

Vol. 24, 2022/e03

Las competencias tutoriales del docente universitario. Validación de una herramienta

Professors' Tutoring Skills: Validation of a Tool

Pilar Martínez-Clares (*) <https://orcid.org/0000-0002-5649-931X>

Francisco Javier Pérez Cusó (*) <https://orcid.org/0000-0003-1376-1776>

Cristina González-Lorente (*) <https://orcid.org/0000-0001-7211-3862>

(*) Universidad de Murcia, España

(Recibido: 3 de abril de 2020; Aceptado para su publicación: 9 de julio de 2020)

Cómo citar: Martínez-Clares, P., Pérez, F. y González-Lorente, C. (2022). Las competencias tutoriales del docente universitario. Validación de una herramienta. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24, e03, 1-15.
<https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e03.4028>

Resumen

El nuevo perfil del docente universitario, más centrado en el aprendizaje y necesidades del alumnado, impulsa una nueva arquitectura de la tutoría universitaria. Este trabajo describe la validación de una escala de medida de las competencias tutoriales del profesorado desde la perspectiva del alumnado. Participaron 622 estudiantes de la Universidad de Murcia y se realizó un análisis factorial confirmatorio con los datos recabados. Los resultados muestran la adecuación del modelo teórico propuesto, constituido por cuatro dimensiones (Información y adaptación; Gestión y apoyo grupal; Orientación educativa y profesional; Seguimiento continuo del alumnado) así como una mayor percepción de importancia de estas competencias frente al desarrollo de las mismas por parte de los docentes ($p < .05$), lo que permite concluir con la importancia de profundizar en el conocimiento de este tipo de competencias en busca de una mejora continua de la tutoría universitaria.

Palabras clave: competencias del docente, tutoría, enseñanza superior

Abstract

The new profile of a university professor, which places a greater focus on students' learning and needs, is driving a new architecture for university tutoring. This study describes the validation of a scale to measure the tutoring skills of faculty members from the perspective of students. A total of 622 students from the University of Murcia participated in the research and confirmatory factor analysis was performed with the collected data. The results demonstrate the suitability of the theoretical model put forward, which comprises four dimensions (informing and adaptation; group management and support; educational and professional guidance; continuous monitoring of students), and show that the importance of these skills is perceived to be greater than the development of these same skills by professors ($p < .05$). This allows us to conclude by confirming the importance of furthering knowledge of these types of skills with a view to the continuous improvement of university tutoring.

Keywords: teacher qualifications, mentoring, higher education

I. Introducción

No es casualidad que desde la educación superior se organicen foros, debates y coloquios para hacer frente a los retos y desafíos que deben asumir estas instituciones en una economía y arquitectura del conocimiento cada vez más impredecible, digitalizada y competitiva. Uno de los últimos informes de la UNESCO en abordar estas preocupaciones, dirigido por Knyazeva (2016), augura una transformación en las funciones que asumirán las instituciones de educación superior (IES) a partir del 2030 como fecha de inflexión, con nuevos modos de enseñanza impregnados por los avances tecnológicos, una significativa evolución en los enfoques pedagógicos y, especialmente, con nuevos roles docentes asociados a un cambio en las relaciones estudiante-profesor, creándose nuevos espacios de comunicación y surgiendo nuevas competencias para el tutor universitario.

Ante este proceso de cambio, innovación, reformas y retos para alcanzar la calidad y excelencia en la educación superior, el profesorado, sus funciones, roles y competencias, se sitúan como elementos determinantes. Esta idea también se refleja en la adaptación de dichas instituciones al marco común europeo. A partir de la convergencia europea, la figura del docente universitario se replantea y da un giro de 180 grados, al pasar de ser un transmisor, altamente especializado y cualificado en una materia determinada, a tener un perfil más amplio, polivalente y directo que, además de transmitir estos conocimientos, es capaz de aprovechar al máximo las potencialidades de los estudiantes a través de una mejor y mayor interacción con ellos, tanto dentro como fuera del aula (López-Gómez, 2017; Mas-Torelló y Olmos-Rueda, 2016; Prieto, 2015).

