z	-1,642	-1,484	-2,486	-2,177	-2,124	-1,571	-2,174	-3,765	-3,208	-2,817	-3,496	-3,390	-3,240
Sig. asintót. (bilateral)	,101	,138	<b>,013</b>	<b>,029</b>	<b>,034</b>	,116	<b>,030</b>	<b>,000</b>	<b>,001</b>	<b>,005</b>	<b>,000</b>	<b>,001</b>	<b>,001</b>
	PR40	PR41	PR42	PR43	PR44	PR45	PR46	PR47	PR48	PR49	PR50	PR51	
U de Mann-Whitney	35940,500	34706,500	35694,500	36663,000	38091,500	34475,000	31640,000	33432,000	32721,000	33206,000	34751,500	34927,000	
W de Wilcoxon	92893,500	91659,500	92647,500	93616,000	95044,500	91428,000	88593,000	90385,000	89674,000	90159,000	91704,500	91880,000	
Z	-1,692	-2,349	-1,838	-1,296	-,541	-2,501	-4,000	-3,030	-3,417	-3,144	-2,331	-2,222	
Sig. asintót. (bilateral)	,091	<b>,019</b>	,066	,195	,588	<b>,012</b>	<b>,000</b>	<b>,002</b>	<b>,001</b>	<b>,002</b>	<b>,020</b>	<b>,026</b>	

a. Variable de agrupación: Situación en la universidad.

	PS1	PS2	PS3	PS4	PS5	PS6	PS7	PS8	PS9	PS10	PS11	PS12	PS13
U de Mann-Whitney	33373,500	31255,000	32109,000	33814,500	32122,500	32942,500	31840,000	29420,500	31506,000	33973,500	31442,000	31857,500	32440,500
W de Wilcoxon	79733,000	77615,000	78469,000	80174,500	78482,500	79302,500	78200,000	75780,500	77866,000	80333,500	77802,000	78217,500	78800,500
Z	-3,640	-4,743	-4,303	-3,400	-4,308	-3,868	-4,407	-5,732	-4,588	-3,326	-4,651	-4,407	-4,112
Sig. asintót. (bilateral)	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,001</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,001</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>
	PS14	PS15	PS16	PS17	AC18	AC19	AC20	AC21	AC22	AC23	AC24	AC25	AC26
U de Mann-Whitney	30605,500	30924,000	33928,000	35309,500	32293,500	32341,000	33101,500	34363,000	32688,500	32913,000	37525,000	34793,500	34325,500
W de Wilcoxon	76965,500	77284,000	80288,000	81669,500	78653,500	78701,000	79461,500	80723,000	79048,500	79273,000	83885,000	81153,500	80685,500
Z	-5,078	-4,897	-3,382	-2,666	-4,199	-4,171	-3,808	-3,141	-4,042	-3,901	-1,455	-2,903	-3,154
Sig. asintót. (bilateral)	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,001</b>	<b>,008</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,002</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	,146	<b>,004</b>	<b>,002</b>
	AC27	AC28	AC29	AC30	AC31	AC32	AC33	AC34	PR35	PR36	PR37	PR38	PR39
U de Mann-Whitney	36448,500	34143,500	31680,500	34514,000	35455,000	33950,500	34492,000	34094,500	33576,000	31451,500	32220,000	32512,500	33208,500
W de Wilcoxon	82808,500	80503,500	78040,500	80874,000	81815,000	80310,500	80852,000	80454,500	79936,000	77811,500	78580,000	78872,500	79568,500
Z	-2,023	-3,221	-4,533	-3,032	-2,554	-3,335	-3,081	-3,270	-3,541	-4,686	-4,287	-4,093	-3,743
Sig. asintót. (bilateral)	<b>,043</b>	<b>,001</b>	<b>,000</b>	<b>,002</b>	<b>,011</b>	<b>,001</b>	<b>,002</b>	<b>,001</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>
	PR40	PR41	PR42	PR43	PR44	PR45	PR46	PR47	PR48	PR49	PR50	PR51	
U de Mann-Whitney	33744,000	30331,000	30781,500	32514,000	33812,000	37018,000	34955,500	32845,000	34537,000	34635,500	33946,000	33597,500	
W de Wilcoxon	80104,000	76691,000	77141,500	78874,000	80172,000	83378,000	81315,500	79205,000	80897,000	80995,500	80306,000	79957,500	
Z	-3,456	-5,250	-5,062	-4,081	-3,446	-1,741	-2,815	-3,921	-3,034	-2,970	-3,351	-3,513	
Sig. asintót. (bilateral)	<b>,001</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,001</b>	,082	<b>,005</b>	<b>,000</b>	<b>,002</b>	<b>,003</b>	<b>,001</b>	<b>,000</b>	

a. Variable de agrupación: Sexo.

	PS1	PS2	PS3	PS4	PS5	PS6	PS7	PS8	PS9	PS10	PS11	PS12	PS13
U de Mann-Whitney	28235,000	28351,500	32052,500	32500,500	31691,000	33020,500	29916,000	33894,500	31703,500	37164,000	31853,000	32177,500	33154,500
W de Wilcoxon	62426,000	62542,500	66243,500	66691,500	65882,000	67211,500	64107,000	68085,500	65894,500	71355,000	66044,000	66368,500	67345,500
Z	-6,309	-6,230	-4,292	-4,051	-4,495	-3,786	-5,372	-3,329	-4,444	-1,600	-4,395	-4,199	-3,696
Sig. asintót. (bilateral)	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,001</b>	<b>,000</b>	,110	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>
	PS14	PS15	PS16	PS17	AC18	AC19	AC20	AC21	AC22	AC23	AC24	AC25	AC26
U de Mann-Whitney	33070,500	30777,500	34165,000	38499,500	35362,500	33424,000	35356,500	35851,000	36819,000	34914,500	39145,500	37150,500	34920,000
W de Wilcoxon	67261,500	64968,500	68356,000	72690,500	69553,500	67615,000	69547,500	70042,000	71010,000	69105,500	73336,500	71341,500	69111,000
Z	-3,743	-4,934	-3,214	-,910	-2,543	-3,561	-2,569	-2,308	-1,799	-2,799	-,555	-1,612	-2,797
Sig. asintót. (bilateral)	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,001</b>	,363	<b>,011</b>	<b>,000</b>	<b>,010</b>	<b>,021</b>	,072	<b>,005</b>	,579	,107	<b>,005</b>
	AC27	AC28	AC29	AC30	AC31	AC32	AC33	AC34	PR35	PR36	PR37	PR38	PR39
U de Mann-Whitney	40166,500	33619,500	35506,500	34123,000	36234,500	36860,000	39117,000	37187,500	37821,500	35708,500	36421,000	34176,000	34973,000
W de Wilcoxon	87752,500	67810,500	69697,500	68314,000	70425,500	71051,000	73308,000	84773,500	72012,500	69899,500	70612,000	68367,000	69164,000
Z	-,015	-3,455	-2,474	-3,196	-2,098	-1,759	-,574	-1,591	-1,255	-2,384	-2,009	-3,174	-2,766
Sig. asintót. (bilateral)	,988	<b>,001</b>	<b>,013</b>	<b>,001</b>	<b>,036</b>	,079	,566	,112	,210	<b>,017</b>	<b>,045</b>	<b>,002</b>	<b>,006</b>
	PR40	PR41	PR42	PR43	PR44	PR45	PR46	PR47	PR48	PR49	PR50	PR51	
U de Mann-Whitney	36683,500	35219,000	40148,000	36061,500	37144,500	37816,500	36847,000	35541,500	38669,000	36960,000	36549,000	35693,000	
W de Wilcoxon	70874,500	69410,000	87734,000	70252,500	71335,500	72007,500	71038,000	69732,500	72860,000	71151,000	70740,000	69884,000	
Z	-1,858	-2,628	-,025	-2,174	-1,626	-1,270	-1,772	-2,457	-,807	-1,704	-1,931	-2,369	
Sig. asintót. (bilateral)	,063	<b>,009</b>	,980	<b>,030</b>	,104	,204	,076	<b>,014</b>	,420	,088	,054	<b>,018</b>	

a. Variable de agrupación: Formación para la tutoría.

**ANEXO 17. PRUEBAS U DE MANN-WHITNEY Y H DE KRUSKAL WALLIS:  
 PROFESORADO-ESCALA REALIDAD. VARIABLES DE AGRUPACIÓN:  
 TITULARIDAD Y ÁREA DE CONOCIMIENTO**

