

Funciones tutoriales en el Prácticum de Psicopedagogía en la Universidad de Vigo: percepción de los estudiantes actuales

Alfonso Cid Sabucedo

acid@uvigo.es

Camilo Isaac Ocampo Gómez

Universidad de Vigo

Resumen

El principal propósito del presente artículo es dar a conocer el proceso y los resultados más importantes obtenidos en un trabajo de investigación que, en las áreas de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Vigo, se lleva a cabo sobre la tutoría en el Prácticum correspondiente a los estudios que se cursan en la Facultad de Ciencias de la Educación.

En él, tras mostrar la importancia de la tutela en el Prácticum, se revisan sucintamente las aportaciones y estudios relacionados con las funciones y cometidos de los tutores en este campo, se refieren los aspectos más importantes de la investigación, con especial detenimiento en los resultados obtenidos al aplicar un cuestionario a estudiantes de Psicopedagogía diseñado al efecto.

Entre las conclusiones más relevantes cabe destacar la necesidad de una función tutorial en el Prácticum de Psicopedagogía, heterogénea en sus cometidos, en la cual, además de los jefes del departamento de orientación en los centros y supervisores profesores universitarios, habrán de tener un importante papel los directores de aquéllos.

Palabras clave: tutoría, Prácticum, funciones, competencia profesional, percepciones, encuesta.

Abstract: *Mentoring Tasks During the Psychopedagogy Practicum at the University of Vigo: Perception of Present-day Students*

The main purpose of this article is to disseminate the process and the most important results drawn from a research work in the areas of Teaching Methodologies, School

Management and Research and Diagnosis Methods in Education at Vigo University. This paper focuses on mentorship in the Practicum, required as part of the studies within the School of Education.

After showing the great importance of mentorship in the Practicum, some contributions and research studies linked to the mentoring tasks and duties of tutors within this field are briefly reviewed. Then, the main aspects found through this research work are described, giving special attention to the results obtained when asking Psycho-pedagogy students to fill in a questionnaire specifically customized for that purpose.

Among the most relevant conclusions, it is important to underline the need of a mentoring task with heterogeneous requirements during the Psycho-pedagogy Practicum. In addition to the Heads of Counselling Departments within a teaching institution and the supervising University Teachers, the Chancellor or Manager should also play a key role.

Key Words: Mentoring, Practicum, assignment, professional competence, perceptions, survey.

El propósito del presente artículo es dar a conocer el proceso y los principales resultados correspondientes a un trabajo de investigación que, en las áreas de Didáctica-Organización Escolar y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, se lleva a cabo en la Universidad de Vigo sobre funciones tutoriales en el Prácticum de Psicopedagogía.

Tres son las partes en que se estructura este artículo: en la primera, donde bajo el epígrafe «Necesidad de la función tutorial en el Prácticum de Psicopedagogía», se realiza una incursión conceptual previa a las dos partes siguientes; tras ella los aspectos más importantes de la investigación que permiten dar cuenta de algunos resultados; para finalizar con las conclusiones más relevantes, se anotan consideraciones de interés inmediato para la planificación y desarrollo del Prácticum en la titulación a que nos referimos.

Necesidad de la función tutorial en el Prácticum de Psicopedagogía

La importancia del Prácticum en los estudios universitarios resulta indiscutible (Álvarez Rojo, 1988). Actualmente, debido al modo de concebir el mundo laboral y la formación que se requiere para desempeñar un puesto de trabajo, esta importancia, si cabe, es mayor cada día.

El desempeño de cualquier puesto de trabajo para el que se demande formación universitaria exige habilidad en el manejo de información, capacidad de planificación, toma de decisiones conforme a criterios, evaluación y control de procesos. Todas ellas, en fin, competencias de segundo y de tercer orden (Castaños y Moury, 1990).

Por tanto, al lado de las consolidadas materias teóricas, son necesarias otras (desde luego troncales) de carácter aplicado y cuyo desarrollo principal habrá de realizarse en contextos profesionales reales, Prácticum. Módulos de formación profesionalizante o profesionalizadora (Zabalza, 1996) indispensables para que el estudiante pueda experimentar «en vivo y en directo» el trabajo/actividad profesional para el que se está preparando y que, en su día, una vez obtenido el título correspondiente, intentará llevar a cabo.

El Prácticum en la titulación de Psicopedagogía ha de servir para posibilitar a los estudiantes contactar con la realidad educativa cuyos modelos institucionales de Orientación psicopedagógica a partir de la LOGSE (el de Galicia se establece en el Decreto 120/1998, de 23 de abril, y la Orden de 24 de julio de 1998), tienen como principal referencia la intervención por programas y la consulta colaborativa (Rodríguez Espinar, 1993; Álvarez Rojo, 1994; Lázaro, 1995; Álvarez González y Bisquerra, 1996; Bisquerra, 1998; Rodríguez Moreno, 1998; Sobrado y Ocampo, 2000; Pérez Boullosa y Blasco, 2001).

Este modelo de orientación exige a los orientadores, como ponen de manifiesto las investigaciones al respecto (Dameron, 1980; Watts et al., 1994; Ballesteros, 1996; Hiebert, 2000; Repetto, Hiebert y Malik, 2000; Repetto, Ballesteros y Malik, 2000; Barreira y Ocampo, 2004), complejas competencias cuya adquisición requiere especial atención, sobre todo en los primeros aprendizajes profesionalizadores (Prácticum). Porque la persona competente es quien sabe construir a tiempo sus competencias pertinentes para gestionar situaciones profesionales que cada vez son más complejas (Le Boterf, 2001, 42-43).

Estructurar correctamente el Prácticum de Psicopedagogía, como el de cualquier otra carrera, implica enfrentarse a una exigencia fundamental: la adecuada conexión entre teoría y práctica; es decir, lo que se conoce como «formación desde la práctica» y/o «formación desde la práctica compartida» (Zabalza, 2005). Ello hace necesario la confluencia y coordinación de dos tipos de profesionales. La de alguien que guíe y supervise la actividad del estudiante desde la teoría (un profesor de Psicopedagogía) que coopere con un profesional experto (normalmente un orientador) quien, en el centro de trabajo (con frecuencia colegios o institutos), inicie al aprendiz en la adquisición de aquellas competencias necesarias para ejercer la profesión. A esta última

figura en el sistema universitario español se le denomina tutor, si bien, como igualmente se aplica este término al profesor universitario que se encarga de guiar al estudiante, en ocasiones puede producirse una cierta confusión entre ambas figuras. En nuestro caso, con la palabra tutor nos referimos al profesional de la orientación que tutela de modo «directo» al estudiante en/desde el puesto de trabajo.

