

**Necesidades de formación
del profesor universitario en
competencias relacionadas
con la acción tutorial**

**Training needs of university
professors in skills related
to the tutoring action**

José Manuel Aguilar-Parra

Antonio Alías-García

Joaquín Álvarez

Juan Miguel Fernández-Campoy

Eloy Rafael Pérez-Gallardo

Antonia Irene Hernández Rodríguez

Universidad de Almería (España)

José Manuel Aguilar-Parra

Antonio Alías-García

Joaquín Álvarez

Juan Miguel Fernández-Campoy

Eloy Rafael Pérez-Gallardo

Antonia Irene Hernández Rodríguez

Universidad de Almería (España)

Resumen

El objeto de este estudio es determinar el grado de capacitación del profesorado frente a las competencias que se consideran básicas para el desempeño de la acción tutorial en la universidad. De esta forma se puede valorar cuáles son los puntos fuertes y cuáles son deficitarios para la elaboración de futuros programas de formación del profesorado frente al

Abstract

The purpose of this study is to determine the degree of training of teachers against the competencies that are considered essential for the performance of the tutoring action in the university. So that there could be valued which are the strong points and which are deficit for the production of futures programs of formation of the professorship

desempeño de la nueva función tutorial dentro del EEEs. En esta investigación participaron 279 profesores de tres universidades andaluzas de las diversas facultades o áreas de conocimiento, empleándose para tal selección un muestreo probabilístico, de carácter aleatorio por afijación proporcional en función de los diferentes departamentos que componen cada facultad, enviando el cuestionario a cada uno de los sujetos seleccionados mediante e-mail a su correo institucional, recogiendo únicamente los resultados de las personas que accedieron a responder. Los resultados obtenidos permiten aclarar cuáles son las competencias que más poseen los docentes universitarios frente al desempeño de la función tutorial, asimismo, se han extraído qué aspectos son susceptibles de mejora. En función del sexo, edad o universidad de adscripción se encuentran pequeñas diferencias en el nivel de formación en competencias. El profesorado de ciencias de la educación y de la salud son los más capacitados para el desarrollo de las competencias. Se puede llegar a concluir la necesidad de incrementar planes y programas dirigidos a la formación del profesorado con respecto a la función tutorial, una de las principales competencias que el nuevo EEEs otorga a los profesionales de la docencia universitaria.

Palabras clave: Educación superior, universidad, acción tutorial, necesidades de formación docente, Espacio Europeo de Educación Superior (EEEs), formación continua del profesorado, enseñar competencias.

opposite to the performance of the new tutoring function inside the EHEA. In this investigation there took part 279 teachers from three Andalusian universities of the diverse powers or knowledge's areas. A probability sampling being used for such a selection, of random nature by affixation proportional depending on the different departments that compose every faculty, sending the questionnaire to each of the subjects selected by means of and e-mail to his institutional mail, gathering only the results of the persons who agreed to answer. The obtained results allow to clarify which are the competences that more the university teachers possess opposite to the performance of the tutoring function, likewise, there have been extracted what aspects are capable of improvement. According to sex, age or university affiliation they find small differences in the level of competence training. The professorship of sciences of the education and of the health they are most qualified for the development of the competences. It is possible to come to conclude the need to increase plans and programs directed the formation of the professorship with regard to the tutoring function, one of the principal competences that the new EHEA attaches to the professionals of the university teaching.

Key words: Higher education, university, tutoring action, teaching needs, European Higher Education Area (EHEA), In-service teacher education, teach competences.

Introducción

Con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, tal y como señala Álvarez, García, Gil y Romero (2004), se han producido una serie de cambios en la concepción de la enseñanza que ha afectado a: la configuración de los planes de estudio en torno a perfiles profesionales; planificación de la enseñanza basada en las competencias que se derivan de dichos perfiles; la utilización de diferentes metodologías didácticas y sistemas diversificados de evaluación coherentes con dicha planificación; el desarrollo de un sistema de seguimiento y apoyo del estudiante en un proceso de enseñanza aprendizaje en el que él/ella es quien lo protagoniza.

Este último aspecto se refiere en parte a la acción tutorial. La acción tutorial entendida como un proceso de ayuda al estudiante en su desarrollo académico y personal, hasta ahora, no ha formado parte de los objetivos de la universidad. Si que ha estado presente en los otros niveles educativos, Educación Primaria y Educación Secundaria, sobre todo a partir de la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo, de 3 de octubre de 1990) donde en su artículo 60 señalaba que la tutoría y orientación de los alumnos formaría parte de la función docente. Corresponde a los centros educativos la coordinación de estas actividades. Cada grupo de alumnos tendrá un profesor tutor.

Tal y como afirma Pantoja (2005), la universidad como entidad terciaria en la formación de las personas ha estado excesivamente unida a la transmisión de conocimientos, a una férrea formación científica del alumnado, olvidando el componente de orientación que todo proceso de enseñanza-aprendizaje conlleva.

En el ámbito universitario ya no basta con que el profesorado universitario tenga un gran conocimiento de las materias que imparte, sino que para desarrollar una enseñanza de calidad es preciso que el docente alcance una serie de competencias relacionadas con el saber-hacer, saber-ser-y estar, tal y como señalan Álvarez-Rojo *et al.* (2011).

Comellas (2002) las agrupa en dos bloques; en el primer bloque se encontrarían las competencias relacionadas con el saber hacer y saber ser como son: las competencias comunicativas, emocionales, relacionales, cognitivas y que facilitarían las interacciones y el ejercicio de la práctica profesional y en segundo bloque se encontrarían con las competencias relacionadas con la formación profesional como son: visión amplia del hecho educativo, análisis de la realidad, relación y comprensión de las diferentes especialidades, comprensión y flexibilidad de los recursos educativos. Éstas últimas son las que más se relacionan con la acción tutorial, aunque las primeras también, dado que la nueva tutoría exige afrontar diferentes situaciones personales.

A estas competencias habría que añadir otras más íntimamente relacionadas con la acción tutorial señaladas por Rodríguez Espinar (2003):

- Identificar y comprender las diferentes formas que existen para que los estudiantes aprendan.
- Poseer conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con el diagnóstico y la evaluación del alumnado, a fin de ayudarlo en su aprendizaje.