	PS1	PS2	PS3	PS4	PS5	PS6	PS7	PS8	PS9	PS10	PS11	PS12	PS13
U de Mann-Whitney	14887,000	13455,500	18367,500	21512,500	18971,500	18586,500	15580,000	18459,500	16655,500	18196,000	17199,000	19681,000	18104,500
W de Wilcoxon	10498,7000	10355,5500	10846,7500	11161,2500	10907,1500	10868,6500	10568,0000	10855,9500	10675,5500	10829,6000	10729,9000	10978,1000	10820,4500
Z	-9,500	10,425	-7,431	-5,535	-7,131	-7,347	-9,135	-7,376	-8,497	-7,545	-8,201	-6,710	-7,631
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	PS14	PS15	PS16	PS17	AC18	AC19	AC20	AC21	AC22	AC23	AC24	AC25	AC26
U de Mann-Whitney	15668,500	17604,000	16638,000	21428,000	18675,500	20996,500	17843,000	16994,500	19058,000	21196,500	18429,000	16344,000	18850,500
W de Wilcoxon	10576,8500	10770,4000	10673,8000	11152,8000	10877,5000	11109,6500	10794,3000	10709,4500	10915,8000	11129,6500	10852,9000	10644,4000	10895,0500
Z	-9,105	-7,944	-8,485	-5,593	-7,246	-5,845	-7,755	-8,272	-7,040	-5,729	-7,372	-8,624	-7,129
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	AC27	AC28	AC29	AC30	AC31	AC32	AC33	AC34	PR35	PR36	PR37	PR38	PR39
U de Mann-Whitney	22498,500	18245,500	20958,500	24771,000	18500,500	19143,000	21689,500	23497,500	18685,500	16851,500	17337,500	16170,500	17531,500
W de Wilcoxon	11259,8500	10834,5000	11105,8000	11487,1000	10860,0500	10924,3000	11178,9500	11359,7500	10878,5500	10695,1500	10743,7500	10627,0500	10763,1500
Z	-4,950	-7,478	-5,886	-3,580	-7,365	-6,972	-5,469	-4,358	-7,247	-8,367	-8,083	-8,787	-7,972
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	PR40	PR41	PR42	PR43	PR44	PR45	PR46	PR47	PR48	PR49	PR50	PR51	
U de Mann-Whitney	18360,500	17493,000	21965,000	20489,500	22465,500	23871,500	16888,500	17101,500	17676,500	17332,000	16614,000	18611,000	
W de Wilcoxon	10846,0500	10759,3000	11206,5000	11058,9500	11256,5000	11397,1500	10698,8500	10720,1500	10777,6500	10743,2000	10671,4000	10871,1000	
Z	-7,447	-7,934	-5,273	-6,127	-4,967	-4,126	-8,321	-8,224	-7,845	-8,055	-8,503	-7,303	
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	

a. Variable de agrupación: Titularidad.

	PS1	PS2	PS3	PS4	PS5	PS6	PS7	PS8	PS9	PS10	PS11	PS12	PS13
Chi-cuadrado	7,714	12,95	10,41	6,850	13,76	12,47	12,85	5,963	17,99	6,303	10,72	14,71	19,70
gl	4	5	3	4	5	0	1	4	4	4	5	1	8
Sig. asintót.	,103	,011	,034	,144	,008	,014	,012	,202	,001	,178	,030	,005	,001
	PS14	PS15	PS16	PS17	AC18	AC19	AC20	AC21	AC22	AC23	AC24	AC25	AC26
Chi-cuadrado	18,17	13,61	13,31	11,38	1,262	3,071	12,06	15,22	18,72	12,46	6,908	13,56	10,45
gl	1	0	7	3	4	4	1	1	7	5	4	1	6
Sig. asintót.	,001	,009	,010	,023	,868	,546	,017	,004	,001	,014	,141	,009	,033
	AC27	AC28	AC29	AC30	AC31	AC32	AC33	AC34	PR35	PR36	PR37	PR38	PR39
Chi-cuadrado	19,99	15,27	19,58	3,707	2,922	3,365	14,48	21,11	9,538	15,49	20,96	23,10	15,56
gl	3	2	3	4	4	4	4	5	4	0	1	4	2
Sig. asintót.	,001	,004	,001	,447	,571	,499	,006	,000	,049	,004	,000	,000	,004
	PR40	PR41	PR42	PR43	PR44	PR45	PR46	PR47	PR48	PR49	PR50	PR51	
Chi-cuadrado	15,18	20,28	7,378	16,85	6,110	8,440	16,03	18,21	12,43	13,99	13,60	14,97	
gl	4	1	4	9	4	4	0	5	4	8	7	4	
Sig. asintót.	,004	,000	,117	,002	,191	,077	,003	,001	,014	,007	,009	,005	

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: Área de Conocimiento

**ANEXO 18. PRUEBA U DE MANN-WHITNEY: PROFESORADO-ESCALA REALIDAD.  
VARIABLE DE AGRUPACIÓN: CURSOS DE DOCENCIA.**

**Docencia en 1º de Grado**

<b>Docencia en 1º de Grado</b>	PS1	PS2	PS3	PS4	PS5	PS6	PS7	PS8	PS9	PS10	PS11	PS12	PS13
U de Mann-Whitney	37153,000	37770,000	39414,000	38439,500	40090,500	39078,000	38659,000	39593,000	38795,000	40329,000	37897,500	38985,500	38416,500
W de Wilcoxon	82003,000	82620,000	84264,000	83289,500	76675,500	83928,000	83509,000	84443,000	83645,000	76914,000	82747,500	75570,500	75001,500
Z	-1,680	-1,366	-,498	-1,008	-,145	-,679	-,897	-,405	-,827	-,019	-1,304	-,730	-1,027
Sig. asintót. (bilateral)	,093	,172	,618	,313	,885	,497	,370	,686	,408	,985	,192	,465	,304
	PS14	PS15	PS16	PS17	AC18	AC19	AC20	AC21	AC22	AC23	AC24	AC25	AC26
U de Mann-Whitney	39329,000	39755,000	35098,000	37164,500	38367,000	39093,500	39643,000	39553,000	37638,500	38809,000	38950,500	39085,000	38612,500
W de Wilcoxon	84179,500	84605,000	71683,000	73749,500	83217,000	83943,500	84493,000	76138,500	74223,000	75394,500	83800,000	83935,000	83462,500
Z	-,546	-,322	-2,766	-1,678	-1,047	-,666	-,379	-,426	-1,434	-,815	-,739	-,669	-,917
Sig. asintót. (bilateral)	,585	,748	<b>,006</b>	,093	,295	,506	,705	,670	,152	,415	,460	,503	,359
	AC27	AC28	AC29	AC30	AC31	AC32	AC33	AC34	PR35	PR36	PR37	PR38	PR39
U de Mann-Whitney	38731,000	39614,500	40126,500	38914,500	39945,500	38650,000	40120,000	38224,500	37440,000	38720,000	40296,000	39939,000	39283,000
W de Wilcoxon	83581,000	84464,500	76711,500	83764,500	76530,000	83500,000	84970,000	74809,500	74025,000	75305,000	76881,000	84789,000	75868,000
Z	-,856	-,392	-,125	-,759	-,220	-,900	-,129	-1,124	-1,534	-,865	-,036	-,224	-,570
Sig. asintót. (bilateral)	,392	,695	,900	,448	,826	,368	,897	,261	,125	,387	,971	,823	,569
	PR40	PR41	PR42	PR43	PR44	PR45	PR46	PR47	PR48	PR49	PR50	PR51	
U de Mann-Whitney	40107,000	40207,000	39781,000	39852,000	39884,000	39135,000	37928,000	37943,500	38244,000	37975,000	36578,500	37277,000	
W de Wilcoxon	84957,000	85057,000	84631,000	76437,500	84734,000	83985,000	74513,500	74528,000	74829,000	74560,500	73163,000	73862,500	
Z	-,135	-,083	-,306	-,267	-,252	-,645	-1,277	-1,274	-1,112	-1,253	-1,989	-1,622	
Sig. asintót. (bilateral)	,892	,934	,759	,789	,801	,519	,202	,203	,266	,210	<b>,047</b>	,105	

b. Variable de agrupación: Docencia en 1º

**Docencia en 2º de Grado**

<b>Docencia en 2º de Grado</b>	PS1	PS2	PS3	PS4	PS5	PS6	PS7	PS8	PS9	PS10	PS11	PS12	PS13
U de Mann-Whitney	36713,500	38036,500	39056,500	39440,000	39708,000	39232,000	39327,000	36403,500	39432,000	39006,000	39092,500	39920,000	37725,000
W de Wilcoxon	86483,500	87806,500	88826,500	89210,000	89478,000	71617,000	89097,000	86173,500	89202,000	88776,000	71477,500	72305,000	87495,000
Z	-1,729	-1,041	-,499	-,297	-,158	-,410	-,358	-1,896	-,303	-,527	-,484	-,045	-1,207
Sig. asintót. (bilateral)	,084	,298	,618	,766	,875	,682	,720	,058	,762	,598	,628	,964	,227
	PS14	PS15	PS16	PS17	AC18	AC19	AC20	AC21	AC22	AC23	AC24	AC25	AC26
U de Mann-Whitney	37470,000	38901,000	38819,000	37941,000	38681,500	37295,000	37420,500	38697,000	38983,000	39979,500	39980,000	39322,500	38181,000
W de Wilcoxon	87240,000	88671,000	71204,000	87711,000	71066,500	87065,000	87190,500	88467,000	88753,000	72364,500	89750,000	89092,500	87951,000
Z	-1,342	-,585	-,626	-1,087	-,697	-1,425	-1,362	-,690	-,540	-,013	-,013	-,358	-,959
Sig. asintót. (bilateral)	,179	,558	,532	,277	,486	,154	,173	,490	,589	,989	,990	,720	,338
	AC27	AC28	AC29	AC30	AC31	AC32	AC33	AC34	PR35	PR36	PR37	PR38	PR39
U de Mann-Whitney	38591,000	37333,500	37396,500	38230,000	39097,500	38033,000	39451,000	39290,500	39691,000	38323,000	39958,000	37917,500	39557,500
W de Wilcoxon	70976,000	87103,500	87166,500	88000,000	88867,000	87803,000	89221,000	89060,500	89461,000	70708,000	89728,000	70302,000	71942,500
Z	-,744	-1,401	-1,376	-,933	-,479	-1,039	-,293	-,377	-,165	-,888	-,025	-1,104	-,237
Sig. asintót. (bilateral)	,457	,161	,169	,351	,632	,299	,769	,706	,869	,374	,980	,270	,813
	PR40	PR41	PR42	PR43	PR44	PR45	PR46	PR47	PR48	PR49	PR50	PR51	
U de Mann-Whitney	39547,500	39998,000	37541,000	39880,500	39373,000	38124,500	37780,000	38381,500	39745,000	38721,500	39929,000	39934,500	
W de Wilcoxon	89317,500	89768,000	69926,000	89650,500	89143,000	87894,500	70165,000	70766,500	89515,000	88491,500	72314,000	89704,500	
Z	-,241	-,004	-1,298	-,065	-,333	-,990	-1,171	-,858	-,137	-,676	-,040	-,037	
Sig. asintót. (bilateral)	,809	,997	,194	,948	,739	,322	,241	,391	,891	,499	,968	,970	