Además de esa dificultad en su estructuración a la que acabamos de referirnos, el Prácticum de Psicopedagogía posee la peculiaridad de que generalmente, cuando los estudiantes de esta titulación se ven ante la citada materia troncal, ya cuentan con alguna experiencia de aprendizaje profesionalizador, puesto que con anterioridad se enfrentaron al Prácticum de Magisterio o de Educación Social (porque es de donde proceden, sobre todo de la primera de estas titulaciones, la gran mayoría de los estudiantes de Psicopedagogía). Por tanto, en el Prácticum de Psicopedagogía, lejos de repetir una experiencia de iniciación a la profesión de maestro, se demanda el trabajo en un contexto de clara especialización, lo cual da una cierta complejidad al mismo que le añade dificultad, tanto a su proceso de programación como al de su desarrollo en relación con el de otras titulaciones.

Requiere, desde luego, la ayuda y asistencia a los estudiantes en cuanto a observar cómo se hace algo (evaluación psicopedagógica, por ejemplo); así como en cuanto a hacerlo uno mismo y en cuanto a la reflexión sobre la propia acción para su mejora y perfeccionamiento. Son funciones que tienen que ver con el encargo que se le hace a un orientador de que cuide y apoye las primeras acciones profesionales de un futuro psicopedagogo, por tanto funciones de un tutor/a en el Prácticum (funciones tutoriales).

Ahora bien, para un adecuado desempeño de las mismas resulta necesario que el centro o institución donde el estudiante realiza sus prácticas se implique como organización en dichas funciones tutoriales, ya que sin ello, por mucho que un tutor se empeñe en su labor personal, en el mundo educativo actual (lo mismo que en otros sectores laborales) los resultados deseados difícilmente podrán conseguirse. Por tanto, el adecuado desempeño de las funciones tutoriales es algo que trasciende la actividad de un tutor profesional (orientador), individualmente considerado, y compromete al centro como organización. De aquí que en un mismo centro deban existir, además de los tutores directos, otras personas que colaboren en el desarrollo de la función de tutelar a los estudiantes en prácticas.

En consecuencia, son funciones que, al necesitar para su cumplimiento del concurso de varias personas y profesionales, como han puesto de manifiesto Boru y Lebourgne (1992), comportan un cierto riesgo de dispersión. Por ello, alguien como el director del centro, o en quien él delegue, deberá ejercer, como representante de

la titularidad, aquella parte de las funciones tutoriales que permita asegurar la coordinación de las tareas llevadas a cabo por tutores directos con estudiantes en prácticas, sobre todo si se trata, como es el caso de España, de un modelo organizativo donde la dirección por proyectos, pilar fundamental, constituye el marco de desarrollo de los programas de orientación (Ocampo y Vázquez, 2000) .

Por tanto, las funciones tutoriales con estudiantes en el Prácticum de Psicopedagogía suponen una compleja tarea para el orientador profesional y para el departamento que dirige. Pero además habrá de implicarse en ella, por la naturaleza del hecho orientador todo el centro en general y, en particular, la dirección del mismo.

El problema existente

El análisis de las memorias de los estudiantes de Psicopedagogía y la observación de la realidad ponen de manifiesto que en la actividad diaria, aun en el caso de que se asuma expresamente la función tutorial en el Prácticum por las organizaciones como tales, lo que no es muy frecuente, cada centro e institución y, en cualquier caso, cada tutor directo realiza su cometido con estudiantes de Psicopedagogía de forma totalmente «artesanal», a «su manera». Preponderando, de hecho, una visión de tutoría personal que, desde luego, se aleja bastante del concepto de tutor de Prácticum correspondiente al paradigma de indagación a partir de la reflexión crítica (Ferrerres, 1998) y, desde luego, necesario para comprender el actual modelo institucional de orientación y, por ende, para lograr la iniciación profesional en el mismo.

Igualmente, la institución universitaria, más allá de proporcionar unas normas generales (véase Materias y Programas docentes: Prácticum en <http://webs.uvigo.es/educacion-ou/>) y de ofrecer a los estudiantes apoyo en la búsqueda y gestión de un centro o institución para realizar su Prácticum, así como facilitar algunas orientaciones formales para elaborar el documento denominado «Memoria de prácticas», tampoco parece estar demostrando mayor compromiso con los estudiantes en este proceso profesionalizador, puesto que en ningún caso se alude al asesoramiento a los tutores (directos) por parte de los profesores universitarios (supervisores) ni tampoco se habla del procedimiento a través del cual se lleve a cabo la necesaria acción de evaluación y control sobre la realidad del trabajo diario en el Prácticum.

Nos encontramos con que cada estudiante «negocia» individualmente con «su profesor supervisor» las actividades que va a realizar, siguiéndose para ello un proceso en el cual, en líneas generales, puede decirse que se suceden estos momentos:

- El número total de estudiantes matriculados en el Prácticum se reparten entre los profesores universitarios (supervisores) encargados del mismo.
- Cada estudiante elige, dentro de las posibilidades que se le dan, la institución o centro en la que realizar el Prácticum, que no siempre guarda relación con el perfil competencial de la orientación escolar y/o profesional.
- La relación entre instituciones (facultad - colegio o instituto) se lleva a cabo casi siempre a través del estudiante. Como mucho pueden existir entre supervisor y tutor directo dos contactos, uno al comienzo y otro al final del periodo de prácticas.
- La duración del Prácticum, 140 horas, se distribuye según estimen oportuno el estudiante, el supervisor y el tutor. Pudiéndose, si bien con carácter extraordinario, y siempre que haya centro/institución que lo permita, realizar el Prácticum en el verano, una hora diaria, cinco u ocho horas diarias, dos días por semana, por las tardes...
- La evaluación se realiza a lo largo de todo el proceso y como resultado de la aplicación de diferentes criterios por parte el supervisor. Pero lo definitivo lo constituye la valoración de la «memoria final» por parte del supervisor y a la vista de los «informes» emitidos por el tutor.
- De las actividades de apoyo a los estudiantes (sesiones informativas, seminarios, supervisión, realización de la memoria, etc.) no suele dejarse constancia formal.