- Ser sensible a las señales externas del mercado sobre las necesidades laborales y profesionales de los graduados.
- Dominar los nuevos avances en el proceso de enseñanza-aprendizaje para poder manejar la doble vía, presencial y a distancia.
- Desarrollar un conjunto de estrategias para afrontar diferentes situaciones personales y profesionales.

Estas competencias permitirán al profesorado universitario el desarrollo de las funciones que exige la tutoría y que son muy variadas como recoge Pantoja (2005), resumiendo las señaladas por otros autores (Álvarez Pérez, 2002; Gallego, 1997; Rodríguez Moreno, 2002; Zabalza, 2003):

1. Periodo inicial:

- a. Facilitar la integración del alumnado en el entorno y en el grupo.
- b. Conocer el entorno sociofamiliar del estudiante, sus motivaciones y sus proyectos de futuro.
- c. Desarrollar competencias de relación interpersonal entre los estudiantes.
- d. Informar al alumnado de la estructura, funcionamiento y organización del Centro y de la Universidad.
- e. Promover la participación del alumnado en las actividades desarrolladas dentro y fuera de la Universidad.
- f. Orientar al alumnado sobre el proceso de aprendizaje en las distintas disciplinas, aportando estrategias y pautas de aplicación de tipo general.
- g. Recoger información del resto de profesorado implicado en la formación del alumnado tutelado.
- h. Ayudar al entendimiento de los programas y materiales docentes.

2. Periodo intermedio:

- a. Ayudar a la toma de decisiones referida a la elección de materias optativas y de libre configuración.
- b. Promover en el alumnado la realización del proyecto profesional.
- c. Orientar al alumno para que desarrolle su *currículum vitae* y dotarlo de contenido.

3. Periodo final:

- a. Favorecer la aparición de situaciones (simulaciones, casos reales, contextos concretos de trabajo, etcétera) que provoquen que el alumnado asuma las competencias profesionales que son propias de la carrera estudiada.
- b. Facilitar técnicas de búsqueda de trabajo necesarias para su inserción laboral.

- c. Orientar sobre complementos de formación que mejoren las posibilidades de encontrar trabajo.
- d. Informar acerca de los estudios que se pueden emprender una vez terminada la carrera.

El desempeño de todas estas funciones y algunas más que se podrían señalar exige la presencia de una serie de competencias, competencias que no son inherentes al profesorado y que por lo tanto ha de ser adquiridas a través de procesos formativos, pero como señalan Aguilar y Martínez (2012) es el profesorado el que ha de dar el paso de reconocer la necesidad de implantar este nuevo modelo de acción tutorial y que, en muchos casos, no se asume porque se desconoce la forma adecuada de desempeñar esta labor de forma efectiva.

La necesidad de la formación en el desarrollo de competencias relacionadas con la acción tutorial es muy importante para lograr sesiones eficaces en las tutorías con los alumnos.

Si el tutor se muestra confiado y motivado y posee cierta experiencia y formación en aquellas competencias que están más relacionadas con la tutoría podrá lograr a su vez, un desarrollo competencial en sus alumnos tutelados (Castaño, Blanco y Asensio, 2012).

En España se han hecho muchos trabajos para concretar las necesidades de formación, ya sea desde planteamientos teóricos o a partir de estudios empíricos, han sido muy diversas (De Pablos, 2006; González Sanmamed, 2006; González Sanmamed y Raposo 2008 y 2009; Lucas, 2007; Margalef y Álvarez, 2005; Roelofs y Sanders, 2007; Sánchez, 2005; Valcárcel, 2003; etcétera), sin embargo las investigaciones y estudios relativos a las necesidades de formación en contenidos relativos a la acción tutorial no son tantos y en muchos casos se engloban dentro de estudios más generales sobre las necesidades de formación como los que se acaban de señalar.

Algunos estudios recientes, que sin ser estudios específicos sobre las necesidades de formación en acción tutorial, pero que entre otros factores tratan de determinar también esta necesidad entre otras como son: (Álvarez-Rojo *et al.*, 2011; Casado, Greca, Tricio, Collado y Lara, 2014; Domínguez, Álvarez y López, 2013; Gil-Albarova, Martínez, Tunnicliffe y Moneo, 2013; Rodríguez *et al.*, 2011) concluyen que una de las necesidades de formación que tiene el profesorado de forma destacada, aunque no la principal, es la de formación en el desempeño de la acción tutorial.

El objeto de este estudio es determinar el grado de capacitación del profesorado frente a las competencias que se consideran básicas para el desempeño de la acción tutorial en la universidad. De forma que se puedan valorar cuáles son los puntos fuertes y cuáles son deficitarios para la elaboración de futuros programas de formación del profesorado frente al desempeño de la nueva función tutorial dentro del EEEs. En primer lugar se valora el grado de capacidad en el desarrollo de las competencias relacionadas con la función tutorial universitaria. Posteriormente se han contrastado estos datos con las variables sexo, grupo de edad, universidad a la que pertenece y facultad o área en la que imparte docencia para tratar de determinar si estas variables pudieran incidir en el grado de capacitación del profesorado.

Método

Sujetos

En esta investigación participaron 279 profesores de tres universidades andaluzas (Almería con 80 profesores, Granada con 154 y Jaén con 42, 12 profesores no señalaron a la universidad a la que pertenecían). Su media de edad fue de 47,56 años (rango de entre 31 y 67 años, distribuidos en grupos: 51 personas del grupo de 30 a 39 años, 111 personas de 40 a 49 años, 66 personas de 50 a 59 años y 45 personas de más de 60 años, 15 personas no indicaron su edad), y por sexo, 95 eran mujeres y 180 hombres (13 personas no señalaron su sexo). En cuanto a la asignación por titulaciones o áreas en las que se imparte clase, se decidió agruparlos por facultades, quedando como sigue: profesores pertenecientes a las facultades de ciencias de la educación (67), pertenecientes a las facultades de ciencias (83), pertenecientes a las facultades de ciencias de la salud (33), pertenecientes a las facultades de económicas, ciencias empresariales y derecho (33) y las facultades de filosofía, letras y sociología (54) (18 personas no señalaron su adscripción).