b. Variable de agrupación: Docencia en 2º

### Docencia en 3º de Grado

Docencia en 3º de Grado	PS1	PS2	PS3	PS4	PS5	PS6	PS7	PS8	PS9	PS10	PS11	PS12	PS13
U de Mann-Whitney	38703,500	39280,000	38504,000	38138,500	38706,000	38034,000	38834,000	39617,500	39194,000	39697,500	39602,000	37757,000	38197,500
W de Wilcoxon	69084,500	69661,000	68885,000	68519,500	69087,000	68415,000	91160,000	91943,500	69575,000	92023,500	91928,000	90083,000	90523,500
Z	-,541	-,238	-,647	-,839	-,545	-,901	-,474	-,059	-,284	-,017	-,068	-,1052	-,814
Sig. asintót. (bilateral)	,589	,812	,518	,401	,586	,367	,635	,953	,776	,987	,946	,293	,416
	PS14	PS15	PS16	PS17	AC18	AC19	AC20	AC21	AC22	AC23	AC24	AC25	AC26
U de Mann-Whitney	39679,000	38490,500	37160,500	39080,500	39468,000	39222,000	37695,500	38319,500	37355,000	37704,500	38906,000	38024,500	39413,000
W de Wilcoxon	70060,000	90816,500	89486,500	91406,500	69849,000	91548,000	90021,500	90645,500	89681,000	90030,500	91232,000	90350,500	91739,000
Z	-,027	-,659	-,1359	-,343	-,138	-,268	-,1076	-,746	-,1258	-,1069	-,434	-,898	-,167
Sig. asintót. (bilateral)	,979	,510	,174	,732	,890	,789	,282	,456	,208	,285	,665	,369	,868
	AC27	AC28	AC29	AC30	AC31	AC32	AC33	AC34	PR35	PR36	PR37	PR38	PR39
U de Mann-Whitney	38056,500	37908,500	37557,500	38578,000	37322,000	38161,500	37040,000	38454,500	36166,000	37369,000	36168,000	36692,500	37796,000
W de Wilcoxon	90382,500	90234,500	89883,500	68959,000	89648,000	90487,500	89366,000	90780,500	88492,000	89695,000	88494,000	89018,500	90122,000
Z	-,884	-,958	-,1149	-,607	-,1274	-,829	-,1429	-,675	-,1884	-,1251	-,1889	-,1611	-,1026
Sig. asintót. (bilateral)	,377	,338	,250	,544	,203	,407	,153	,500	,060	,211	,059	,107	,305
	PR40	PR41	PR42	PR43	PR44	PR45	PR46	PR47	PR48	PR49	PR50	PR51	
U de Mann-Whitney	38085,000	37384,000	39280,500	39473,000	38550,500	38210,500	38682,500	36981,000	39212,500	38509,500	38032,000	38617,000	
W de Wilcoxon	90411,000	89710,000	91606,500	91799,000	90876,500	90536,500	91008,500	89307,000	91538,500	90835,500	90358,000	90943,000	
Z	-,870	-,1236	-,237	-,135	-,622	-,802	-,553	-,1458	-,273	-,644	-,899	-,589	
Sig. asintót. (bilateral)	,384	,217	,813	,893	,534	,422	,580	,145	,785	,519	,369	,556	

b. Variable de agrupación: Docencia en 3º

### Docencia en 4º de Grado

Docencia en 4º de Grado	PS1	PS2	PS3	PS4	PS5	PS6	PS7	PS8	PS9	PS10	PS11	PS12	PS13
U de Mann-Whitney	37240,500	36570,000	37403,500	36182,000	37294,000	35635,500	37487,500	37397,500	36624,500	37180,000	38250,500	33591,500	35766,500
W de Wilcoxon	98665,500	97995,000	61493,500	97607,000	98719,000	97060,500	98912,500	98822,500	98049,000	98605,500	99675,500	95016,500	97191,500
Z	-,582	-,948	-,496	-,1151	-,560	-,1456	-,452	-,499	-,919	-,617	-,040	-,2572	-,1384
Sig. asintót. (bilateral)	,561	,343	,620	,250	,576	,145	,651	,618	,358	,537	,968	,010	,166
	PS14	PS15	PS16	PS17	AC18	AC19	AC20	AC21	AC22	AC23	AC24	AC25	AC26
U de Mann-Whitney	36252,500	35408,500	33447,500	34286,500	36268,500	36303,500	37603,000	37337,000	36268,000	36245,500	38110,500	35204,000	37907,500
W de Wilcoxon	97677,500	96833,500	94872,500	95711,500	97693,500	97728,500	99028,000	98762,000	97693,000	97670,500	62200,500	96629,500	99332,500
Z	-,1121	-,1580	-,2628	-,2172	-,1106	-,1086	-,389	-,532	-,1110	-,1118	-,115	-,1675	-,224
Sig. asintót. (bilateral)	,262	,114	,009	,030	,269	,277	,697	,594	,267	,264	,908	,094	,823
	AC27	AC28	AC29	AC30	AC31	AC32	AC33	AC34	PR35	PR36	PR37	PR38	PR39
U de Mann-Whitney	37599,000	35934,000	36815,500	37778,500	38266,500	38296,500	35798,000	37018,500	35500,000	36658,000	35274,500	36172,500	35723,000
W de Wilcoxon	99024,000	97359,000	98240,500	99203,500	62356,500	99721,500	97223,000	98443,500	96925,000	98083,000	96699,500	97597,500	97148,000
Z	-,391	-,1282	-,813	-,294	-,032	-,015	-,1367	-,704	-,1521	-,899	-,1648	-,1163	-,1406
Sig. asintót. (bilateral)	,696	,200	,416	,769	,975	,988	,171	,481	,128	,368	,099	,245	,160
	PR40	PR41	PR42	PR43	PR44	PR45	PR46	PR47	PR48	PR49	PR50	PR51	
U de Mann-Whitney	35650,500	33814,500	37063,500	35131,500	34518,500	35641,000	36085,000	37129,000	35201,500	35374,000	35146,000	35670,500	
W de Wilcoxon	97075,500	95239,500	98488,500	96556,500	95943,500	97066,000	97510,000	98554,000	96626,500	96799,000	96571,000	97095,500	
Z	-,1441	-,2420	-,679	-,1709	-,2046	-,1444	-,1205	-,646	-,1680	-,1588	-,1714	-,1431	
Sig. asintót. (bilateral)	,150	,016	,497	,087	,041	,149	,228	,518	,093	,112	,087	,152	

b. Variable de agrupación: Docencia en 4º

## Docencia en Máster

Docencia en Máster	PS1	PS2	PS3	PS4	PS5	PS6	PS7	PS8	PS9	PS10	PS11	PS12	PS13
U de Mann-Whitney	38745,500	37130,000	37607,500	38582,500	36004,500	36616,000	37654,000	35700,000	38443,000	38271,000	36224,500	38620,500	38378,000
W de Wilcoxon	88515,500	86900,000	87377,500	88352,500	85774,500	86386,000	87424,000	85470,000	88213,000	88041,000	85994,500	88390,500	88148,000
Z	-662	-1,520	-1,262	-748	-2,125	-1,796	-1,242	-2,266	-826	-,914	-2,007	-,736	-,861
Sig. asintót. (bilateral)	,508	,128	,207	,454	<b>.034</b>	,073	,214	<b>.023</b>	,409	,361	<b>.045</b>	,462	,389
	PS14	PS15	PS16	PS17	AC18	AC19	AC20	AC21	AC22	AC23	AC24	AC25	AC26
U de Mann-Whitney	37575,000	37169,500	38230,000	39677,500	38319,500	38468,000	38831,000	38747,500	37865,500	36321,000	38748,500	38614,000	37596,500
W de Wilcoxon	87345,000	86939,500	88000,000	72062,500	88089,500	88238,000	88601,000	88517,500	87635,500	86091,000	88518,500	88384,000	87366,500
Z	-1,287	-1,503	-,936	-,172	-,887	-,808	-,619	-,663	-1,130	-1,939	-,660	-,730	-1,266
Sig. asintót. (bilateral)	,198	,133	,349	,863	,375	,419	,536	,507	,258	,053	,510	,465	,206
	AC27	AC28	AC29	AC30	AC31	AC32	AC33	AC34	PR35	PR36	PR37	PR38	PR39
U de Mann-Whitney	37615,000	38549,500	39218,500	38437,000	38845,000	38130,000	37385,000	39944,000	37533,500	37009,500	36761,500	38001,000	38913,000
W de Wilcoxon	87385,000	88319,500	88988,500	88207,000	88615,000	87900,000	87155,000	89714,000	87303,500	86779,500	86531,500	87771,000	88683,000
Z	-1,258	-,764	-,415	-,824	-,612	-,988	-1,388	-,032	-1,302	-1,582	-1,715	-1,059	-,578
Sig. asintót. (bilateral)	,208	,445	,678	,410	,541	,323	,165	,974	,193	,114	,086	,289	,563
	PR40	PR41	PR42	PR43	PR44	PR45	PR46	PR47	PR48	PR49	PR50	PR51	
U de Mann-Whitney	37831,000	35911,000	38049,500	38261,000	37861,500	36387,000	39805,500	38499,500	37143,500	37079,000	39375,000	39433,000	
W de Wilcoxon	87601,000	85681,000	87819,500	88031,000	87631,500	68772,000	72190,500	88269,500	86913,500	86849,000	89145,000	89203,000	
Z	-1,146	-2,150	-1,030	-,914	-1,128	-1,905	-,105	-,796	-1,506	-1,541	-,332	-,302	
Sig. asintót. (bilateral)	,252	<b>.032</b>	,303	,361	,259	,057	,916	,426	,132	,123	,740	,763	