La investigación planteada

De acuerdo con lo expuesto, con el objeto de ayudar a clarificar el ámbito competencial de la tutoría del Prácticum de Psicopedagogía en el contexto de la Universidad de Vigo y, así, poder contribuir al correcto planteamiento y desarrollo del mismo, continuando con una línea ya iniciada hace varios años (Cid y Ocampo, 2005), hemos comenzado, en el marco del proyecto *La función tutorial en los estudios universitarios de Ciencias de la Educación: análisis de la situación y estrategias de mejo-*

ra (Zabalza, 2000-2003), un segundo trabajo de investigación cuyo núcleo central lo constituye el estudio de las respuestas que dan los estudiantes de Psicopedagogía, una vez superada la materia del Prácticum, a una serie de preguntas que, derivadas del conocimiento teórico, van a permitirnos extraer algunas conclusiones, con respecto a cuestiones como las siguientes:

- ¿Funciones tutoriales que se realizan en mayor grado en el Prácticum?
- ¿Funciones tutoriales que deberían realizarse con carácter prioritario en el Prácticum?
- ¿A quién le correspondería realizar estas funciones en orden a facilitar una correcta integración entre teoría y práctica en la formación para la profesión de psicopedagogo (orientador)?
- ¿Percepción de los diferentes cometidos de los tutores y supervisores del Prácticum en función del sexo y tipo de centro en que el estudiante realizó el Prácticum?

Método

Objetivos

A partir del marco teórico que hemos expuesto y que sirve de base para poder plantearse las funciones tutoriales en el Prácticum y conforme con el propósito que da sentido a la investigación planteada, los objetivos específicos de la misma son los siguientes:

- Identificar, en opinión de los estudiantes que hayan realizado el Prácticum de Psicopedagogía, las funciones tutoriales realizadas en mayor grado.
- Identificar, en opinión de los estudiantes que hayan realizado el Prácticum de Psicopedagogía, las funciones tutoriales que deberían realizarse de forma prioritaria.
- Identificar, en opinión de los estudiantes que hayan realizado el Prácticum de Psicopedagogía, la relación existente entre funciones tutoriales que deberían realizarse y los que deberían realizarlas.

- Elaborar propuestas concretas a partir de los resultados obtenidos en la investigación que sirvan para mejorar el diseño, realización y evaluación del Prácticum de Psicopedagogía.

Enfoque metodológico

En coherencia con el problema de investigación y con los objetivos propuestos, el enfoque metodológico por el que se opta, por su adecuación a nuestro caso, como de algún modo hemos ya adelantado, es el *de la encuesta*. Esta técnica permite obtener información de una gran cantidad de sujetos de forma rápida y económica. Estamos, pues, en el campo de la investigación descriptiva (Anderson, 2000), más concretamente, de la investigación descriptiva transversal (*cross-section*).

Población y muestra

La población objeto de estudio está conformada por la totalidad de los estudiantes de segundo curso de Psicopedagogía (quinto de carrera) de la Universidad de Vigo, Campus de Ourense, que han completado su periodo de prácticas en el curso 2004-05. Esta población está compuesta por 51 estudiantes. Se aplicó el cuestionario a 43 estudiantes, siendo ésta la muestra utilizada. El criterio de selección fue el de asistir a clase un determinado día prefijado por los investigadores.

Con un nivel de confianza del 95% y asumiendo, por tanto, un nivel de significatividad de 0,05 se ha obtenido una muestra real de 43 estudiantes, es decir, *unidades de análisis* (véase Tabla I).

TABLA I. Composición de la muestra

Población	Muestra	%	Error muestral
51	43	84,3	± 6,1

A la vista de que el error muestral es de $\pm 6,1$, podemos afirmar que la muestra cumple con las características exigibles desde el punto de vista científico, respecto, primero, a la suficiencia (Kerlinger, 1986, p.256; Fink, 1995, p.58) y segundo, a la representatividad (Fox, 1981, pp. 370-380; Kerlinger y Lee, 2002, p. 150).

Descripción de la muestra

En un mayor nivel de desagregación de la muestra nos encontramos, en primer lugar, que, según el sexo, 29 estudiantes (67,4%) son mujeres y 14 estudiantes (32,6%) son hombres.

Y, en segundo lugar, que según el centro/institución donde realizaron el Prácticum, 20 estudiantes (46,5%) lo hicieron en departamentos de orientación de «centros educativos» (de Infantil y Primaria); mientras que 23 estudiantes (53,5%) trabajaron en centros de Secundaria y Equipos de Orientación.

Variables

Las variables que han sido tomadas en consideración, así como los posibles valores para adoptar, son los siguientes:

Variables de identificación o atributos

Las variables que aquí se recogen son las que se van a utilizar para describir las características de la muestra y que en algunas «hipótesis» actúan como independientes, permitiendo establecer una posible diferenciación entre las opiniones de los estudiantes en función del sexo y del centro/institución donde se ha realizado el Prácticum.

Variables dependientes

Las variables que son objeto de nuestro estudio, de las que queremos saber cómo se comportan, al recibir, supuestamente, los efectos de otras variables, se refieren a las funciones tutoriales. Son 23 variables en total y se formulan tres preguntas con respecto a cada una de ellas:

- ¿En qué medida se realizan?
- ¿En qué medida deberían realizarse?
- ¿Quién debería realizarlas?

Instrumento utilizado

Descripción

El instrumento utilizado fue el *Cuestionario sobre las funciones tutoriales en el Prácticum* (formato Psicopedagogía) elaborado *ad hoc* (Cid y Ocampo, 2005). Es un

cuestionario descriptivo que, acorde con las variables que se pretenden estudiar, consta de las partes siguientes:

- Título: Cuestionario sobre el Prácticum de Psicopedagogía.
- Presentación: en ella se hace referencia al objeto de investigación, a la solicitud de colaboración, a la confidencialidad de los datos y a las instrucciones para su cumplimentación.
- Preguntas: De identificación del encuestado. Referidas al sexo, edad y centro/institución en el que realizaron el Prácticum (total tres).
- Apartado abierto, que posibilita añadir cualquier otra función que pueda considerarse de interés por parte del encuestado y que no figure entre las expuestas en el cuestionario.
- Agradecimiento por la colaboración.