El muestreo utilizado fue el probabilístico, se realizó de forma aleatoria por afijación proporcional en función de los diferentes departamentos que componen cada facultad, enviando el cuestionario a cada uno de los sujetos seleccionados mediante e mail a su correo institucional, recogiendo únicamente los resultados de las personas que accedieron a responder.

Análisis Estadístico

Con respecto a los análisis de datos utilizados, se realizaron varias pruebas de significación estadística, concretamente estadísticos descriptivos, t de Student y ANOVA. Además, teniendo en cuenta que las pruebas de significación estadística no ofrecen información sobre la magnitud de la relación entre las variables implicadas, se obtuvo información sobre las pruebas del tamaño de efecto a través de los estadísticos correspondientes en función de las variables de trabajo (d de Cohen y eta cuadrado, en este caso), ya que tal y como afirman Fernández y Arco (2011) es recomendable llamar la atención sobre la validez externa de este tipo de trabajos, complementándolos con el tamaño del efecto, dado el momento actual de cambios que vive la Universidad, en lo que respecta a la actualización y extensión de su función docente y tutorial.

Resultados

En primer lugar, se trató de valorar cuál era el grado de formación de los profesores universitarios en relación a sus competencias para un buen desempeño de su función tutorial. Para posteriormente comparar las medias obtenidas en función de algunas de las variables que pudieran incidir sobre la acción tutorial desarrollada, como son el grupo de edad, la universidad a la que pertenece, o la facultad-área a la que pertenece.

Teniendo en cuenta que el cuestionario empleado trata de recoger su nivel de formación sobre el perfil adecuado para el desempeño de la función tutorial del

profesorado universitario, a continuación se muestran los resultados obtenidos sobre las competencias sobre dicha formación según las personas encuestadas.

En relación a la primera competencia, se pretende conocer si el profesorado tiene un concepto claro y actualizado de lo que significa la formación integral de los estudiantes. Un 38,7% del profesorado indica que lo conoce mucho, un 51,6% afirma tener un conocimiento aceptable, mientras que un 5,4% señala que lo conoce poco y un 4,3% muy poco.

En la siguiente cuestión, segunda competencia, se pretende valorar si el profesorado está capacitado para aplicar técnicas de trabajo grupal. Un 38,7% del profesorado indica que lo está mucho, un 37,6% afirma estarlo de manera aceptable, mientras que un 20,4% señala que lo está poco y un 3,2% muy poco.

En la tercera competencia se desea valorar si el profesorado conoce el modelo académico institucional en el que se forman; así como también cuáles son sus ventajas y cuáles los compromisos y las exigencias establecidas para con los alumnos. Un 34,4% del profesorado indica que lo conoce mucho, un 44,8% afirma tener un conocimiento aceptable, mientras que un 17,2% señala que lo conoce poco y un 3,6% muy poco.

En relación a la siguiente, cuarta competencia, se pretende valorar si el profesorado conoce planteamientos teóricos y prácticos acerca de los estilos de aprendizaje de los jóvenes, así como de las características de los procesos de aprendizaje y del desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas, como elementos que ayudarán en el acercamiento con los estudiantes. Un 30,1% del profesorado indica que lo conoce mucho, un 29% afirma tener un conocimiento aceptable, mientras que un 24,7% señala que lo conoce poco y un 16,1% muy poco.

En relación a la quinta cuestión, se pretende conocer si el profesorado está capacitado en cuanto al conocimiento y aplicación de los mecanismos de registro de información y evaluación de los resultados de su actividad para que estén en la posibilidad de realizar el seguimiento de sus alumnos. Un 34,4% del profesorado indica que está muy capacitado, un 33,3% afirma tener un capacitación aceptable, mientras que un 25,8% señala que está poco capacitado y un 6,5% muy poco.

En la siguiente competencia (6ª), se pretende valorar si el profesorado conoce los antecedentes académicos de cada estudiante durante su tránsito por el nivel educativo previo al que cursa. Un 3,2% del profesorado indica que lo conoce mucho, un 16,5% afirma tener un conocimiento aceptable, mientras que un 35,5% señala que lo conoce poco y un 44,8% muy poco.

En la séptima cuestión se desea valorar si el profesorado, en general, establece un contacto positivo con el alumno. Un 63,4% del profesorado indica que lo establece mucho, un 33,3% afirma que lo establece de forma aceptable, mientras que un 2,2% señala que establece poco y un 1,1% muy poco.

En relación a la siguiente competencia (8ª), se pretende valorar si el profesorado identifica problemas, con la finalidad de orientar al estudiante hacia el o las áreas en donde pueda recibir una atención oportuna, sea de carácter preventivo o para solucionar sus problemas. Un 30,1% del profesorado indica que los identifica mucho, un 29% afirma

identificarlos de forma aceptable, mientras que un 24,7% señala que los identifica poco y un 16,1% muy poco.

Atendiendo a la novena competencia, se desea valorar si el profesorado toma decisiones con la finalidad de hacer cambios y fortalecer acciones que favorezcan al estudiante tanto en su vida académica como en su vida personal. Un 39,8% del profesorado indica que toma esas decisiones mucho, un 48% afirma tomarlas de forma aceptable, mientras que un 10,8% señala que las toma poco y un 1,1% muy poco.

En relación a la siguiente competencia (10ª), se pretende valorar si el profesorado entabla una efectiva comunicación entre las autoridades, coordinadores, profesores y otros especialistas participantes, así como también con los estudiantes, para tomar las medidas adecuadas para atender a las necesidades educativas. Un 17,2% del profesorado indica que se comunica mucho, un 44,8% afirma establecer una comunicación aceptable, mientras que un 24,7% señala que se comunica poco y un 13,3% muy poco.

En relación a la decimoprimer competencia, se pretende conocer si el profesorado mantiene una actitud ética y empática hacia los estudiantes. Un 79,6% del profesorado indica que la mantiene mucho, un 19% afirma tener una actitud adecuada sólo de forma aceptable, mientras que un 1,4% señala que pocas veces mantiene dicha actitud.

Atendiendo a la decimosegunda competencia, se desea valorar si el profesorado se siente capacitado para escuchar a los estudiantes y extraer la información que le sea útil para las acciones de tutoría que emprenda. Un 61,3% del profesorado indica que está muy capacitado, un 36,6% afirma tener una capacitación aceptable, mientras que un 2,2% señalan que están poco capacitados.