b. Variable de agrupación: Docencia en Máster

## Docencia en Doctorado

Docencia en Doctorado	PS1	PS2	PS3	PS4	PS5	PS6	PS7	PS8	PS9	PS10	PS11	PS12	PS13
U de Mann-Whitney	30599,500	27831,000	29237,500	30360,500	29153,500	30932,000	30247,500	27979,000	28426,000	27872,000	27909,500	28538,000	30603,000
W de Wilcoxon	43965,500	41197,000	42603,500	43726,500	42519,500	44298,000	43613,500	41345,000	41792,000	41238,000	41275,500	41904,000	43969,000
Z	-1,438	0,000	-2,230	-1,578	-2,299	-1,257	-1,650	-2,958	-2,712	-3,025	-3,023	-2,661	-1,447
Sig. asintót. (bilateral)	,150	<b>.002</b>	<b>.026</b>	,115	<b>.022</b>	,209	,099	<b>.003</b>	<b>.007</b>	<b>.002</b>	<b>.002</b>	<b>.008</b>	,148
	PS14	PS15	PS16	PS17	AC18	AC19	AC20	AC21	AC22	AC23	AC24	AC25	AC26
U de Mann-Whitney	29475,500	30457,000	31733,500	31946,000	30972,000	30483,000	31208,500	31028,500	29615,500	31423,000	29675,000	30671,000	29762,500
W de Wilcoxon	42841,500	43823,000	45099,500	114567,000	44338,000	43849,000	44574,500	44394,500	42981,500	44789,000	43041,000	44037,000	43128,500
Z	-2,104	-1,534	-,786	-,662	-1,226	-1,507	-1,090	-1,195	-2,018	-,964	-1,971	-1,396	-1,923
Sig. asintót. (bilateral)	<b>.035</b>	,125	,432	,508	,220	,132	,276	,232	<b>.044</b>	,335	,049	,163	,055
	AC27	AC28	AC29	AC30	AC31	AC32	AC33	AC34	PR35	PR36	PR37	PR38	PR39
U de Mann-Whitney	29867,000	30306,500	30936,000	32284,500	29656,500	31209,000	30597,000	31315,000	31859,000	31509,000	32311,000	32672,000	32981,000
W de Wilcoxon	43233,000	43672,500	44302,000	45650,500	43022,500	44575,000	43963,000	113936,000	45225,000	44875,000	114932,000	46038,000	115602,000
Z	-1,865	-1,605	-1,249	-,465	-1,991	-1,089	-1,451	-1,029	-,713	-,917	-,452	-,242	-,063
Sig. asintót. (bilateral)	,062	,108	,212	,642	<b>.046</b>	,276	,147	,304	,476	,359	,651	,808	,950
	PR40	PR41	PR42	PR43	PR44	PR45	PR46	PR47	PR48	PR49	PR50	PR51	
U de Mann-Whitney	32859,000	30364,000	31093,000	32643,000	31672,000	31849,000	32970,000	31899,000	32775,000	30632,000	31804,000	32821,000	
W de Wilcoxon	115480,000	43730,000	44459,000	46009,000	45038,000	114470,000	46336,000	45265,000	46141,000	43998,000	45170,000	46187,000	
Z	-,133	-1,573	-1,156	-,257	-,820	-,718	-,069	-,692	-,182	-1,423	-,746	-,156	
Sig. asintót. (bilateral)	,894	,116	,248	,797	,412	,473	,945	,489	,856	,155	,456	,876	

b. Variable de agrupación: Docencia en Doctorado.



**ANEXO 19. PRUEBAS U DE MANN-WHITNEY Y H DE KRUSKAL-WALLIS:  
 PROFESORADO-ESCALA REALIDAD. VARIABLES DE AGRUPACIÓN  
 EXPERIENCIA DOCENTE (DICOTÓMICA E INTERVALOS)**

	PS1	PS2	PS3	PS4	PS5	PS6	PS7	PS8	PS9	PS10	PS11	PS12	PS13
U de Mann-Whitney	40113,500	37129,000	38183,000	36602,500	36725,500	36715,500	34154,000	35504,500	33719,500	34814,000	34122,500	35066,500	35368,000
W de Wilcoxon	78616,500	79907,000	80961,000	79380,500	79503,500	79493,500	76932,000	78282,500	76497,500	77592,000	76900,500	77844,500	78146,000
Z	-1,172	-1,742	-1,183	-2,008	-1,963	-1,964	-3,304	-2,585	-3,536	-2,951	-3,337	-2,843	-2,672
Sig. asintót. (bilateral)	,864	,081	,237	<b>,045</b>	,050	,050	<b>,001</b>	<b>,010</b>	<b>,000</b>	<b>,003</b>	<b>,001</b>	<b>,004</b>	<b>,008</b>
	PS14	PS15	PS16	PS17	AC18	AC19	AC20	AC21	AC22	AC23	AC24	AC25	AC26
U de Mann-Whitney	36157,500	35599,500	35153,500	35879,000	37844,500	38843,000	35517,000	34837,500	34970,500	39538,000	36835,000	35384,000	35374,000
W de Wilcoxon	78935,500	78377,500	77931,500	78657,000	80622,500	81621,000	78295,000	77615,500	77748,500	82316,000	79613,000	78162,000	78152,000
Z	-2,257	-2,553	-2,774	-2,389	-1,360	-836	-2,582	-2,940	-2,875	-473	-1,883	-2,642	-2,650
Sig. asintót. (bilateral)	<b>,024</b>	<b>,011</b>	<b>,006</b>	<b>,017</b>	,174	,403	<b>,010</b>	<b>,003</b>	<b>,004</b>	,636	,060	<b>,008</b>	<b>,008</b>
	AC27	AC28	AC29	AC30	AC31	AC32	AC33	AC34	PR 35	PR 36	PR 37	PR 38	PR 39
U de Mann-Whitney	40179,000	36114,500	37085,500	40311,500	35363,000	36884,500	38884,000	37868,500	35759,500	34462,000	34084,000	32275,500	34331,000
W de Wilcoxon	82957,000	78892,500	79863,500	78814,500	78141,000	79662,500	81662,000	80646,500	78537,500	77240,500	76862,000	75053,500	77109,000
Z	-1,138	-2,258	-1,761	-,068	-2,665	-1,865	-,820	-1,350	-2,454	-3,141	-3,343	-4,294	-3,215
Sig. asintót. (bilateral)	,890	<b>,024</b>	,078	,946	<b>,008</b>	,062	,412	,177	<b>,014</b>	<b>,002</b>	<b>,001</b>	<b>,000</b>	<b>,001</b>
	PR 40	PR 41	PR 42	PR 43	PR 44	PR 45	PR 46	PR 47	PR 48	PR 49	PR 50	PR 51	
U de Mann-Whitney	35381,000	36584,000	36908,000	38527,000	38067,500	34555,000	35376,500	35011,000	37708,500	36506,500	36122,000	37899,000	
W de Wilcoxon	78159,000	79362,000	79686,000	81305,000	80845,500	77333,000	78154,500	77789,000	80486,500	79284,500	78900,000	80677,000	
Z	-2,654	-2,015	-1,851	-,998	-1,243	-3,083	-2,653	-2,855	-1,431	-2,061	-2,267	-1,335	
Sig. asintót. (bilateral)	<b>,008</b>	<b>,044</b>	,064	,318	,214	<b>,002</b>	<b>,008</b>	<b>,004</b>	,152	<b>,039</b>	<b>,023</b>	,182	

c. Variable de agrupación: Experiencia docente dicotómica.

	PS1	PS2	PS3	PS4	PS5	PS6	PS7	PS8	PS9	PS10	PS11	PS12	PS13
Chi-cuadrado	5,522	9,803	4,264	5,111	7,106	7,441	13,904	10,625	22,765	12,468	13,306	11,590	8,376
gl	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Sig. asintót.	,355	,081	,512	,403	,213	,190	<b>,016</b>	,059	<b>,000</b>	<b>,029</b>	<b>,021</b>	<b>,041</b>	,137
	PS14	PS15	PS16	PS17	AC18	AC19	AC20	AC21	AC22	AC23	AC24	AC25	AC26
Chi-cuadrado	10,027	12,207	11,352	7,570	6,081	3,574	8,977	10,065	19,811	4,118	6,926	16,010	10,613
gl	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Sig. asintót.	,074	<b>,032</b>	<b>,045</b>	,182	,298	,612	,110	,073	<b>,001</b>	,533	,226	<b>,007</b>	,060
	AC27	AC28	AC29	AC30	AC31	AC32	AC33	AC34	PR 35	PR 36	PR 37	PR 38	PR 39
Chi-cuadrado	3,478	8,385	3,763	2,585	8,509	8,587	10,052	5,398	12,010	16,624	19,369	21,869	12,864
gl	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Sig. asintót.	,627	,136	,584	,764	,130	,127	,074	,369	<b>,035</b>	<b>,005</b>	<b>,002</b>	<b>,001</b>	<b>,025</b>
	PR 40	PR 41	PR 42	PR 43	PR 44	PR 45	PR 46	PR 47	PR 48	PR 49	PR 50	PR 51	
Chi-cuadrado	9,315	16,527	10,464	10,112	11,131	10,902	18,832	19,237	8,181	12,889	15,799	7,849	
gl	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
Sig. asintót.	,097	<b>,005</b>	,063	,072	<b>,049</b>	,053	<b>,002</b>	<b>,002</b>	,147	<b>,024</b>	<b>,007</b>	,165	

c. Prueba de Kruskal-Wallis

d. Variable de agrupación: Experiencia docente intervalos.