Relativas a las funciones tutoriales en el Prácticum de Psicopedagogía. Este bloque consta de 23 ítems que representa otras tantas funciones tutoriales agrupadas a partir de la matriz de categorías funcionales siguientes: proporcionar seguridad y confianza, ofrecer modelos de actuación orientadora centrados en la reflexión sobre la práctica, propiciar la colaboración y canalizar la participación para lograr un trabajo cooperativo y evaluar al estudiante en prácticas integrando la autoevaluación para mejorar sus competencias.

Las áreas de análisis, en coherencia con las principales cuestiones estudiadas, constituyen el núcleo central de la encuesta y son tres: a) funciones tutoriales que se realizan en el Prácticum, b) funciones que deberían realizarse, y c) a quién correspondería llevarlas a cabo preferentemente.

En las dos primeras áreas, a fin de evitar valores centrales en exceso, se pide hacer una valoración de 1 a 4.

Con el objeto de poder realizar un contraste respecto a las funciones tutoriales que deberían cumplirse en el Prácticum, se ha optado por incluir en la parte izquierda una columna para anotar las cuatro funciones que se consideren más importantes y las cuatro que se consideren menos importantes.

Características técnicas del cuestionario

La fiabilidad y validez fueron obtenidas del siguiente modo: La primera a través de la prueba *Alpha* (α) de *Cronbach*, obteniéndose los siguientes coeficientes:

- 0,98 para la categoría *En qué medida se realizan las funciones tutoriales.*
- 0,90 para la categoría *En qué medida deberían realizarse las funciones tutoriales.*

■ 0,94 para la categoría *Quién debería realizarlas preferentemente*.

La segunda (validez), en lo que se refiere a *contenido* se realizó a través de un cuestionario valorativo llevado a cabo por un grupo de expertos en el que participaron profesores universitarios, orientadores de primaria y secundaria e inspectores responsables de la orientación en Galicia.

En cuanto a la *de constructo* se hizo a través del análisis factorial exploratorio, utilizando el método de extracción de factores del análisis de componentes principales, obteniendo tres factores en el área *funciones tutoriales que se realizan en el Prácticum*, que explican el 85,6% de la varianza: función de apoyar en la práctica orientadora directa; función de lograr acuerdos sobre líneas prácticas de acción para facilitar contextos de aprendizaje en el plano organizativo; función de crear un clima propicio para la autorreflexión como medio de adquirir competencias orientadora.

En el área *funciones tutoriales que deberían realizarse*, seis factores explican el 85,7% de la varianza: función de mover a la propia reflexión como medio de iniciación y desarrollo profesional; función de integrar iniciativas de los demás profesores para lograr unas prácticas centradas en actividades específicamente orientadoras; función de establecer un clima de confianza adecuado para resolver problemas y dificultades; función de negociar la participación como observadores en reuniones con profesores y otros miembros de la institución; función de proporcionar información continua conforme al perfil profesional acordado; función de concretar planes de trabajo.

Procedimiento

Para la aplicación del cuestionario, en primer lugar, le hemos anunciado a los estudiantes de quinto de Psicopedagogía del objetivo de la investigación, pedimos su colaboración y explicamos el procedimiento que se iba a seguir en la aplicación; en segundo lugar, el día prefijado, hemos aplicado el cuestionario a los estudiantes asistentes. Se realizó la última semana de mayo de 2005.

Resultados obtenidos

Una vez tabulados los datos fueron sometidos a análisis estadístico empleando el paquete informático SPSS v12.0 para *Windows* (explicado por Lizasoain y Joaristi,

1998). Se eligieron, teniendo en cuenta las características de las variables, los estadísticos más adecuados. El hecho de que se midan las variables tutoriales a través de una escala ordinal Likert, no ha de ser obstáculo, tal como se explica por los especialistas (Labovitz, 1967, 1970; Kim, 1975; Gorsuch, 1983; Brinder, 1984; Zumbo y Zimmerman, 1993; Achen y Shilvely, 1995; Jaccard y Choi, 1996) para que se traten los datos como si fuesen de escalas de intervalo, ya que no parece afectar de forma significativa a los errores tipo I y II. Si bien, como indica Siegel (1991, p.40), sobre este aspecto todavía no hay un acuerdo generalizado. Tuvieron esta forma, entre otros, los siguientes resultados.

Funciones tutoriales que se realizan en mayor grado

Como se muestra en la Tabla II, referida a las funciones tutoriales que, en opinión de los estudiantes, se realizan en mayor medida o grado, las ocho que obtuvieron mayor puntuación media (\bar{x}) son las siguientes.

TABLA II. Funciones tutoriales que se realizan en mayor grado

Nº Variable	FUNCIONES TUTORIALES QUE SE REALIZAN EN MAYOR GRADO	Grado de realización \bar{x}
19	Establecer una relación de trabajo abierta y de confianza	3,33
31	Creación de un clima adecuado para que las dificultades puedan explicarse a fin de intervenir sobre ellas con acierto y sin tensión	3,26
11	Conocimiento del contexto y el acceso a los documentos del centro/institución	3,00
7	Ayuda y apoyo al futuro orientador	2,91
27	Alentar la reflexión y la revisión de actividades	2,59
15	Favorecer la reflexión personal y la autoevaluación	2,59
95	Comprender mejor las relaciones con el entorno	2,53
91	Orientación en la elaboración de la memoria	2,51

En los datos de la Tabla II se encuentran representados los tres factores en que se agrupan 22 de las 23 variables del cuestionario. Así, las variables 19, 31, 27, 15 pertenecen al tercer factor etiquetado como el de *crear un clima propicio para la autorreflexión como medio de adquirir las competencias orientadoras*. Las variables 11 y 7 pertenecen al primer factor etiquetado como el de *apoyar la practica orientadora directa*. Y, finalmente, las variables 95 y 91 pertenecen al segundo factor etiquetado como el de *función de lograr acuerdos sobre líneas prácticas de acción para facilitar contextos de aprendizaje en el plano organizativo*.

Para saber en qué medida existe una posible relación entre las respuestas proporcionadas por los encuestados con el sexo y el centro en el que se realizó el

Prácticum, se hizo lo siguiente: a) Comprobar si los datos obtenidos, asumiendo el criterio de su variabilidad, pertenecen a la misma o distintas poblaciones, es decir, si son homogéneos. Esta cuestión se aborda a través del estadístico de Levene. b) Determinar la existencia o no de diferencias significativas en las opiniones referidas al grado de realización de las funciones tutoriales, teniendo en cuenta las características categorizadas de la muestra (sexo y tipo de centro), se ha hecho un estudio a través de ANOVAs.