En relación a la siguiente competencia (13ª), se pretende conocer si el profesorado tiene un manejo de la pedagogía de la pregunta para ayudar al alumno a identificar sus intereses formativos. Un 32,3% del profesorado indica que la tiene mucho, un 41,6% afirma tener un manejo aceptable, mientras que un 18,3% señalan que lo manejan poco y un 7,5% muy poco.

Respecto a la última competencia (14ª), se pretende determinar si el profesorado conoce los vínculos entre las diferentes áreas del ejercicio profesional y las diversas asignaturas que ofrecen los planes de estudio. Un 33,3% del profesorado indica que lo conoce mucho, un 41,9% afirma tener un conocimiento aceptable, mientras que un 21,5% señala que lo conoce poco y un 3,2% muy poco.

Posteriormente, se han contrastado estos resultados en función de diversas variables para determinar si alguna de ellas influye en los resultados obtenidos, en mayor o menor medida, para ello, además de las pruebas de significación estadística, se utilizan las del tamaño del efecto para cuantificar el grado de relación de una variable sobre la otra.

En primer lugar, se ha contrastado el nivel de competencia del profesorado universitario en relación al desempeño de la acción tutorial en función del género de los docentes.

Según los resultados obtenidos, se puede concluir que en función del género se encuentran diferencias significativas respecto a algunas de las competencias evaluadas. Respecto a la primera competencia, si el profesorado tiene un concepto claro y actualizado de lo que significa la formación integral de los estudiantes, los hombres presentan una media (teniendo en cuenta que 1 es muy poco y 4 mucho, a más media, más se posee la competencia) significativamente mayor ($M = 3,33$; $DE = 0,770$; $n = 180$) que las mujeres ($M = 3,09$; $DE = 0,685$; $n = 95$), $t(211,54) = 2,629$; $p = 0,009$; $d = 0,329$; 95% IC [0,060; 0,417] en cuanto al desarrollo de dicha competencia.

Asimismo aparecen diferencias estadísticamente significativas en relación a la sexta competencia evaluada, conoce los antecedentes académicos de cada estudiante durante su tránsito por el nivel educativo previo al que cursa. En esta ocasión también son los hombres los que presentan una media mayor ($M = 1,88$; $DE = 0,861$; $n = 180$) que las mujeres ($M = 1,60$; $DE = 0,749$; $n = 95$); $t(273) = 2,712$; $p = 0,007$; $d = 0,346$; 95% IC [0,078; 0,489] en cuanto al desarrollo de dicha competencia.

Se han hallado diferencias significativas en función del género en relación a la séptima competencia evaluada, el profesorado es capaz de establecer de forma general un contacto positivo con el alumno. Los hombres presentan una media significativamente mayor ($M = 3,67$; $DE = 0,569$; $n = 180$) que las mujeres ($M = 3,49$; $DE = 0,616$; $n = 95$); $t(273) = 2,535$; $p = 0,012$; $d = 0,303$; 95% IC [0,043; 0,343] en cuanto al desarrollo de dicha competencia.

Respecto a duodécima competencia, si el profesorado se siente capacitado para escuchar a los estudiantes y extraer la información que le sea útil para las acciones de tutoría que emprenda, los hombres presentan una media significativamente mayor ($M = 3,68$; $DE = 0,534$; $n = 180$) que las mujeres ($M = 3,44$; $DE = 0,499$; $n = 95$); $t(273) = 3,644$; $p < 0,001$; $d = 0,653$; 95% IC [0,111; 0,372] en cuanto al desarrollo de dicha competencia.

Asimismo aparecen diferencias estadísticamente significativas en relación a la decimotercera competencia evaluada, el profesorado tiene un manejo de la pedagogía de la pregunta para ayudar al alumno a identificar sus intereses formativos. En esta ocasión también son los hombres los que presentan una media mayor ($M = 3,18$; $DE = 0,887$; $n = 180$) que las mujeres ($M = 2,62$; $DE = 0,827$; $n = 95$); $t(273) = 5,113$; $p < 0,001$; $d = 0,346$; 95% IC [0,346; 0,779] en cuanto al desarrollo de dicha competencia.

Finalmente, se han hallado diferencias significativas en función del género en relación a la decimocuarta competencia evaluada, el profesorado Conoce los vínculos entre las diferentes áreas del ejercicio profesional y las diversas asignaturas que ofrecen los planes de estudio. Los hombres presentan una media significativamente mayor ($M = 3,32$; $DE = 0,672$; $n = 180$) que las mujeres ($M = 2,53$; $DE = 0,836$; $n = 95$); $t(273) = 8,504$; $p < 0,001$; $d = 1,041$; 95% IC [0,607; 0,973] en cuanto al desarrollo de dicha competencia.

En conclusión, se puede afirmar que se encuentran diferencias en función del género en cuanto al conocimiento de competencias para desarrollar la acción tutorial. Los hombres parecen afirmar poseer mayor nivel competencial que las mujeres, no obstante, tal y como apuntan los tamaños del efecto, esas diferencias sólo son destacables en la duodécima y la decimocuarta competencia.

Posteriormente, se ha contrastado el nivel de competencia del profesorado universitario en relación al desempeño de la acción tutorial en función de la edad de los docentes. En la Tabla 1, aparecen los contrastes de medias obtenidos a través del anova, en la misma, se puede apreciar que sólo existen diferencias significativas en relación a algunas de las competencias valoradas en función del grupo de edad. Las principales diferencias, según las pruebas post hoc (Tukey), se encuentran entre el profesorado de menor edad y el resto y entre el grupo de mayor edad y los demás. El profesorado del grupo de menor edad, tal y como se puede ver en la Tabla 2, arroja medias superiores al resto en la mayoría de las competencias evaluadas. No obstante, también aparecen diferencias entre los grupos de edad intermedios.

Por lo que no se pueden extraer resultados definitivos en función de la edad y las competencias que posee el profesorado universitario frente a la acción tutorial.

Tabla 1. Diferencias en función de la edad en relación a las competencias que posee el profesorado universitario en relación a la acción tutorial.