**ANEXO 20. PRUEBAS U DE MANN-WHITNEY: PROFESORADO-ESCALA REALIDAD. VARIABLES DE AGRUPACIÓN SITUACIÓN EN LA UNIVERSIDAD, SEXO Y FORMACIÓN PARA LA TUTORÍA**

	PS1	PS2	PS3	PS4	PS5	PS6	PS7	PS8	PS9	PS10	PS11	PS12	PS13
U de Mann-Whitney	37134,000	37269,000	39075,000	38463,500	37397,000	37679,000	35368,000	37266,000	35795,000	35349,000	38253,500	36232,000	36021,000
W de Wilcoxon	64162,000	94222,000	66103,000	95416,500	94350,000	94632,000	92321,000	94219,000	92748,000	92302,000	95206,500	93185,000	92974,000
Z	-1,040	-,975	-,009	-,334	-,911	-,757	-1,990	-,973	-1,764	-1,997	-,450	-1,539	-1,645
Sig. asintót. (bilateral)	,298	,330	,993	,738	,362	,449	<b>,047</b>	,331	,078	<b>,046</b>	,652	,124	,100
	PS14	PS15	PS16	PS17	AC18	AC19	AC20	AC21	AC22	AC23	AC24	AC25	AC26
U de Mann-Whitney	36568,500	37605,500	36235,000	35501,000	38012,500	38521,500	38303,500	37342,500	36026,000	38026,000	38894,500	37163,000	37539,000
W de Wilcoxon	93521,500	94558,500	93188,000	92454,000	94965,500	95474,500	95256,500	94295,500	92979,000	94979,000	65922,500	94116,000	94492,000
Z	-1,352	-,797	-1,524	-1,913	-,575	-,303	-,420	-,934	-1,638	-,568	-,105	-1,025	-,826
Sig. asintót. (bilateral)	,176	,425	,127	,056	,565	,762	,674	,351	,101	,570	,916	,305	,409
	AC27	AC28	AC29	AC30	AC31	AC32	AC33	AC34	PR 35	PR 36	PR 37	PR 38	PR 39
U de Mann-Whitney	38495,500	38528,000	38868,000	36662,500	37629,000	38794,000	38152,500	37883,000	37679,000	35958,000	35486,500	33449,500	35525,000
W de Wilcoxon	95448,500	95481,000	95821,000	63690,500	94582,000	95747,500	95105,500	94836,000	94632,000	92911,000	92439,500	90402,500	92478,000
Z	-,318	-,299	-,120	-1,292	-,781	-,159	-,503	-,645	-,753	-1,674	-1,928	-3,018	-1,909
Sig. asintót. (bilateral)	,751	,765	,905	,196	,435	,874	,615	,519	,451	,094	,054	<b>,003</b>	,056
	PR 40	PR 41	PR 42	PR 43	PR 44	PR 45	PR 46	PR 47	PR 48	PR 49	PR 50	PR 51	
U de Mann-Whitney	35833,500	36206,000	37823,500	37524,500	37712,500	38303,500	35353,500	35740,500	36477,500	36396,500	36628,500	37791,500	
W de Wilcoxon	92786,500	93159,000	94776,500	94477,500	64740,500	95256,500	92306,500	92693,500	93430,000	93349,500	93581,500	94744,000	
Z	-1,738	-1,533	-,676	-,831	-,734	-,420	-1,991	-1,792	-1,393	-1,436	-1,315	-,695	
Sig. asintót. (bilateral)	,082	,125	,499	,406	,463	,674	<b>,046</b>	,073	,164	,151	,189	,487	

d. Variable de agrupación: Situación en la universidad.

	PS1	PS2	PS3	PS4	PS5	PS6	PS7	PS8	PS9	PS10	PS11	PS12	PS13
U de Mann-Whitney	30241,500	31637,500	30767,500	35164,500	30267,000	32457,000	29953,500	31544,500	30949,000	32347,500	31553,500	29929,000	30721,500
W de Wilcoxon	76601,500	77997,500	77127,500	81524,500	76627,000	78817,000	76313,500	77904,500	77309,000	78707,500	77913,500	76289,000	77081,500
Z	-5,255	-4,554	500	500	-2,681	-5,301	-4,131	-5,436	-4,584	-4,918	-4,617	-5,486	-5,043
Sig. asintót. (bilateral)	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,007</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>
	PS14	PS15	PS16	PS17	AC18	AC19	AC20	AC21	AC22	AC23	AC24	AC25	AC26
U de Mann-Whitney	30542,500	32500,000	32637,000	33936,000	32054,500	32194,000	31382,500	31507,500	32874,000	33039,000	32938,000	32583,000	31063,500
W de Wilcoxon	76902,500	78860,000	78997,000	80296,000	78414,500	78554,000	77742,500	77867,500	79234,000	79399,000	79298,000	78943,000	77423,500
Z	-5,139	-4,110	-4,018	-3,329	-4,316	-4,237	-4,674	-4,612	-3,899	-3,798	-3,841	-4,028	-4,828
Sig. asintót. (bilateral)	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,001</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>
	AC27	AC28	AC29	AC30	AC31	AC32	AC33	AC34	PR 35	PR 36	PR 37	PR 38	PR 39
U de Mann-Whitney	31534,000	32273,000	31986,000	31956,000	32375,500	30383,500	33518,000	33349,000	33864,000	34183,500	32837,000	31963,000	31997,000
W de Wilcoxon	77894,000	78633,000	78346,000	78316,000	78735,500	76743,500	79878,000	79709,000	80224,000	80543,500	79197,000	78323,000	78357,000
Z	-4,589	-4,186	-4,360	-4,361	-4,155	-5,198	-3,569	-3,643	-3,369	-3,209	-3,921	-4,382	-4,367
Sig. asintót. (bilateral)	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,001</b>	<b>,001</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>
	PR 40	PR 41	PR 42	PR 43	PR 44	PR 45	PR 46	PR 47	PR 48	PR 49	PR 50	PR 51	
U de Mann-Whitney	32681,500	28434,000	31050,000	29860,500	30726,000	34346,500	31846,000	32685,500	33117,500	32078,500	32084,000	33308,500	
W de Wilcoxon	79041,500	74794,000	77410,000	76220,500	77086,000	80706,500	78206,000	79045,500	79477,500	78438,500	78444,000	79668,500	
Z	-3,993	-6,198	-4,845	-5,440	-5,010	-3,114	-4,426	-4,001	-3,758	-4,304	-4,310	-3,667	
Sig. asintót. (bilateral)	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,002</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	

e. Variable de agrupación: Sexo.

	PS1	PS2	PS3	PS4	PS5	PS6	PS7	PS8	PS9	PS10	PS11	PS12	PS13
U de Mann-Whitney	23869,000	26117,000	26288,000	31487,000	27822,500	29112,000	27828,500	29491,000	31515,500	31442,000	28298,000	31580,000	29051,500
W de Wilcoxon	58060,000	60308,000	60479,000	65678,000	62013,500	63303,000	62019,500	63682,000	65706,500	65633,000	62489,000	65771,000	63242,500
Z	-8,555	-7,425	-7,304	-4,567	-6,556	-5,859	-6,517	-5,622	-4,579	-4,604	-6,300	-4,571	-5,885
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	PS14	PS15	PS16	PS17	AC18	AC19	AC20	AC21	AC22	AC23	AC24	AC25	AC26
U de Mann-Whitney	28970,000	30084,500	30193,500	32063,000	28117,500	30682,500	28363,000	29225,000	32899,500	29821,500	33178,000	33043,500	29697,000
W de Wilcoxon	63161,000	64275,500	64384,500	66254,000	62308,500	64873,500	62554,000	63416,500	67090,500	64012,500	67369,000	67234,500	63888,000
Z	-5,930	-5,347	-5,262	-4,271	-6,343	-4,990	-6,221	-5,773	-3,844	-5,446	-3,674	-3,746	-5,505
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	AC27	AC28	AC29	AC30	AC31	AC32	AC33	AC34	PR35	PR36	PR37	PR38	PR39
U de Mann-Whitney	33468,500	29592,500	29386,500	28634,000	31118,500	30538,500	33365,500	35821,500	32226,500	30166,500	30504,000	30850,000	30448,000
W de Wilcoxon	67659,500	63783,500	63577,500	62825,000	65309,500	64729,500	67556,500	70012,500	66417,500	64357,500	64695,000	65041,000	64639,000
Z	-3,533	-5,549	-5,687	-6,063	-4,776	-5,077	-3,608	-2,301	-4,189	-5,283	-5,110	-4,928	-5,144
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,021	,000	,000	,000	,000	,000
	PR40	PR41	PR42	PR43	PR44	PR45	PR46	PR47	PR48	PR49	PR50	PR51	
U de Mann-Whitney	29707,500	30937,000	33068,000	27813,000	31398,000	34522,000	29160,000	29587,000	31451,500	30510,500	31893,500	30629,500	
W de Wilcoxon	63898,500	65128,000	67259,000	62004,000	65589,000	68713,000	63351,000	63778,000	65642,500	64701,500	66084,500	64820,500	
Z	-5,517	-4,849	-3,745	-6,471	-4,618	-2,980	-5,796	-5,594	-4,591	-5,087	-4,369	-5,036	
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,003	,000	,000	,000	,000	,000	,000	

b. Variable de agrupación: Formación para la tutoría.