Con respecto a la primera de las categorías, sexo, el resultado del análisis dice que al no existir (a un nivel del 5%) diferencias significativas en las varianzas, puede afirmarse que proceden de la misma población. Únicamente existen diferencias significativas en las varianzas y, en consecuencia, las muestras pertenecerían a poblaciones distintas, en el caso de la variable *grado de realización de ayuda y apoyo al futuro orientado*. Ahora bien, tal vez deba destacarse que la falta de diferencia significativa encontrada en esta variable, resulta cuestionable, ya que no se cumple el criterio de la homogeneidad de las varianzas y es posible que se cometa un error de tipo I, lo que llevaría a aceptar diferencias cuando en realidad no las hay.

Por tanto, puede aseverarse, al nivel de confianza del 5%, que no existen diferencias significativas en función del sexo, por lo que éste no influye en la opinión respecto a la valoración del grado de realización de las funciones tutoriales en el Prácticum.

En cuanto al tipo de centro, a la vista de los datos, puede afirmarse, a un nivel de confianza del 5%, que, salvo en el caso de la variable 15, no existen diferencias significativas.

Por tanto puede afirmarse que el tipo de centro donde se ha realizado el Prácticum no influye en la opinión que poseen los encuestados respecto al grado de realización de las funciones tutoriales. Sobre todo teniendo en cuenta que aun en el caso de la variable 15 la diferencia encontrada, al igual que ocurría en la categoría sexo, resulta cuestionable.

Funciones tutoriales que deberían realizarse

Las ocho funciones tutoriales que, dentro del área «deberían realizarse», resultaron con una media aritmética (\bar{x}) más alta en la valoración de los estudiantes (véase Tabla III) son las siguientes:

TABLA III. Funciones tutoriales que deberían realizarse

FUNCIONES TUTORIALES QUE DEBERÍAN REALIZARSE	\bar{x}
32. Crear un clima adecuado para que las dificultades puedan explicarse a fin de intervenir sobre ellas con acierto y sin tensión	3,77
44. Guiar las evaluaciones e intervenciones psicopedagógicas	3,72
8. Prestar apoyo al orientador en prácticas	3,72
12. Facilitar el conocimiento del contexto y el acceso a los documentos del centro/institución	3,70
20. Establecer una relación de trabajo abierta y de confianza	3,65
16. Reflexión personal y autoevaluación	3,61
40. Ejemplo de asesoramiento psicopedagógico	3,56
24. Realizar retroalimentación	3,56

Encontramos representados en esta tabla, si bien con distinta intensidad, cuatro de los seis factores en los que se agrupan 22 de las 23 variables del cuestionario. Así, las variables 44, 16, 40 y 24 pertenecen al primer factor etiquetado como *función de mover a la propia reflexión como medio de iniciación y desarrollo profesional*. Las variables 32 y 20 pertenecen al tercer factor etiquetado *función de establecer un clima de confianza adecuado para resolver problemas y dificultades*. La variable 8 pertenece al quinto factor etiquetado *función de proporcionar información continua conforme al perfil de orientador que haya sido acordado*. Y, finalmente, la variable 12, que se halla incluida en el sexto factor.

Desde otra perspectiva, puede verse que cinco de las ocho variables (32, 8, 12, 20 y 16) coinciden, en cuanto a la actividad a las que se refieren, con otras cinco de la Tabla II (31, 7, 11, 19 y 15). Se trata de que el 62,5% de los estudiantes juzga que algunas de las funciones tutoriales que se deberían realizar (véase Tabla III) resultan con puntuaciones elevadas, por lo que puede entenderse como que se están llevando a cabo de modo importante (véase Tabla II).

Respecto al grado de acuerdo intersubjetivo referido a la primera de las categorías, sexo, a un nivel de significación del 5%, salvo en un caso, los datos pertenecen a la misma población (no existen diferencias significativas en las varianzas). Únicamente en la variable «establecer una relación de trabajo abierta y de confianza», las muestras parecen pertenecer a poblaciones distintas según el sexo. Ahora bien, como se ha dicho en ocasiones similares es necesario dejar constancia de que se trata de una diferencia cuestionable. Ello indica que el sexo no influye en la opinión de los estudiantes con respecto a las funciones tutoriales que deben realizarse de forma prioritaria.

Con relación al tipo de centro, veamos a continuación lo que ocurre en la Tabla IV.

TABLA IV. Tipo de centro y funciones tutoriales que deberían realizarse

FUNCIONES TUTORIALES QUE DEBERÍAN REALIZARSE CON CARACTER PRIORITARIO	TIPO DE CENTRO		ANOVAs	
	Estadístico de Levene	Significación	F	Significación
32. Crear un clima adecuado...	4,387	,042	,915	,344
44. Guiar las evaluaciones...	10,01	,003	2,527	,120
8. Prestar apoyo al orientador...	5,55	,023	3,426	,071
12. Facilitar el conocimiento del...	,526	,473	,001	,981
20. Establecer una relación de trabajo...	8,84	,005	1,877	,178
16. Reflexión personal y...	1,23	,274	2,383	,130
40. Ejemplo de asesoramiento...	9,98	,003	3,395	,073
24. Realizar retroalimentación	,075	,786	,280	,599

Los datos nos indican, al mismo nivel de confianza con el que se viene trabajando (5%), que proceden de la misma población con relación a las variables 12, 16 y 24. Por el contrario, al existir diferencias significativas en las varianzas, las muestras pertenecen a poblaciones distintas respecto a las opiniones referidas al grado de realización de las variables 32, 44, 8, 20 y 40. No obstante, de igual modo que en anteriores ocasiones, se ha de advertir que la diferencia encontrada es cuestionable, ya que no se cumple el criterio de la homogeneidad de las varianzas y es posible que se cometa un error de tipo I, lo que llevaría a aceptar diferencias cuando en realidad no las hay.

Por tanto, en cuanto a diferencias significativas de opiniones en función del tipo de centro en el que se realiza el Prácticum, podemos afirmar, al nivel de confianza del 5%, su existencia parcial. Así, el tipo de centro donde se ha realizado el Prácticum puede que posea una cierta influencia en la opinión respecto al grado de realización de las funciones tutoriales.

¿Quién debería realizar las funciones tutoriales consideradas prioritarias?