Competencias		Diferencia de medias entre grupos de edad (Tukey)	Media Cuadrática (Inter-grupos)	F	Sig.	η^2
		1ª	30/39-40/49 *, 30/39-50/59 *	1,714	3,143	0,026
2ª	30/39-50/59 **, 30/39-60 y+ **, 40/49-50/59 **	6,233	9,821	0,000	0,099	
3ª	30/39-40/49 **, 30/39-50/59 *	2,519	4,623	0,004	0,049	
4ª	30/39-50/59 **, 30/39-60 y+ *, 40/49-50/59 **	7,526	7,447	0,000	0,077	
5ª	-	0,751	0,945	0,420	0,010	
6ª	-	1,638	2,382	0,070	0,026	
7ª	-	0,258	0,736	0,532	0,008	
8ª	30/39-60 y+ **, 40/49-60 y+ *	2,613	4,519	0,004	0,048	
9ª	-	1,289	1,318	0,269	0,014	
10ª	-	0,593	0,746	0,526	0,008	
11ª	30/39-50/59 *, 40/49-50/59 **, 50/59-60 y+ *	0,716	3,617	0,014	0,039	
12ª	30/39-50/59 *, 40/49-50/59 **, 40/49-50/59 **, 50/59-60 y+ *	1,592	5,906	0,001	0,062	
13ª	-	8,088	0,751	0,522	0,008	
14ª	-	1,480	2,233	0,085	0,024	

* La diferencia es significativa a 0.05. ** La diferencia es significativa a 0.01. - Sin diferencias.

Tabla 2. Medias en función de la edad, universidad de pertenencia y área profesional.

	Media Edad				Media Universidad			Media Facultad – Área (titulaciones)				
	30/39	40/49	50-59	60+	UAL	UGR	UJA	Educación	Ciencias	Salud	Econ. y Derecho	Filos. y Letras
1ª	3,47	3,16	3,14	3,40	3,34	3,16	3,43	3,58	3,18	3,00	3,09	3,22
2ª	3,53	3,24	2,77	3,0	3,30	3,14	2,79	3,67	3,04	3,00	2,82	2,83
3ª	3,47	3,03	3,06	3,20	3,26	3,10	2,93	3,58	2,94	2,82	2,91	3,17
4ª	3,12	2,92	2,32	2,67	3,26	2,59	2,36	3,67	2,46	2,45	2,36	2,50
5ª	3,06	3,08	2,91	2,87	3,26	2,98	2,43	3,49	2,67	3,00	3,00	2,78
6ª	1,65	1,81	1,71	2,07	1,75	1,87	1,57	1,99	1,57	1,73	1,55	2,06
7ª	3,71	3,59	3,59	3,53	3,64	3,56	3,64	3,81	3,54	3,91	3,27	3,39
8ª	3,29	3,11	3,09	2,73	3,11	3,04	3,07	3,31	3,04	3,27	3,00	2,72
9ª	3,29	3,22	3,50	3,20	3,26	3,37	3,14	3,36	3,25	3,27	3,00	3,56
10ª	2,65	2,62	2,79	2,80	3,23	2,46	2,43	2,91	2,36	3,09	2,09	3,06
11ª	3,82	3,84	3,62	3,80	3,83	3,77	3,71	3,85	3,71	4,00	3,55	3,83
12ª	3,71	3,59	3,41	3,80	3,68	3,56	3,57	3,58	3,54	3,73	3,36	3,72
13ª	3,24	2,84	3,52	3,47	3,45	3,12	2,86	3,27	3,45	2,91	2,55	3,28
14ª	3,29	2,95	3,0	3,0	2,96	3,08	3,07	2,91	3,07	3,36	3,09	2,94

Asimismo, a continuación, se trató de verificar si la universidad de adscripción (Almería, Granada y Jaén) influye en las competencias que posee el profesorado en relación a la función tutorial. Según los resultados obtenidos se puede afirmar que existen diferencias estadísticamente significativas únicamente en algunas de las competencias evaluadas, tal y como se puede apreciar en la Tabla 3. No obstante, el tamaño del efecto medido a través del estadístico eta cuadrado, muestra que las diferencias no son importantes únicamente en la décima competencia, en la que se halla un tamaño del efecto algo más destacado, en la que se valora si el profesorado es capaz de entablar una efectiva comunicación entre las autoridades, coordinadores, profesores y otros especialistas participantes, así como también con los estudiantes, para tomar las medidas adecuadas para atender a las necesidades educativas. Esta competencia, tal y como se puede apreciar en la Tabla 2, parece que el profesorado de la Universidad de Almería es algo más competente en el desarrollo de esta actividad de la función tutorial.

Tabla 3. Diferencias en función de la universidad a la que pertenece en relación a las competencias que posee el profesorado universitario en relación a la acción tutorial.

Competencias		Diferencia de medias entre universidades (Tukey)	Media Cuadrática (Inter-grupos)	F	Sig.	η^2
		1ª	-	1,659	3,010	0,051
2ª	Almería-Jaén **, Jaén-Granada *	3,648	5,355	0,005	0,038	
3ª	-	1,600	2,654	0,072	0,019	
4ª	Almería-Jaén **, Almería-Granada **	15,696	15,733	0,000	0,103	
5ª	Almería-Jaén **, Almería-Granada *, Jaén-Granada **	9,577	12,527	0,000	0,084	
6ª	-	1,562	2,259	0,106	0,016	
7ª	-	0,189	0,537	0,585	0,004	
8ª	-	0,143	0,235	0,791	0,002	
9ª	-	0,951	0,974	0,379	0,007	
10ª	Almería-Jaén **, Jaén-Granada **	16,899	24,218	0,000	0,151	
11ª	-	0,176	0,869	0,421	0,006	
12ª	-	0,336	1,181	0,308	0,009	
13ª	-	5,351	0,502	0,606	0,004	
14ª	-	0,370	0,547	0,579	0,004	

* La diferencia es significativa a 0.05. ** La diferencia es significativa a 0.01. - Sin diferencias.

Finalmente se ha valorado si la facultad o área en la que imparte docencia el profesorado, influye en las competencias que posee el mismo respecto al desarrollo de la función tutorial.