**ANEXO 21. PRUEBA H DE KRUSKAL-WALLIS: ESTUDIANTES-ESCALA IMPORTANCIA. VARIABLE DE AGRUPACIÓN: TITULARIDAD**

	PS1	PS2	PS3	PS4	PS5	PS6	PS7	PS8	PS9	PS10	PS11	PS12	PS13
Chi-cuadrado	76,15	93,24	35,68	36,18	52,22	65,57	108,30	29,93	39,11	26,60	80,79	29,11	63,79
gl	6	6	2	0	9	2	4	9	7	8	0	8	1
Sig. asintót.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	PS14	PS15	PS16	PS17	AC18	AC19	AC20	AC21	AC22	AC23	AC24	AC25	AC26
Chi-cuadrado	62,44	38,58	4,523	8,994	37,08	11,91	18,006	22,42	43,11	28,26	51,67	56,95	56,17
gl	3	5	2	2	5	5	2	3	4	1	1	7	1
Sig. asintót.	,000	,000	,104	,011	,000	,003	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	AC27	AC28	AC29	AC30	AC31	AC32	AC33	AC34	PR35	PR36	PR37	PR38	PR39
Chi-cuadrado	23,10	40,87	28,30	33,31	33,03	19,71	30,538	13,49	21,72	27,16	19,35	19,19	18,20
gl	7	5	2	3	7	7	2	3	6	5	2	8	8
Sig. asintót.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,000
	PR40	PR41	PR42	PR43	PR44	PR45	PR46	PR47	PR48	PR49	PR50	PR51	
Chi-cuadrado	29,51	16,74	17,67	27,42	13,06	14,47	10,487	14,38	19,16	21,05	24,51	15,20	
gl	6	8	5	9	5	1	2	5	0	4	6	3	
Sig. asintót.	,000	,000	,000	,000	,001	,001	,005	,001	,000	,000	,000	,000	

f. Prueba de Kruskal-Wallis

g. Variable de agrupación: Titularidad

**ANEXO 22. PRUEBAS U DE MANN-WHITNEY Y H DE KRUSKAL-WALLIS: ESTUDIANTES-ESCALA IMPORTANCIA. VARIABLES DE AGRUPACIÓN: ETAPA Y CURSO**

	PS1	PS2	PS3	PS4	PS5	PS6	PS7	PS8	PS9	PS10	PS11	PS12	PS13
U de Mann-Whitney	21819,500	21237,500	21298,000	19249,500	20003,500	18568,000	20142,000	21706,500	21057,000	21067,000	22196,500	21274,500	20815,000
W de Wilcoxon	20513,4,500	20455,2,500	20461,3,000	22024,500	22778,500	21343,000	22917,000	24481,500	23832,000	20438,2,000	24971,500	20458,9,500	23590,000
Z	-3,370	-7,746	-7,710	-2,021	-1,554	-2,472	-1,451	-4,446	-8,867	-8,865	-1,122	-7,717	-1,024
Sig. asintót. (bilateral)	,712	,456	,478	<b>,043</b>	,120	<b>,013</b>	,147	,655	,386	,387	,903	,474	,306
	PS14	PS15	PS16	PS17	AC18	AC19	AC20	AC21	AC22	AC23	AC24	AC25	AC26
U de Mann-Whitney	21505,500	21254,000	21894,000	21170,500	20398,500	20410,000	20782,000	22219,000	20843,500	18456,000	20951,000	21924,000	20890,500
W de Wilcoxon	24280,500	24029,000	24669,000	23945,500	20371,3,500	23185,000	23557,000	20553,4,000	23618,500	21231,000	23726,000	20523,9,000	20420,5,500
Z	-5,570	-7,735	-3,337	-8,809	-1,287	-1,296	-1,058	-1,110	-1,007	-2,583	-9,937	-3,302	-9,978
Sig. asintót. (bilateral)	,568	,462	,736	,419	,198	,195	,290	,912	,314	<b>,010</b>	,349	,763	,328
	AC27	AC28	AC29	AC30	AC31	AC32	AC33	AC34	PR35	PR36	PR37	PR38	PR39
U de Mann-Whitney	17226,000	22374,500	21266,500	21870,500	22308,500	21481,000	20866,000	22304,000	20878,000	21161,500	22085,500	20959,000	20618,500
W de Wilcoxon	20054,1,000	25149,500	20458,1,500	24645,500	25083,500	20479,6,000	20418,1,000	20561,9,000	20419,3,000	20447,6,500	20540,0,500	20427,4,000	20393,3,500
Z	-3,367	-,007	-7,728	-,334	-,050	-,593	-,998	-,053	-,991	-,807	-,197	-,941	-,172
Sig. asintót. (bilateral)	<b>,001</b>	,995	,466	,739	,960	,553	,318	,958	,322	,420	,844	,347	,241
	PR40	PR41	PR42	PR43	PR44	PR45	PR46	PR47	PR48	PR49	PR50	PR51	
U de Mann-Whitney	20514,000	22156,000	22122,000	22129,500	19686,500	19383,500	21402,500	22271,500	20877,000	22185,000	21046,500	20535,500	
W de Wilcoxon	20382,9,000	20547,1,000	20543,7,000	24904,500	20300,1,500	20269,8,500	20471,7,500	20558,6,500	23652,000	20550,0,000	23821,500	23310,500	
Z	-1,234	-,150	-,174	-,170	-1,804	-2,020	-,653	-,075	-1,005	-,133	-,886	-1,232	
Sig. asintót. (bilateral)	,217	,880	,862	,865	,071	,043	,514	,940	,315	,894	,376	,218	

c. Variable de agrupación: Etapa

	PS1	PS2	PS3	PS4	PS5	PS6	PS7	PS8	PS9	PS10	PS11	PS12	PS13
Chi-cuadrado	16,968	31,355	29,896	41,045	24,254	27,411	27,295	12,063	20,120	26,649	28,407	28,373	35,891
Sig. asintót.	<b>,005</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,034</b>	<b>,001</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>
	PS14	PS15	PS16	PS17	AC18	AC19	AC20	AC21	AC22	AC23	AC24	AC25	AC26
Chi-cuadrado	28,775	21,591	17,326	19,725	22,835	5,660	15,393	16,369	19,405	13,699	18,924	9,981	13,372
Sig. asintót.	<b>,000</b>	<b>,001</b>	<b>,004</b>	<b>,001</b>	<b>,000</b>	,341	<b>,009</b>	<b>,006</b>	<b>,002</b>	<b>,018</b>	<b>,002</b>	,076	<b>,020</b>
	AC27	AC28	AC29	AC30	AC31	AC32	AC33	AC34	PR35	PR36	PR37	PR38	PR39
Chi-cuadrado	17,772	15,452	16,492	20,770	8,255	7,161	11,239	15,659	7,351	7,776	9,293	14,710	16,311
Sig. asintót.	<b>,003</b>	<b>,009</b>	<b>,006</b>	<b>,001</b>	,143	,209	<b>,047</b>	<b>,008</b>	,196	,169	,098	<b>,012</b>	<b>,006</b>
	PR40	PR41	PR42	PR43	PR44	PR45	PR46	PR47	PR48	PR49	PR50	PR51	
Chi-cuadrado	9,336	3,797	10,681	13,783	12,224	16,502	2,168	6,130	5,565	9,347	4,909	8,156	
Sig. asintót.	,096	,579	,058	<b>,017</b>	<b>,032</b>	<b>,006</b>	,825	,294	,351	,096	,427	,148	

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: Curso

**ANEXO 23. PRUEBA U DE MANN-WHITNEY: ESTUDIANTES-ESCALA  
IMPORTANCIA. VARIABLES DE AGRUPACIÓN: SEXO**

	PS1	PS2	PS3	PS4	PS5	PS6	PS7	PS8	PS9	PS10	PS11	PS12	PS13
U de Mann-Whitney	40373,500	37932,500	46906,000	44065,000	41650,000	39652,000	40881,500	43139,000	45090,500	46989,000	41222,000	45712,000	43286,000
W de Wilcoxon	63593,500	61152,500	70126,000	67285,000	64870,000	62872,000	64101,500	66359,000	68310,500	70209,000	64442,000	68932,000	66506,000
Z	-4,164	-5,204	-1,302	-2,511	-3,597	-4,437	-3,900	-2,970	-2,095	-1,271	-3,757	-1,802	-2,881
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,000	,193	,012	,000	,000	,000	,003	,036	,204	,000	,072	,004
	PS14	PS15	PS16	PS17	AC18	AC19	AC20	AC21	AC22	AC23	AC24	AC25	AC26
U de Mann-Whitney	40929,000	43757,500	48360,500	44090,000	44184,000	40392,500	40494,000	37610,500	38327,500	40011,000	43784,500	41629,500	41449,500
W de Wilcoxon	64149,000	66977,500	71580,500	67310,000	67404,000	63612,500	63714,000	60830,500	61547,500	63231,000	67004,500	64849,500	64669,500
Z	-3,890	-2,665	-,698	-2,584	-2,473	-4,171	-4,151	-5,455	-5,055	-4,346	-2,669	-3,615	-3,697
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,008	,485	,010	,013	,000	,000	,000	,000	,000	,008	,000	,000
	AC27	AC28	AC29	AC30	AC31	AC32	AC33	AC34	PR35	PR36	PR37	PR38	PR39
U de Mann-Whitney	44143,500	43092,500	42091,500	40223,000	43100,500	43522,000	40352,500	45086,000	41766,500	40675,500	41812,000	42218,500	45172,500
W de Wilcoxon	67363,500	66312,500	65311,500	63443,000	66320,500	66742,000	63572,500	68306,000	64986,500	63895,500	65032,000	65438,500	68392,500
Z	-2,508	-2,973	-3,397	-4,194	-2,968	-2,792	-4,193	-2,111	-3,575	-4,068	-3,553	-3,386	-2,092
Sig. asintót. (bilateral)	,012	,003	,001	,000	,003	,005	,000	,035	,000	,000	,000	,001	,036
	PR40	PR41	PR42	PR43	PR44	PR45	PR46	PR47	PR48	PR49	PR50	PR51	
U de Mann-Whitney	41518,000	40844,500	41236,500	39009,500	36647,000	40871,500	40481,500	41729,000	40932,500	44150,000	40516,500	41091,500	
W de Wilcoxon	64738,000	64064,500	64456,500	62229,500	59867,000	64091,500	63701,500	64949,000	64152,500	67370,000	63736,500	64311,500	
Z	-3,696	-3,977	-3,828	-4,851	-5,926	-4,061	-4,185	-3,599	-3,993	-2,549	-4,153	-3,923	
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,011	,000	,000	

e. Variable de agrupación: Sexo.