Con esta importante reforma en la estructura y organización de la enseñanza universitaria a nivel europeo, se da prioridad al aprendizaje integral del alumnado para que su formación no se limite, únicamente, a la adquisición de un conocimiento técnico y especializado de rápida obsolescencia. Tal y como señala Reyer (2014), “un buen profesor no lo es tan solo por lo que enseña sino más bien por lo que invita a aprender” (p. 133) y a lo que se puede añadir “invita a pensar”. Esta motivación que el docente debe despertar en su alumnado va más allá de la dimensión estrictamente formativa, convirtiendo el aprendizaje en un complejo proceso de indagación y estimulación continua, con una clara proyección hacia el aprendizaje permanente y autónomo. Por lo tanto, entre las funciones de un buen profesor universitario no sólo se encuentra el instruir a sus estudiantes adultos, sino en hacerles reflexionar y propiciarles las herramientas necesarias para su desarrollo integral a través de su rol como tutor, tantas veces infravalorado, cuando no olvidado en las IES.

En la universidad actual la tutoría no sólo se considera una necesidad del alumnado para responder a necesidades concretas (Da Re et al., 2017), sino como un elemento de calidad para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como un factor estratégico de desarrollo de acuerdo con las nuevas demandas socioeconómicas y un derecho fundamental recogido en el Estatuto del Estudiante Universitario. De esta forma, la acción tutorial se convierte en una función intrínseca a la labor docente, incluida también dentro del sistema universitario. Para López (2013), la tutoría logra ser el punto de encuentro en el dilema entre instrucción y formación; a través de su rol como tutor, el docente puede abordar un proceso de acompañamiento integral, con el fin último de facilitar los recursos y la colaboración necesaria para que el alumnado pueda lograr sus objetivos personales, académicos y profesionales (Martínez-Clares, 2017).

La tutoría universitaria se erige así como la principal vía para que el docente pueda ejercer su práctica profesional con garantías de calidad y ajustada a los retos y desafíos de una sociedad cambiante e incierta. Sin embargo, mientras que su desarrollo en los niveles previos es indiscutible, durante la universidad todavía cuenta con diversas barreras administrativas, culturales y formativas que dificultan su consolidación en el aula como acción transversal e imprescindible para ofrecer una formación integral al universitario.

Entre sus principales obstáculos se encuentra no sólo la novedad que representa su puesta en práctica con respecto a otros niveles educativos, sino también el propio desconocimiento o desinformación que presenta el estudiantado sobre este servicio (Solaguren-Beascoa y Moreno, 2019), la falta de compromiso y formación del profesorado universitario en su rol como tutor (Álvarez y Álvarez, 2015) o la lenta

adaptación a un mundo cada vez más digitalizado (Álvarez, 2017; García-Aretio, 2020). Pero entre todas estas limitaciones, destaca sin duda la falta de formación pedagógica en tareas relacionadas con la orientación y tutoría para con el alumnado por parte del docente de esta etapa educativa, es decir, la carencia de cultura tutorial.

En muchas ocasiones, como señalan Castaño et al. (2012), el profesorado imparte docencia del mejor modo que sabe, por lo general, a partir de la repetición de patrones, métodos y estrategias que ellos mismos recibieron durante su etapa como estudiantes. Son muchos los profesores universitarios que asumen su función docente sin recibir ningún tipo de formación pedagógica, bien porque no han sentido la necesidad o bien porque la propia institución no les ha exigido tal formación (Mas, 2011). Sin esta obligatoriedad, es más que probable que muchos de estos profesionales vean su actuación en el aula limitada a la transmisión de conocimientos técnicos, a falta de sensibilización hacia la misma unido a la carencia de formación y recursos para intervenir desde la acción tutorial con estrategias y procesos concretos que mejoren el aprendizaje del alumnado.