La Tabla V recoge, en porcentajes de mayor a menor, las tres posibles opciones referidas a quién (supervisor, tutor, director del centro/institución) debería realizar las ocho funciones tutoriales que alcanzan una mayor puntuación en el área «deberían realizarse», lo que puede servirnos de base para considerarlas de realización prioritaria. Como puede verse, cuatro corresponderían al supervisor (funciones 9, 17, 41 y 25), tres al tutor (funciones 33, 45 y 21) y una al director de centro/institución (función 13). Veámoslo a continuación.

TABLA V. ¿Quién debería realizar las funciones tutoriales consideradas prioritarias?

QUIEN DEBERÍA REALIZAR LAS FUNCIONES TUTORIALES CONSIDERADAS PRIORITARIAS	Quien las debería realizar %		
	1ª Opción	2ª Opción	3ª Opción
33. Crear un clima adecuado para que las...	Tutor (60,5)	Supervisor (34,9)	Director (4,6)
45. Guiar Las evaluaciones e intervenciones...	Tutor (58,1)	Supervisor (41,9)	---
9. Prestar apoyo al orientador en prácticas	Supervisor (67,4)	Tutor (32,6)	---
13. Facilitar el conocimiento del contexto...	Director (76,7)	Tutor (18,6)	Supervisor (4,7)
21. Establecer una relación de trabajo abierta...	Tutor (51,2)	Supervisor (44,2)	Director (4,6)
17. Reflexión personal y autoevaluación	Supervisor (58,1)	Tutor (39,5)	Director (2,4)
41. Ejemplo de asesoramiento psicopedag...	Supervisor (53,5)	Tutor (46,5)	---
25. Realizar retroalimentación	Supervisor (51,2)	Tutor (44,2)	Director (4,6)

Para saber en que medida las opiniones recogidas en la Tabla V dependen de los atributos de la muestra: sexo y tipo de centro en el que realizaron el Prácticum, es decir, si hay asociación entre las variables independientes y dependientes, se utilizan sendas tablas de contingencia, así como la prueba de Chi cuadrada de Pearson ().

Según los resultados obtenidos, puede afirmarse, a un nivel de confianza del 5%, que por razón de sexo no existe diferencia significativa en las opiniones de quien debería realizar las funciones tutoriales consideradas como prioritarias en siete de las ocho funciones seleccionadas. Sí existe respecto a la variable 9. Por tanto, cabe preguntarse por la fuerza de dicha relación. Es decir ¿Cuánto influye el sexo del encuestado en las opiniones referidas a la variable número 9? Pues bien, la «V de Cramer», prueba adecuada para este caso, nos indica que la asociación, influencia, del sexo en la opinión sobre quien debe prestar apoyo al orientador en prácticas, existe y es débil, ya que su valor es de ,013. Veamos a continuación lo que ocurre con el tipo de centro.

TABLA VI. Tipo de centro y quién debería realizar las funciones tutoriales consideradas prioritarias

QUIEN DEBERÍA REALIZAR LAS FUNCIONES TUTORIALES CONSIDERADAS PRIORITARIAS	χ^2		
	Valor	gl	Sig.
32. Crear un clima adecuado para que las...	2,485a	3	,478
44. Guiar Las evaluaciones e intervenciones...	2,734	1	,818
8. Prestar apoyo al orientador en prácticas	,111	1	,739
12. Facilitar el conocimiento del contexto...	4,083a	2	,130
20. Establecer una relación de trabajo abierta...	1,852a	2	,396
16. Reflexión personal y autoevaluación	2,313a	2	,315
40. Ejemplo de asesoramiento psicopedagógico	,053	1	,998
24. Realizar retroalimentación	2,035a	3	,565

a. Alguna casilla tiene una frecuencia esperada inferior a 5

Pues bien, a partir de los datos de la Tabla VI, puede afirmarse, a un nivel de significación de 5%, que por razón de tipo de centro no existe diferencia significativa en las opiniones vertidas sobre quién debería realizar las ocho funciones tutoriales consideradas como prioritarias, pudiendo decirse que no existe influencia constatable del tipo de centro en las opiniones expresadas.

Discusión

En la presente investigación hemos tratado, partiendo de la validez y utilidad de las opiniones de los estudiantes, de describir las funciones tutoriales en el Prácticum de Psicopedagogía de la Universidad de Vigo que ellos consideran que se realizan en alto grado, las que consideran que deberían realizarse prioritariamente y quién debería encargarse de realizarlas (Zabalza y Cid, 1996). Los datos fueron obtenidos a través de uno de los pocos instrumentos que nos permiten conocer las opiniones de las personas relacionadas con el Prácticum: supervisores, directores/coordinadores, tutores y estudiantes (Cid y Ocampo, 2003).

De la revisión de la literatura y del análisis precedente, se concluye, en primer lugar, la considerable coincidencia, en la opinión de los estudiantes, entre las funciones tutoriales que se realizan en alto grado y las funciones tutoriales que deberían realizarse con carácter prioritario en el Prácticum.

Se trata de funciones que, como pone de manifiesto en análisis factorial, coinciden a grandes rasgos con las propuestas por Hill, Jennings y Madgwick (1992, p.p. 110-120). En este sentido puede afirmarse que el Prácticum, lejos de entenderse como un enfrentamiento directo con la realidad, como un «cuerpo a cuerpo» con ella, hay que concebirlo en su «deber ser», como una experiencia de aprendizaje que requiere una correcta autorización (tesis de Panagouta Papoulia-Tzelepi, 1993).

En segundo lugar, respecto a quién debería realizar las funciones tutoriales consideradas como prioritarias (que como hemos indicado en un 62,5% coinciden con las que se realizan en alto grado, es decir, existe coincidencia en cinco de ocho) observados que, fundamentalmente, corresponden, en primera opción, al supervisor (cuatro de ocho funciones), luego al tutor (tres de ocho funciones) y, finalmente, al director/coordinador (sólo una función, aunque con el porcentaje más alto). En segunda opción estas funciones le corresponden al tutor (cinco de ocho) y al supervisor (tres de ocho).

En tercer lugar, la no influencia del sexo o tipo de centro en el que se realizó el Prácticum en las opiniones manifestadas por los estudiantes. Si bien, principalmente, respecto al tipo de centro en el que se realizó el Prácticum y las funciones tutoriales

que deberían realizarse con carácter prioritario es posible que se cometa un error tipo I. Solamente encontramos una diferencia significativa, aunque débil, en la influencia del sexo respecto a quién debe prestar apoyo al orientador en prácticas.