**ANEXO 24. PRUEBAS H DE KRUSKAL WALLIS: ESTUDIANTES-ESCALA IMPORTANCIA. VARIABLES DE AGRUPACIÓN: EDAD Y TURNO ACADÉMICO**

	PS1	PS2	PS3	PS4	PS5	PS6	PS7	PS8	PS9	PS10	PS11	PS12	PS13
Chi-cuadrado	1,730	,273	3,181	21,484	11,124	12,946	3,394	3,249	2,115	4,171	4,490	2,255	5,290
gl	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Sig. asintót.	,785	,991	,528	,000	,025	,012	,494	,517	,715	,383	,344	,689	,259
	PS14	PS15	PS16	PS17	AC18	AC19	AC20	AC21	AC22	AC23	AC24	AC25	AC26
Chi-cuadrado	7,151	3,118	4,906	6,634	4,159	4,844	5,377	4,211	6,154	15,415	2,409	,958	4,172
gl	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Sig. asintót.	,128	,538	,297	,157	,385	,304	,251	,378	,188	,004	,661	,916	,383
	AC27	AC28	AC29	AC30	AC31	AC32	AC33	AC34	PR35	PR36	PR37	PR38	PR39
Chi-cuadrado	15,244	6,238	2,652	10,970	5,077	6,587	4,553	1,576	2,703	1,557	,586	1,281	5,589
gl	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Sig. asintót.	,004	,182	,618	,027	,279	,159	,336	,813	,609	,817	,965	,865	,232
	PR40	PR41	PR42	PR43	PR44	PR45	PR46	PR47	PR48	PR49	PR50	PR51	
Chi-cuadrado	3,367	,712	3,737	4,242	2,990	1,916	3,076	1,027	3,085	,545	3,155	1,185	
gl	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
Sig. asintót.	,498	,950	,443	,374	,560	,751	,545	,906	,544	,969	,532	,880	

- a. Prueba de Kruskal-Wallis  
b. Variable de agrupación: Edad.

	PS1	PS2	PS3	PS4	PS5	PS6	PS7	PS8	PS9	PS10	PS11	PS12	PS13
Chi-cuadrado	6,691	3,613	,132	4,040	4,279	9,617	16,707	2,360	2,505	1,819	8,897	2,838	7,159
gl	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Sig. asintót.	,035	,164	,936	,133	,118	,008	,000	,307	,286	,403	,012	,242	,028
	PS14	PS15	PS16	PS17	AC18	AC19	AC20	AC21	AC22	AC23	AC24	AC25	AC26
Chi-cuadrado	6,010	2,236	,356	2,638	2,937	3,978	3,386	2,363	3,180	5,741	1,138	2,434	,953
gl	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Sig. asintót.	,050	,327	,837	,267	,230	,137	,184	,307	,204	,057	,566	,296	,621
	AC27	AC28	AC29	AC30	AC31	AC32	AC33	AC34	PR35	PR36	PR37	PR38	PR39
Chi-cuadrado	1,635	2,855	2,616	3,266	1,858	1,922	1,700	1,260	,846	1,238	2,009	3,136	3,157
gl	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Sig. asintót.	,442	,240	,270	,195	,395	,383	,427	,533	,655	,539	,366	,208	,206
	PR40	PR41	PR42	PR43	PR44	PR45	PR46	PR47	PR48	PR49	PR50	PR51	
Chi-cuadrado	,700	1,988	,503	2,932	,302	,619	1,682	2,014	3,292	2,585	3,287	2,612	
gl	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
Sig. asintót.	,705	,370	,777	,231	,860	,734	,431	,365	,193	,275	,193	,271	

- a. Prueba de Kruskal-Wallis  
b. Variable de agrupación: Turno académico.

**ANEXO 25. PRUEBA H DE KRUSKAL-WALLIS: ESTUDIANTES-ESCALA REALIDAD.  
VARIABLE DE AGRUPACIÓN: TITULARIDAD**

	PS1	PS2	PS3	PS4	PS5	PS6	PS7	PS8	PS9	PS10	PS11	PS12	PS13
Chi-cuadrado	149,760	165,342	107,867	10,0512	94,4522	136,135	185,186	78,159	155,260	115,646	116,415	120,392	144,206
gl	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Sig. asintót.	,000	,000	,000	,007	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	PS14	PS15	PS16	PS17	AC18	AC19	AC20	AC21	AC22	AC23	AC24	AC25	AC26
Chi-cuadrado	128,173	131,276	97,5382	21,5412	77,2162	62,4482	61,2652	48,420	57,620	8,3352	117,522	125,384	131,497
gl	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Sig. asintót.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,015	,000	,000	,000
	AC27	AC28	AC29	AC30	AC31	AC32	AC33	AC34	PR35	PR36	PR37	PR38	PR39
Chi-cuadrado	30,228	120,173	74,9272	71,7912	101,175	106,107	83,7262	77,489	118,938	117,454	130,156	133,204	126,012
gl	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Sig. asintót.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	PR40	PR41	PR42	PR43	PR44	PR45	PR46	PR47	PR48	PR49	PR50	PR51	
Chi-cuadrado	123,621	93,6392	76,3722	116,432	73,6412	36,8412	77,9112	88,489	70,0602	99,9332	82,9852	104,447	
gl	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
Sig. asintót.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	

- a. Prueba de Kruskal-Wallis  
b. Variable de agrupación: Titularidad



**ANEXO 26. PRUEBAS U DE MANN-WHITNEY Y H DE KRUSKAL-WALLIS: ESTUDIANTES-ESCALA REALIDAD. VARIABLES DE AGRUPACIÓN: ETAPA Y CURSO**

	PS1	PS2	PS3	PS4	PS5	PS6	PS7	PS8	PS9	PS10	PS11	PS12	PS13
U de Mann-Whitney	21801,500	20446,500	22151,500	20226,500	21474,500	18834,000	17607,000	21402,000	19361,500	19900,500	18805,500	18327,000	19077,000
W de Wilcoxon	24576,500	23221,500	24926,500	23001,500	24249,500	21609,000	20382,000	24177,000	22136,500	22675,500	21580,500	21102,000	21852,000
Z	500	500	500	500	500	000	000	000	500	500	500	000	000
Sig. asintót. (bilateral)	-,376	-1,246	-,151	-1,384	-,586	-2,274	-3,061	-,631	-1,939	-1,597	-2,295	-2,601	-2,127
	,707	,213	,880	,166	,558	,023	,002	,528	,053	,110	,022	,009	,033
	PS14	PS15	PS16	PS17	AC18	AC19	AC20	AC21	AC22	AC23	AC24	AC25	AC26
U de Mann-Whitney	17408,000	17940,000	17849,000	22300,000	20619,000	21794,000	22028,000	21474,000	20778,000	21629,000	18541,500	18270,500	19473,500
W de Wilcoxon	20183,000	20715,000	20624,000	20561,000	23394,000	24569,000	20534,000	24249,000	23553,000	24404,000	21316,500	21045,500	22248,500
Z	000	000	000	5,000	000	000	3,000	000	000	000	500	500	500
Sig. asintót. (bilateral)	-3,191	-2,849	-2,907	-,054	-1,139	-,379	-,230	-,587	-1,031	-,485	-2,461	-2,643	-1,868
	,001	,004	,004	,957	,255	,705	,818	,557	,302	,628	,014	,008	,062
	AC27	AC28	AC29	AC30	AC31	AC32	AC33	AC34	PR35	PR36	PR37	PR38	PR39
U de Mann-Whitney	21225,500	19921,000	20284,500	21947,000	21950,000	20516,500	20554,000	22115,000	20234,000	19360,000	18208,500	18127,500	19358,000
W de Wilcoxon	20454,000	22696,000	23059,500	20526,000	24725,000	23291,500	23329,000	24890,000	23009,000	22135,000	20983,500	20902,500	22133,000
Z	0,500	000	500	2,000	000	500	000	000	000	000	500	500	000
Sig. asintót. (bilateral)	-,744	-1,578	-1,348	-,281	-,279	-1,196	-1,178	-,173	-1,387	-1,948	-2,681	-2,730	-1,942
	,457	,114	,178	,779	,780	,232	,239	,863	,165	,051	,007	,006	,052
	PR40	PR41	PR42	PR43	PR44	PR45	PR46	PR47	PR48	PR49	PR50	PR51	
U de Mann-Whitney	18634,000	20469,000	19058,500	17754,500	22039,000	19970,500	17769,500	17802,000	17165,500	17403,000	16623,500	15314,000	15314,000
W de Wilcoxon	21409,000	23244,000	21833,500	20529,500	24814,000	20328,500	20544,500	20577,000	19940,500	20178,000	19398,500	18089,000	18089,000
Z	000	000	500	500	000	5,500	500	000	500	000	500	000	000
Sig. asintót. (bilateral)	-2,409	-1,228	-2,129	-2,956	-,222	-1,546	-2,967	-2,942	-3,345	-3,190	-3,695	-4,522	-4,522
	,016	,219	,033	,003	,825	,122	,003	,003	,001	,001	,000	,000	,000