Atendiendo a los resultados que recoge la Tabla 4, se puede apreciar que existen diferencias estadísticamente significativas en casi todas las competencias evaluadas entre el profesorado de diferentes facultades o áreas. No obstante, como en los resultados anteriores, se ha de ser cautos, ya que los tamaños del efecto arrojan efectos bajos, llegando en alguna ocasión a ser casi moderados. Por lo que sí existen diferencias, pero no con un efecto muy amplio.

Observando las medias obtenidas, tal y como se puede apreciar en la Tabla 2, se puede observar que el profesorado de las facultades de ciencias de la educación, arroja las medias más altas en seis de las catorce competencias medidas, seguido por el profesorado de la facultad de ciencias de la salud que arroja puntuaciones más altas

que las demás facultades en cinco competencias. Asimismo, el profesorado adscrito a las facultades de económicas, empresariales y derecho son los que obtienen menores medias y por tanto, menor capacidad en el desarrollo de las competencias relacionadas con la acción tutorial universitaria.

Tabla 4. Diferencias en función de la facultad o área en la que imparte docencia en relación a las competencias que posee el profesorado universitario en relación a la acción tutorial.

	Diferencia de medias entre facultades (Tukey)	Media Cuadrática (Inter-grupos)	F	Sig.	η^2
Competencias	1ª Educación ¹ -Ciencias ² **, Educación-Salud ³ **, Educación-Económicas ⁴ **, Educación-Filosofía ⁵ *	2,680	4,978	0,001	0,070
	2ª Educación-Ciencias **, Educación-Salud **, Educación-Económicas **, Educación-Filosofía **	7,222	11,809	0,000	0,151
	3ª Educación-Ciencias **, Educación-Salud **, Educación-Económicas **, Educación-Filosofía *	5,396	9,786	0,000	0,129
	4ª Educación-Ciencias **, Educación-Salud **, Educación-Económicas **, Educación-Filosofía **	18,792	21,968	0,000	0,249
	5ª Educación-Ciencias **, Educación-Salud **, Educación-Económicas **, Educación-Filosofía **	6,893	9,119	,000	0,121
	6ª Educación-Ciencias **, Educación-Económicas *, Ciencias-Filosofía **, Económicas-Filosofía **	3,152	4,831	0,001	0,068
	7ª Educación-Ciencias **, Educación-Económicas **, Educación - Filosofía **, Ciencias-Filosofía **, Ciencias - Salud *, Salud – Económicas **, Salud – Filosofía **	3,045	9,701	0,000	0,128
	8ª Educación-Ciencias *, Educación - Filosofía **, Ciencias-Filosofía *, Salud – Filosofía **	3,028	5,397	0,000	0,075
	9ª -	1,725	1,751	0,139	0,026
	10ª Educación-Ciencias **, Educación-Económicas **, Ciencias-Filosofía **, Ciencias - Salud **, Salud – Económicas **, Económicas – Filosofía **	9,144	13,545	0,000	0,170
	11ª Educación-Ciencias *, Educación-Económicas **, Ciencias - Salud **, Salud – Económicas **, Económicas – Filosofía **	1,073	5,773	0,000	0,080
	12ª Salud – Económicas **, Económicas – Filosofía **	0,863	3,093	0,016	0,045
	13ª -	5,643	0,519	0,722	0,008
	14ª -	1,310	1,926	0,106	0,028

* La diferencia es significativa a 0.05. ** La diferencia es significativa a 0.01. - Sin diferencias.

1. Facultad de Ciencias de la Educación.

2. Facultad de Ciencias.

3. Facultad de Ciencias de la Salud.

4. Facultad de Económicas, Empresariales y Derecho.

5. Facultad de Filosofía, Letras y Sociología.

Discusión o Conclusiones

Los resultados obtenidos permiten aclarar cuáles son las competencias que más poseen los docentes universitarios frente al desempeño de la función tutorial. De esta forma también se ha podido comprobar qué aspectos son susceptibles de mejora en cuanto a la formación del profesorado se refiere para desarrollar la función tutorial.

Se concluye que existe una importante necesidad de formación del profesorado respecto a la función tutorial, ya que se encuentra altos porcentajes de personas que poseen únicamente poco o muy poco conocimiento o capacidad para el desarrollo de

las competencias medidas. Por lo que la acción tutorial no podrá ser desempeñada de forma eficiente, si no se tienen las competencias a un nivel aceptable o alto.

Los resultados obtenidos en este estudio correlacionan con los obtenidos por Álvarez-Rojo *et al.* (2011), según los cuáles el profesorado parece controlar mejor aquellas competencias que han formado parte de las funciones que tradicionalmente ha venido realizando (docencia y evaluación), mientras que necesita más formación en las que están relacionadas con “nuevas” funciones para las que en el momento presente se le reclama mayor responsabilidad (gestión, tutoría y apertura a la formación). En el caso de este estudio igualmente se percibe el profesorado como más capaz en relación a competencias más relacionadas con la docencia y evaluación asociadas a la “antigua tutoría” relacionadas con la tutoría académica, que a las nuevas funciones asociadas a la función tutorial relacionadas con la enseñanza centrada en las necesidades del alumnado de acompañamiento en su desarrollo personal.

En función del sexo, se aprecian diferencias entre hombres y mujeres a nivel competencial, no obstante, según muestra el tamaño del efecto, sólo transcendentales en referencia a algunas de las competencias medidas. Los hombres arrojan medias más altas en el nivel de competencias respecto a la acción tutorial.

En función del grupo de edad, se hallan diferencias en el desempeño de algunas competencias de la función tutorial, no obstante, el tamaño del efecto es muy bajo. Las personas del grupo más joven, son los que poseen medias más altas en la mayoría de las competencias evaluadas.

En función de la universidad de pertenencia, se han hallado diferencias únicamente en el desarrollo de algunas competencias, siendo también en este caso el tamaño del efecto bajo, a excepción de una de las competencias, que parece ser más desarrollada de forma competente por el profesorado de la universidad de Almería. No obstante, de forma general, se encuentran medias muy parecidas en cuanto al nivel competencial en relación a la función tutorial en las diferentes universidades evaluadas.