Desde este trabajo se entiende la necesidad de incrementar el dominio competencial del profesorado universitario en su rol como tutor por el hecho de asumir su responsabilidad y compromiso profesional como docente. Establecer un perfil competencial en materia de orientación y tutoría para el profesorado en este nivel educativo debe servir de complemento a la tradicional formación teórica recibida en su propia área de conocimiento para que puedan ofrecer una formación más completa al alumnado en el camino hacia la calidad y excelencia.

En esta línea, son varios los autores que, desde el ámbito teórico, abordan la formación del docente universitario como tutor. En el caso de Mas-Torelló y Olmos-Rueda (2016), se proponen diez competencias asociadas al profesor universitario, seis de ellas centradas en la labor docente, mientras que otras cuatro lo están en la función investigadora. Entre las competencias asociadas a la función docente cabe destacar (por la relación directa con el presente trabajo) la tutorización del proceso de aprendizaje del alumnado, que aparece como una competencia transversal tanto para el diseño de guías docentes, como para el abordaje de la evaluación y mejora de la calidad educativa.

Por otro lado, el estudio de Prieto (2015) destaca las competencias que el propio profesorado reconoce como relevantes para ejercer su rol como tutor, entre otras, las habilidades sociales, la capacidad de escucha, generar un clima positivo o transmitir respeto por el alumnado. Por el contrario, las competencias menos valoradas por el profesorado son la resolución de problemas personales o ayudar al alumnado a elaborar su itinerario profesional; una escasa valoración que puede ir asociada a la propia conceptualización de la tutoría en el ámbito universitario, donde no siempre se valora la dimensión personal y profesional entre las funciones del tutor. Sin embargo, Castaño et al. (2012) enfatizan estas dimensiones del tutor a través de un conjunto de competencias prioritarias que debe dominar cualquier docente universitario:

- *Comunicación*, a través de la escucha activa y la formulación abierta de preguntas de reflexión personal, académica y profesional.
- *Gestión de conflictos*, desde la perspectiva de que son parte de la vida académica y profesional y es necesario enseñar al alumnado a afrontarlos de modo positivo.
- *Trabajo en equipo*, para mejorar las relaciones interuniversitarias desde una conceptualización abierta que entiende que los objetivos de profesores-tutores y estudiantes deben coincidir: el desarrollo de competencias eficaces para el aprendizaje, más allá de necesidades y situaciones particulares.
- *Planificación y gestión del tiempo*, mediante el seguimiento y formación del tutor para conseguir que el alumnado elabore un plan de acción, con objetivos específicos y la previsión de los medios necesarios para alcanzarlos.

El estudio de Valerio y Rodríguez (2017) subraya que para determinar las competencias de un buen profesor universitario también es preciso escuchar la opinión del alumnado, realizando una interesante aportación sobre las competencias que el estudiante más valora entre el cuerpo docente: la comunicación, el entusiasmo y la empatía frente a competencias más técnicas centradas en el contenido de una asignatura en particular.

El objetivo general de este trabajo es validar, desde la percepción y opinión del alumnado, una escala de competencias propuesta a partir de la fundamentación teórica. Esta escala se estructura en cuatro grandes competencias relacionadas con la tutoría, propuestas a partir de una revisión bibliográfica en profundidad (Caballero y Bolívar, 2015; García-Cabrero et al., 2016; Gargallo et al., 2019; Mas-Torelló y Olmos-Rueda, 2016; Solaguren-Beascoa y Moreno, 2016; Valerio y Rodríguez, 2017) y distribuidas, a su vez, en dos unidades de competencia cada una y consideradas relevantes para la práctica diaria del profesor universitario como tutor:

- *Información y adaptación:* Una de las competencias que debe manejar y desarrollar el profesor-tutor universitario es la de ofrecer información necesaria para el desenvolvimiento del alumnado en el entorno universitario y el desarrollo tanto académico como personal, social y profesional. Además, el tutor universitario debe contribuir a la adaptación del alumnado a la institución universitaria y a sus modos de hacer y trabajar.
- *Gestión y apoyo grupal:* Una parte importante del trabajo docente/disciente en la institución universitaria se realiza en grupo, por lo que es necesario que el tutor ponga en juego la necesaria competencia de gestión del trabajo grupal, facilitando y potenciando la cohesión del grupo clase y, por supuesto, mediando en los conflictos que pueden surgir en el seno de cualquier aula. Como señala el trabajo de Solaguren-Beascoa y Moreno (2016), un adecuado trabajo grupal puede facilitar la superación de algunas dificultades para el acceso a la tutoría como, por ejemplo, la inseguridad que presentan algunos estudiantes.
- *Orientación educativa y profesional:* Para conseguir el principal propósito de la tutoría en educación superior, alcanzar el desarrollo integral del alumnado, es preciso que el profesorado desarrolle esta competencia, ofreciendo al alumnado orientación a lo largo de sus estudios y en todos los ámbitos en los que construyen sus proyectos profesionales y vitales (configuración de itinerario formativo, desarrollo de competencias para la inserción, etc.), para que el alumnado llegue a ser el que es.
- *Seguimiento y apoyo continuo:* Una de las funciones de la tutoría es el acompañamiento del estudiante a lo largo de sus estudios, por lo que se entiende que es necesario que el profesor-tutor desarrolle competencias en este sentido. El estudio de Gutiérrez et al. (2018) muestra el impacto que tiene el apoyo del profesorado tanto en el compromiso de los estudiantes con el estudio y el aprendizaje como en su satisfacción global con el centro universitario.

A partir de estas cuatro grandes competencias, esta investigación pretende profundizar en la valoración que realiza el alumnado sobre las competencias del profesorado universitario como tutor, desde un enfoque analítico bivariable basado en un doble contraste: desarrollo percibido en el aula por parte del alumnado respecto a dichas competencias y la importancia que le conceden a cada una de ellas para definir a un buen profesor-tutor universitario. En concreto, los objetivos definidos son: a) conocer y describir la percepción del alumnado sobre el desarrollo y la relevancia de las competencias que debe dominar el tutor universitario y b) realizar la validación de la consistencia interna de esta escala propuesta a nivel teórico a partir de un análisis factorial confirmatorio con un modelo de ecuaciones estructurales.

II. Método

Se trabajó desde una metodología cuantitativa con un diseño de investigación descriptivo, no experimental y transversal. Se diseñó un cuestionario *ad hoc*, como instrumento de recogida de información manteniendo la concordancia con el diseño de la investigación.

La muestra participante estuvo compuesta por 622 estudiantes de los cuatro títulos de Grado de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Teniendo en cuenta que la población total es de 3 823 estudiantes de Grado en dicha facultad, el nivel de confianza fue del 97%, con un margen de error inferior a 4%. La distribución de esta muestra por titulación y curso puede apreciarse en la Tabla 1, donde no se incluye a los estudiantes de primer curso por su escasa experiencia y contacto con la tutoría universitaria.

Tabla 1. Participantes, por titulación y curso

	Educación Primaria	Educación Infantil	Pedagogía	Educación Social	Total (%)
Segundo curso	121	50	28	41	38.59
Tercer curso	49	64	33	11	25.24
Cuarto curso	97	49	37	42	36.17
Total (%)	42.93	26.21	15.76	15.11	100

La media de edad de estos participantes se sitúa en 21.79 (D.T. = 3.502) y destaca el alto porcentaje de representación femenina (81.26%) entre los participantes, como suele ser habitual en los estudios impartidos en las facultades de educación.