En cuarto lugar, respecto a las propuestas que pudieran mejorar el Prácticum en cuanto constituye un elemento sustantivo de la formación del futuro psicopedagogo, están en relación con:

- La necesidad de pasar de un modelo de Prácticum «desvinculado de la formación» o «artesanal» a un modelo de «formación desde la práctica» o «formación desde la práctica compartida» (Zabalza, 2005). Sólo así se podrá establecer una correcta relación teoría y práctica y poder conseguir los objetivos del Prácticum: formativo, de socialización profesional y de ampliación del repertorio de acciones que sirvan como banco de pruebas sobre la propia capacidad.
- La necesidad de elaborar un «Plan de prácticas» en el que se recojan los denominados elementos nucleares del Prácticum, a saber: contexto, competencias, criterios de ejecución, fases y/o subfases, experiencias de aprendizaje, ayuda y evaluación (Zabalza y Cid, 2003). Es necesario en este lugar hacer constar que lo que denominamos «funciones tutoriales» también pueden denominarse «unidades de competencia» (Fletcher, 1997: 12).
- La necesidad de contar con los medios y recursos suficientes (Tejada, 2005). No cabe duda de que el Prácticum genera costes adicionales que es necesario cubrir para su correcto desenvolvimiento (asignaciones complementarias a las instituciones educativas, compensaciones a los centros e instituciones donde se realiza, etc.).
- La necesidad de contar con los oportunos convenios de colaboración con las Administraciones e instituciones donde los estudiantes van a realizar el Prácticum. En estos convenios se debe recoger claramente los objetivos, los compromisos de las partes firmantes y los mecanismos de desarrollo de los mismos.

En quinto lugar, debemos hacer referencia a las limitaciones de la presente investigación. Esta investigación, como todas las pertenecientes al ámbito de las Ciencias Sociales, no está exenta de limitaciones. Tal vez, la mayor de ellas estribe en la dificultad de conceptualizar y operacionalizar las «funciones tutoriales» o las «unidades de competencia» del Prácticum.

Para terminar, creemos que los resultados de este estudio deben complementarse con otros trabajos en los que se estudien las opiniones de los otros agentes implicados en el Prácticum (supervisores, directores/coordinadores y tutores) al objeto de tener una visión más completa del mismo.

Referencias bibliográficas

- ACHEN, C. Y SHIVELY, W. (1995). *Cross-level inference*. Chicago: University of Chicago Press.
- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. Y BISQUERRA, R. (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. Y RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (2000). *Cambios socioeducativos y orientación en el siglo XXI: Nuevas estructuras, roles y funciones*. En vv.AA., XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía (637-686). Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.
- ÁLVAREZ ROJO, V. (1988). La acción tutorial del profesor en la enseñanza superior: las prácticas (Practicum) en la formación de profesionales. *Cuestiones Pedagógicas*, 45, 35 - 53.
- (1994). *Orientación educativa y acción orientadora. Relaciones entre la teoría y la práctica*. Madrid: EOS.
- ANDERSON, G. (2000). *Fundamentals of Education Research*. Londres: Routledge.
- BALLESTEROS, B. (1996). *Análisis de las competencias del orientador y sus implicaciones formativas: Un estudio en siete países de la Unión Europea*. Tesis doctoral. Sin publicar.
- BARREIRA, A. Y OCAMPO, C. (2004). A Orientación en educación secundaria: competencias conceptuais e metodolóxicas. *Revista Galega do Ensino*, 44, 157 - 176.
- BINDER, A. (1984). Restrictions on statistics imposed by method of measurement: Some reality, some myth. *Journal of Criminal Justice*, 12, 467- 481.
- BISQUERRA, R. (1998) (coord.) *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- BORU, J. - J. Y LEBOURGNE, CH. (1992). *Vers l'entreprise tutrice*. París: Editions Entente.
- CASTAÑOS, J. C. Y MOURY, P. (1990). Le nouveau statut de la formation dans la gestion des ressources humaines. *Education Permanente*, 104, 20-42.
- CID, A. (2003). *Investigaciones sobre el practicum y las prácticas en empresas en la actualidad*. En M. A. ZABALZA, L. IGLESIAS, A. CID Y M. RAPOSO (coords.), Desarrollo de competencias personales y profesionales en el Practicum. Publicación en CD-ROM.
- CID, A. Y OCAMPO, C. (2003): *Funciones tutoriales en el Practicum de Magisterio y Psicopedagogía I*. EN M. A. ZABALZA, L. IGLESIAS, A. CID Y M. RAPOSO (coords.), Desarrollo de competencias personales y profesionales en el Practicum. Publicación en CD-ROM.

- (2005): *Funciones tutoriales en el Practicum de Magisterio y Psicopedagogía: un enfoque desde las competencias*. En M. A. ZABALZA, L. IGLESIAS, A. CID Y M. RAPOSO (Coords.), *El Practicum como compromiso institucional: Los planes de prácticas* (pp. 369 - 398). Santiago de Compostela: UNIDIXITAL.
- DAMERON, J. D. (ed.) (1980). *The Professional Counselor: Competencies Performance Guidelines and Assessment*. Falls Church, V.A.:APGA.
- DECRETO 120/1998, de 23 de abril, por el que se regula la orientación educativa y profesional, DOG 27. 04.
- ECHEVERRÍA, B. (1990). *Profesión, formación y orientación*. En L. SOBRADO (ed.), *Orientación e intervención sociolaboral* (9 - 40). Barcelona: Estel.
- FERRERES, V. (1998). *¿Y qué pasa con los tutores de prácticas en la Universidad? ¿Cómo se forman? ¿Qué papel. Qué funciones. Qué formación?*, En M.A. ZABALZA (ed.), *Los Tutores en el Practicum* (pp.130-148). Pontevedra: Diputación Provincial.
- FIELD, B. (1994). *The new role of the teachers-mentoring*. En B. FIELD, et al., *Teachers as Mentors: A practical guide* (pp. 63 - 67). Londres: The Falmer Press.
- FINK, A. (1995). *How to sample in survey*. Londres: Sage.
- FLECTCHER, S. (1997). *Analysing competence. Tools and techniques for analysing jobs, roles and functions*. Londres: Kogan Page.
- FOX, D. J. (1981): *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
- GORSUCH, R. L. (1983). *Factor Analysis*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- HIEBERT, B. (2000a). *Competencies for providing quality careers services: a look at canadian standards for career development*. *REOP*, 19, 5-19.
- HILL, A.; JENNINGS, M. Y MADGWICK, B. (1992). *Initiating a Mentorship Training programme*. En M. WILKIN (ed.), *Mentorin in Scholls* (116 - 132). Londres: Kogan Page.
- JACCARD, J. Y CHOI, K. W. (1996). *LISREL approaches to interaction effects in multiple regression*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- KERLINGER, F. (1986). *Foundations of behavioral research*. Nueva York: Holt Rinehart and Winston.
- KERLINGER, F. Y LEE, H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: McGraw-Hill.
- KIM, J. O. (1975). *Multivariate analysis of ordinal variables*. *American Journal of Sociology*, 81, 261-298.
- LABOVITZ, S. (1967). *Some observations on measurement and statistics*. *Social Forces*, 46, 151-160.