Finalmente en función de la facultad o área en la que se imparte docencia, se ha comprobado que el profesorado de las facultades de ciencias de la educación y de ciencias de la salud por este orden son los más capacitados para el desarrollo de las competencias necesarias para un correcto desempeño de la acción tutorial universitaria, apuntando estos resultados en la misma línea que los de Rodríguez *et al.* (2011) en cuanto a las necesidades de formación de las diferentes áreas. También correlacionan estos resultados con los de Álvarez-Rojo *et al.* (2011) cuando afirma en su estudio que las áreas de CC. Sociales, de un lado, y Ciencias de la Salud, por otro, son en las que se perciben menos necesidades de formación, en línea con los resultados de este estudio, en el que estas áreas son las que arrojan mayores medias en cuanto a capacitación en relación a competencias para un correcto desarrollo de la función tutorial.

Se ha de resaltar como aspecto a tener en cuenta a la hora de considerar los resultados, como limitación del estudio, que el cuestionario ha sido contestado por el profesorado según la percepción de su propia competencia, por lo que es posible que algunos de los participantes en el estudio hayan sobrevalorado o infravalorado su capacidad.

No obstante, estos resultados permiten aclarar y tener una perspectiva de cuáles son las capacidades que poseen los docentes universitarios frente al desempeño de la acción tutorial y por tanto, cuáles podrían ser las competencias a alcanzar en futuros programas de formación del profesorado. Sin embargo, para que la formación del profesorado llegué a buen fin y se consigan alcanzar un nivel de competencia adecuado, en este caso para el desempeño de la función tutorial, pero de forma general para cualquier tipo de formación, es fundamental, como señala Monereo (2010) y Casado *et al.* (2014), que la formación promueva un cambio más profundo, relativo a las concepciones, estrategias y sentimientos del docente, un cambio que afecte a su identidad personal. Esta circunstancia será un requisito indispensable para que la formación que recibimos verdaderamente sea efectiva y válida, alejándonos de miedos a evaluaciones, de la vergüenza de ser discentes cuando somos grandes profesionales y nadie tiene nada que transmitirnos, de todo lo irrelevante en general y acercarnos al valor de la formación como meta para mejorar nuestro proceso instruccional y de ayuda al alumno.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, J. M. y Martínez, M. (2012). Modalidades de tutoría. En Álvarez, J. *Plan de Orientación para la Universidad*. Madrid: Editorial Académica Española.
- Álvarez-Pérez, P. R. (2002). *La función tutorial en la universidad. Una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza*. Madrid: EOS.
- Álvarez, V., García, E., Gil, J. y Romero, S. (2004). *La enseñanza universitaria. Planificación y desarrollo de la docencia*. Madrid: EOS.
- Álvarez-Rojo, V., Romero, S., Gil-Flores, J., Rodríguez-Santero, J., Clares, J., Asensio, I., Del-Frago, R. y Salmerón-Vílchez, P. (2011). Necesidades de formación del profesorado universitario para la adaptación de su docencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Relieve*, 17(1), 1-22.
- Casado, R., Greca, I. M., Tricio, V., Collado, M. y Lara, A. M. (2014). Impacto de un Plan de Acción Tutorial universitario: resultados académicos, implicación y satisfacción. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 323-342.
- Castaño, E., Blanco, A. y Asensio, E. (2012). Competencias para la tutoría: experiencia de formación con profesores universitarios. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 193-210.
- Comellas, M. J. (Coord.) (2002). *Las competencias del profesorado para la acción tutorial*. Barcelona: Cisspraxis.
- De Pablos, J. (Coord.) (2006). *El proceso de integración en el Espacio Europeo de Educación Superior: Necesidades y demandas del profesorado de la Universidad de Sevilla*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Domínguez, G., Álvarez, F. J. y López, A. M. (2013). Acción tutorial y orientación en el periodo de transición de la Educación Secundaria a la Universidad. La orientación al alumnado de nuevo ingreso. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 221-241.
- Fernández, F. y Arco, J. (2011). Efectos de un programa de acción tutorial entre universitarios. *Infancia y Aprendizaje*, 34(1), 109-122.

- Gallego, S. (1997). Las funciones del tutor universitario. En AEOP (Comp.), *La orientación educativa y la intervención psicopedagógica integradas en el currículum*. Valencia: AEOP.
- Gil-Albarova, A., Martínez, O., Tunnicliffe, A. y Moneo, J. M. (2013). Estudiantes universitarios y calidad de plan de acción tutorial. Valoraciones y mejoras. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 63-87.
- González-Sanmamed, M. (Dir.) (2006). *O EEES: perspectiva do profesorado das universidades galegas*. Santiago de Compostela: ACSUG.
- González-Sanmamed, M. y Raposo, M. (2008). Necesidades formativas del profesorado universitario en el contexto de la convergencia europea. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 285-306.
- González-Sanmamed, M. y Raposo, M. (2009). Valoraciones del profesorado universitario sobre las acciones que pueden favorecer el proceso de convergencia europea. *Revista de Educación*, 349, 361-390.
- Lucas, S. (2007). Desarrollo de competencias desde la enseñanza universitaria. Armonización con la Educación Secundaria y el mercado de trabajo, desde la Psicología Social de la Educación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(5), 125-158.
- Margalef, L. y Álvarez, J. M. (2005). La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Educación*, 337, 51-70.
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 149-170.
- Pantoja, A. (2005). La acción tutorial en la universidad: propuestas para el cambio. *Cultura y Educación*, 17(1), 67-82.
- Rodríguez, J., Álvarez, V., Gil, J. y Romero, S. (2011). Necesidades del profesorado de la Universidad de Sevilla respecto a la enseñanza que requiere el EEES. *Cultura y Educación*, 23(3), 323-340.
- Rodríguez-Espinar, S. (2003). Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario. *Revista de Educación*, 331, 67-99.
- Rodríguez-Moreno, M^a. L. (2002). *Hacia una nueva orientación universitaria*. Barcelona: Ediciones de la Universidad de Barcelona.
- Roelofs, E. y Sanders, P. (2007). Towards a framework for assessing teacher competence. *European Journal of Vocational Training*, 40(1), 123-139.
- Sánchez, F. (Coord.) (2005). *Modelos de formación del profesorado y su valoración para el Espacio Europeo de Educación Superior. Estudios y Análisis*. Madrid: MEC.
- Valcárcel, M. (Dir.) (2003). *La preparación del profesorado universitario español para la Convergencia Europea en Educación Superior. Estudios y Análisis*. Madrid: MEC.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