a. Variable de agrupación: Etapa

	PS1	PS2	PS3	PS4	PS5	PS6	PS7	PS8	PS9	PS10	PS11	PS12	PS13
Chi-cuadrado	39,84	39,35	51,71	25,82	46,19	50,17	55,44	37,97	48,93	42,61	41,39	61,31	46,41
gl	3	4	6	7	4	2	6	5	0	7	8	0	6
Sig. asintót.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	PS14	PS15	PS16	PS17	AC18	AC19	AC20	AC21	AC22	AC23	AC24	AC25	AC26
Chi-cuadrado	48,19	56,67	43,03	28,33	41,56	28,90	40,25	34,67	38,52	18,37	53,76	48,49	59,76
gl	5	7	1	5	5	6	3	9	8	6	4	8	0
Sig. asintót.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,003	,000	,000	,000
	AC27	AC28	AC29	AC30	AC31	AC32	AC33	AC34	PR35	PR36	PR37	PR38	PR39
Chi-cuadrado	27,31	35,52	28,69	55,90	45,52	38,99	27,48	28,50	35,74	49,42	56,99	70,52	57,40
gl	0	5	7	7	4	3	6	6	8	7	8	2	5
Sig. asintót.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	PR40	PR41	PR42	PR43	PR44	PR45	PR46	PR47	PR48	PR49	PR50	PR51	
Chi-cuadrado	57,71	23,40	34,99	46,71	21,07	18,42	44,33	53,53	54,37	54,96	56,44	73,69	73,69
gl	0	9	4	1	2	9	2	8	1	6	5	5	5
Sig. asintót.	,000	,000	,000	,000	,001	,002	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

a. Prueba de Kruskal-Wallis  
b. Variable de agrupación: Curso

**ANEXO 27. PRUEBA U DE MANN-WHITNEY: ESTUDIANTES-ESCALA REALIDAD.  
VARIABLES DE AGRUPACIÓN: SEXO**

	PS1	PS2	PS3	PS4	PS5	PS6	PS7	PS8	PS9	PS10	PS11	PS12	PS13
U de Mann-Whitney	40066,500	40234,000	44155,000	44098,000	41841,000	43609,500	39075,000	43120,500	39897,500	40797,500	42754,000	42220,000	41232,000
W de Wilcoxon	63286,500	63454,000	67375,000	67318,000	65061,000	66829,500	62295,000	66340,500	63117,500	64017,500	65974,000	65440,000	64452,000
Z	-4,233	-4,153	-2,478	-2,483	-3,468	-2,689	-4,637	-2,908	-4,288	-3,912	-3,061	-3,289	-3,725
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,000	,013	,013	,001	,007	,000	,004	,000	,000	,002	,001	,000
	PS14	PS15	PS16	PS17	AC18	AC19	AC20	AC21	AC22	AC23	AC24	AC25	AC26
U de Mann-Whitney	39251,000	42237,500	45199,000	45512,000	43542,500	40087,000	43131,000	46569,500	42867,000	47675,000	42193,500	40870,500	41857,000
W de Wilcoxon	62471,000	65457,500	68419,000	68732,000	66762,500	63307,000	66351,000	69789,500	66087,000	70895,000	65413,500	64090,500	65077,000
Z	-4,565	-3,281	-2,009	-1,874	-2,737	-4,204	-2,908	-1,428	-3,015	-,948	-3,297	-3,876	-3,449
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,001	,044	,061	,006	,000	,004	,153	,003	,343	,001	,000	,001
	AC27	AC28	AC29	AC30	AC31	AC32	AC33	AC34	PR35	PR36	PR37	PR38	PR39
U de Mann-Whitney	42259,500	41234,500	42766,500	43832,500	43352,000	41130,000	43384,500	42728,000	42990,000	41070,000	40764,500	41981,500	40221,500
W de Wilcoxon	65479,500	64454,500	65986,500	67052,500	66572,000	64350,000	66604,500	65948,000	66210,000	64290,000	63984,500	65201,500	63441,500
Z	-3,276	-3,710	-3,059	-2,599	-2,805	-3,753	-2,800	-3,073	-2,976	-3,800	-3,920	-3,393	-4,152
Sig. asintót. (bilateral)	,001	,000	,002	,009	,005	,000	,005	,002	,003	,000	,000	,001	,000
	PR40	PR41	PR42	PR43	PR44	PR45	PR46	PR47	PR48	PR49	PR50	PR51	
U de Mann-Whitney	40951,000	43068,500	41766,500	38753,000	40679,000	44934,000	44012,000	42438,000	44416,500	44664,000	44066,000	42492,500	
W de Wilcoxon	64171,000	66288,500	64986,500	61973,000	63899,000	68154,000	67232,000	65658,000	67636,500	67884,000	67286,000	65712,500	
Z	-3,842	-2,924	-3,479	-4,759	-3,951	-2,121	-2,527	-3,201	-2,345	-2,237	-2,498	-3,165	
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,003	,001	,000	,000	,034	,011	,001	,019	,025	,012	,002	

a. Variable de agrupación: Sexo.

**ANEXO 28. PRUEBAS H DE KRUSKAL WALLIS: ESTUDIANTES-ESCALA REALIDAD.  
VARIABLES DE AGRUPACIÓN: EDAD Y TURNO ACADÉMICO**

	PS1	PS2	PS3	PS4	PS5	PS6	PS7	PS8	PS9	PS10	PS11	PS12	PS13
Chi-cuadrado	17,90	14,27	17,59	10,40	15,63	20,22	21,57	35,02	24,65	26,57	20,19	29,93	38,93
gl	5	2	4	5	6	5	7	0	7	0	9	3	1
Sig. asintót.	,001	,006	,001	,034	,004	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	PS14	PS15	PS16	PS17	AC18	AC19	AC20	AC21	AC22	AC23	AC24	AC25	AC26
Chi-cuadrado	25,50	22,53	32,15	9,759	29,40	27,21	23,36	26,36	16,32	10,40	24,22	28,62	26,85
gl	7	3	7	4	1	9	3	1	4	7	2	4	8
Sig. asintót.	,000	,000	,000	,045	,000	,000	,000	,000	,003	,034	,000	,000	,000
	AC27	AC28	AC29	AC30	AC31	AC32	AC33	AC34	PR35	PR36	PR37	PR38	PR39
Chi-cuadrado	13,54	27,03	20,17	27,40	18,98	18,38	10,20	21,13	22,12	19,62	29,57	38,04	27,75
gl	7	3	3	9	6	5	5	3	7	4	2	3	5
Sig. asintót.	,009	,000	,000	,000	,001	,001	,037	,000	,000	,001	,000	,000	,000
	PR40	PR41	PR42	PR43	PR44	PR45	PR46	PR47	PR48	PR49	PR50	PR51	
Chi-cuadrado	26,27	13,00	25,98	24,14	10,46	4,122	30,37	46,85	38,45	34,49	34,10	49,84	
gl	5	7	5	6	1	4	8	4	0	2	9	5	
Sig. asintót.	,000	,011	,000	,000	,033	,390	,000	,000	,000	,000	,000	,000	

- a. Prueba de Kruskal-Wallis  
b. Variable de agrupación: Edad.

	PS1	PS2	PS3	PS4	PS5	PS6	PS7	PS8	PS9	PS10	PS11	PS12	PS13
Chi-cuadrado	20,82	16,94	12,73	7,468	27,34	34,43	45,93	16,96	38,24	29,20	26,67	42,91	41,19
gl	0	5	5	2	5	9	7	2	1	2	8	6	6
Sig. asintót.	,000	,000	,002	,024	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	PS14	PS15	PS16	PS17	AC18	AC19	AC20	AC21	AC22	AC23	AC24	AC25	AC26
Chi-cuadrado	43,90	55,39	27,30	11,35	16,68	11,80	12,45	11,19	28,08	8,360	38,03	38,98	30,57
gl	3	0	7	5	9	3	4	9	8	2	9	7	1
Sig. asintót.	,000	,000	,000	,003	,000	,003	,002	,004	,000	,015	,000	,000	,000
	AC27	AC28	AC29	AC30	AC31	AC32	AC33	AC34	PR35	PR36	PR37	PR38	PR39
Chi-cuadrado	15,67	37,02	29,70	12,42	26,82	25,04	24,99	20,96	22,67	23,16	34,14	35,08	20,45
gl	3	8	3	4	5	1	1	5	7	0	6	5	4
Sig. asintót.	,000	,000	,000	,002	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	PR40	PR41	PR42	PR43	PR44	PR45	PR46	PR47	PR48	PR49	PR50	PR51	
Chi-cuadrado	28,58	22,33	22,42	28,89	12,96	2,506	15,94	16,28	21,99	21,16	20,41	35,80	
gl	6	3	3	2	7	2	3	7	3	1	3	4	
Sig. asintót.	,000	,000	,000	,000	,002	,286	,000	,000	,000	,000	,000	,000	

- a. Prueba de Kruskal-Wallis  
b. Variable de agrupación: Turno académico.