- (1970). The assignment of numbers to rank order categories. *American Sociological Review*, 35, 515-524.
- LÁZARO, A. (1995). *La orientación y la tutoría en la educación obligatoria*. En R. SANZ, F. CASTELLANO Y J. A. DELGADO (Eds.), *Tutoría y orientación* (143 - 156) . Barcelona: Cedecs.
- LE BOTERF, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- LEY ORGÁNICA 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo -LOGSE-. (BOE 04.10.1990).
- LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre de Calidad de la Educación -LOCE-. (BOE 24.12.2002).
- LIZASOAIN, L. Y JOARISTI, L. (1998). *SPSS para Windows. Versión 8 en Castellano*. Madrid: Thomson Paraninfo.
- MARCELO, C. Y ESTEBARANZ, A. (1998). *Modelos de colaboración entre la Universidad y las Escuelas en la formación inicial del profesorado*. En M. A. ZABALZA (ed.), *Los Tutores en el Prácticum* (79 - 128). Pontevedra: Diputación Provincial, 1998.
- OCAMPO, C. I. (2003). *Competencias orientadoras, Formación Profesional e Proxecto Educativo Municipal*. Santiago de Compostela: ICE Universidad de Santiago de Compostela.
- OCAMPO, C. I. Y VÁZQUEZ, M. P. (2000). Orientación psicopedagógica e órganos de gobierno nos centros públicos. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 4, 861 - 864.
- ORDEN de 24 de julio de 1998, por la que se regula la organización y el funcionamiento de los servicios de orientación educativa y profesional, DOG 31. 07.
- PAPOULIA-TZELEPI, P. (1993). Teaching practice curriculum in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 16 (2), 147-162.
- PÉREZ BOULLOSA, A. Y BLASCO, P. (2001). *Orientación e Inserción Profesional. Fundamentos y Tendencias*. Valencia: Nau Llibres.
- REPETTO, E.; BALLESTEROS, B. Y MALIK, B. (2000). *Tareas y formación de los orientadores en la Unión Europea*. Madrid: UNED.
- RODICIO, M. L.; SOBRADO, L.; OCAMPO, C.; JATO, E.; BARREIRA, A. Y ARZA, N. (2001). A Orientación en Galicia. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 16 (2), 543-560.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1993). *Teoría y Práctica de la Orientación Educativa*. Barcelona: PPU.
- RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (1998). *La orientación profesional*. Barcelona: Ariel.
- SAMMONS, P.; HILLMAN, J. Y MORTIMORE, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: a Review of School Effectiveness Research*. London: Office for Standards in Education.

- SANZ ORO, R. Y SOBRADO, L. (1998): Roles y funciones de los orientadores. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 16 (2), 25 - 57.
- SIEGEL, S. (1991). *Estadística no paramétrica. Aplicada a las ciencias de la conducta*. México: Trillas.
- SOBRADO, L. Y OCAMPO, C. (2000). *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa*. Barcelona: Estel.
- WATTS, A. G. et al. (1994). *Los servicios de orientación académica y profesional en la comunidad europea (Informe-resumen del estudio realizado para la comisión de las Comunidades Europeas)*. Luxemburgo: Oficina de publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas.
- ZABALZA, M. A. (dir.) (2004). *La función tutorial en los estudios universitarios: Análisis de la situación y estrategias de mejora*. Memoria del Proyecto de Investigación financiado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Plan Nacional I+D+I, 2000-2003, Referencia AE2002-0115.
- (2005). *El aprendizaje experiencial como marco teórico para el practicum*. En M. A. ZABALZA, L. IGLESIAS, A. CID Y M. RAPOSO (coords.), *El Practicum como compromiso institucional: Los planes de prácticas (19-34)*. Santiago de Compostela: UNIDIXITAL.
- (1996). *El Practicum y los centros de desarrollo profesional*. En A. Villa (coord.), *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado* (pp. 253 - 287). Bilbao: ICE Universidad de Deusto.
- (2003). *Competencias personales y profesionales en el practicum*. En M. A. ZABALZA, L. IGLESIAS, A. CID Y M. RAPOSO (coords.), *Desarrollo de competencias personales y profesionales en el Practicum*. Publicación en CD-ROM.
- ZABALZA, M. A. Y CID, A. (2003). *Elementos nucleares del practicum* (documento mimeografiado). Vigo: Universidad de Vigo, Departamento de didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación.
- ZABALZA, M. A. Y CID, A. (1996). *El tutor de prácticas: un perfil profesional*. En M. A. ZABALZA (ed.): *Los tutores en el prácticum (17- 64)*. Pontevedra: Exma. Diputación Provincial de Pontevedra.
- ZUMBO, B. Y ZIMMERMAN, D. (1993). Is the selection of statistical methods governed by level of measurement? *Canadian Psychology*, 34, 390 - 399.

Página web

http://195.119.72/laa_bb/international/InhaltKongressA2/A33_HiebertCdn_Stand_Berlin.pdf.

(Consulta: 15/05/2005).

<http://webs.uvigo.es/educacion-ou> (consulta: 20/06/ 2005).

http://195.145.119.72/laa_bb/international/InhaltKongressC/C84_Hiebert.pdf. (Consulta: 20/06/2005).

<http://redie.uabc.mx/vo7no2contenido-tejadahtml> (Consulta: 15/09/2005).