ANEXO I

CUESTIONARIO SOBRE LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN DEL PROFESOR UNIVERSITARIO PARA EL DESEMPEÑO DE LA ACCIÓN TUTORIAL

EDAD:

TITULACIONES Y ÁREA EN LAS QUE IMPARTE DOCENCIA:

SEXO:

UNIVERSIDAD:

CONTESTE CON: 1 MUY POCO; 2 POCO; 3 ACEPTABLE; 4 MUCHO

1. Tiene un concepto claro y actualizado de lo que significa la formación integral de los estudiantes.
2. Está capacitado para aplicar técnicas de trabajo grupal.
3. Conoce el modelo académico institucional en el que se forman; así como también cuáles son sus ventajas y cuáles los compromisos y las exigencias establecidas para con los alumnos.
4. Conoce planteamientos teóricos y prácticos acerca de los estilos de aprendizaje de los jóvenes, así como de las características de los procesos de aprendizaje y del desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas, como elementos que ayudarán en el acercamiento con los estudiantes.
5. Está capacitado en cuanto al conocimiento y aplicación de los mecanismos de registro de información y evaluación de los resultados de su actividad para que estén en la posibilidad de realizar el seguimiento de sus alumnos.
6. Conoce los antecedentes académicos de cada estudiante durante su tránsito por el nivel educativo previo al que cursa.
7. En general establece un contacto positivo con el alumno.
8. Identifica problemas, con la finalidad de orientar al estudiante hacia el o las áreas en donde pueda recibir una atención oportuna, sea de carácter preventivo o para solucionar sus problemas.
9. Toma decisiones con la finalidad de hacer cambios y fortalecer acciones que favorezcan al estudiante tanto en su vida académica como en su vida personal.

10. Entabla una efectiva comunicación entre las autoridades, coordinadores, profesores y otros especialistas participantes, así como también con los estudiantes, para tomar las medidas adecuadas para atender a las necesidades educativas.
11. Mantiene una actitud ética y empática hacia los estudiantes.
12. Se siente capacitado para escuchar a los estudiantes y extraer la información que le sea útil para las acciones de tutoría que emprenda.
13. Tiene un manejo de la pedagogía de la pregunta para ayudar al alumno a identificar sus intereses formativos.
14. Conoce los vínculos entre las diferentes áreas del ejercicio profesional y las diversas asignaturas que ofrecen los planes de estudio.

Artículo concluido el 09 de junio de 2014

Aguilar-Parra, J.M., Alías-García, A., Álvarez, J., Fernández-Campoy, J.M., Pérez-Gallardo, E.R., Hernández Rodríguez, A.I. (2015). Necesidades de formación del profesor universitario en competencias relacionadas con la acción tutorial. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 13(3), 357-375.

publicado en <http://www.red-u.net>

José Manuel Aguilar Parra

Universidad de Almería
Departamento de Psicología
jmaguilar@ual.es



Doctor en Psicología Evolutiva y de la Educación. Profesor Contratado del Departamento de Psicología, área de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Almería. Entre sus líneas de investigación se encuentran: la calidad de vida en las personas mayores, Psicología del Deporte y variables que determinan la calidad en Educación. Posee un amplio número de publicaciones en revistas de impacto sobre estas temáticas, además de múltiples comunicaciones y conferencias en congresos internacionales.

Antonio Alías García

Universidad de Almería
Departamento de Educación
aag344@ual.es



Doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Profesor Asociado del Departamento de Educación, área de Educación Física y Deporte de la Universidad de Almería. Entre sus líneas de investigación se encuentran: los deportes náuticos, entrenamiento deportivo, imagen corporal y variables que determinan la calidad en Educación Física.

Joaquín Álvarez Hernández

Universidad de Almería
Departamento de Psicología
jalvarez@ual.es



Doctor en Psicología y Licenciado en Psicología. Profesor Titular del Departamento de Psicología, área de Psicología Evolutiva y de la Educación. Coordinador del Máster de Educación Especial de la Universidad de Almería. Coordinador del Grupo de Investigación "Desarrollo y Calidad Educativa. Entre sus líneas de investigación se encuentran: la Orientación Vocacional-Profesional, las Dificultades de Aprendizaje y la Intervención en Calidad de Vida en las Personas Mayores.

Juan Miguel Fernández Campoy

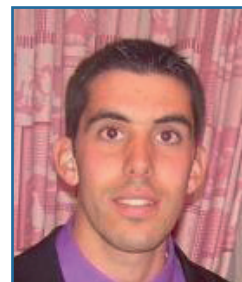
Universidad de Almería
Departamento de Educación
jfc105@ual.es



Licenciado en Psicopedagogía por la Universidad de Almería y Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada. Profesor del Área de Teoría e Historia de la Educación dentro del Departamento de Educación de la Universidad de Almería. Entre sus principales líneas de investigación cabe destacar la atención a la diversidad, la atención e intervención socioeducativa con menores infractores y en situación de riesgo, la formación a lo largo del ciclo vital y la formación del profesorado en los distintos niveles que conforman el sistema educativo.

Eloy Rafael Pérez Gallardo

Universidad de Almería
Departamento de Psicología
eperez@adaba.net



Diplomado como maestro, Especialidad en Educación Física y Licenciado en Psicopedagogía. Ambas titulaciones universitarias realizadas en la Universidad de Almería. Titulado en el Máster de Orientación Profesional, realizado por la UNED. Ha colaborado en diferentes proyectos de investigación y ha participado en diferentes publicaciones. Entre sus líneas de investigación se encuentran la formación del profesorado y la mejora en la salud de las personas mayores.

Antonia Irene Hernández Rodríguez

Universidad de Almería
Departamento de Educación
ihernan@ual.es



Doctora en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Profesora Titular del Departamento de Educación, área de Educación Física y Deporte de la Universidad de Almería. Entre sus líneas de investigación se encuentran: Nuevas tendencias en Educación Física y Recreación y Análisis de las prácticas físico-deportivas de tiempo libre de una realidad escolar.