La escala de competencias del tutor se compone por un total de ocho elementos o unidades de competencia donde, a través de una escala tipo Likert de diez puntos (1 representa el valor más bajo y 10 el valor más alto), deben valorar tanto la importancia de cada elemento de competencia, como el grado de desarrollo de cada uno de ellos. De este modo se puede valorar la diferencia existente entre la importancia concedida a cada elemento y el desarrollo percibido, cuyo resultado se puede interpretar como un valor indirecto que mide la satisfacción del estudiante con cada competencia. Los ocho elementos se agrupan en torno a cuatro subescalas o dimensiones surgidas del análisis teórico previo, tal y como se recoge en la Tabla 2.

Tabla 2. Competencias y unidades de competencia del profesor-tutor universitario

Competencia	Unidad de competencia
Información y adaptación	Informar sobre aspectos de interés para la toma de decisiones (curricular, formativa, personal, profesional, etc.) del alumnado. Facilitar la integración y adaptación de los estudiantes al contexto universitario.
Gestión y apoyo grupal	Propiciar la cohesión del grupo-clase para su buen funcionamiento. Mediar en la resolución de conflictos surgidos en el grupo-clase para optimizar el clima de aula.
Orientación educativa y profesional	Orientar sobre aspectos académicos y profesionales para el itinerario formativo y laboral del alumnado. Facilitar la transición a la vida activa mediante el desarrollo de competencias para una mejor inserción laboral
Seguimiento continuo	Responder a las demandas e inquietudes de los estudiantes a lo largo del curso Facilitar una relación y comunicación con el alumnado de forma directa y cordial para fomentar la confianza

El proceso comenzó con la revisión de la literatura y de estudios previos sobre la tutoría universitaria y la medición de la percepción del alumnado universitario sobre las competencias del tutor, lo cual permitió plantear la pregunta de investigación y delimitar los objetivos de la misma. A continuación, se diseñó una primera versión del instrumento de recogida de información, posteriormente se realizó un pilotaje con 30 estudiantes y se sometió a una validación de contenido mediante la técnica de juicio de expertos, tras lo que se incorporan las sugerencias aportadas por los expertos.

Luego, el cuestionario se aplicó a la muestra participante en el aula tras la solicitud al decanato de la facultad y al profesorado correspondiente. Con el objetivo de aclarar dudas o interpretaciones del cuestionario por los estudiantes, los miembros del grupo de investigación se desplazaron al aula y se encargaron de su correcta aplicación, recordando en todo momento el carácter anónimo y voluntario de la participación. Los datos recogidos se incorporaron a una base de datos generada en SPSS v.24, a partir de la cual se realizaron los análisis descriptivos, así como el estudio de fiabilidad de la escala y su consistencia interna. Para ello, se elaboró desde la fundamentación teórica un modelo de ecuaciones estructurales con la ayuda del software AMOS v.7, con el objetivo de validar dicha herramienta de medida desde la valoración que hace el alumnado sobre las competencias del tutor universitario.

Para realizar el análisis estadístico de los datos recabados se utilizó el paquete estadístico SPSS v.24, lo que permitió calcular la media y desviación típica de cada ítem que compone la escala sobre las competencias del profesor-tutor en la universidad a partir de dos variables: desarrollo e importancia, así como una tercera variable compuesta como resultado de la diferencia entre ambas variables. Por medio de este software se comprobaron también las diferencias significativas en función del sexo, curso y titulación de la muestra analizada, con los estadísticos no paramétricos de Friedman, U de Mann Whitney y Kruskal Wallis, utilizándose como referencia un valor de $p < .05$.

Una vez organizados los ítems de la escala de acuerdo con la fundamentación teórica, se recurrió al estadístico Alfa de Cronbach (α) para el estudio de la fiabilidad tanto de la escala global como de las cuatro subescalas planteadas.

Por último, para someter a prueba la especificación del modelo de ecuaciones estructurales con base en los datos obtenidos y realizar el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) que demostrara la validez de constructo de la escala, se utilizó el programa estadístico AMOS v.7. De acuerdo con las aportaciones de Kline (2016), la aplicación de dicho procedimiento confirmatorio permite analizar la estructura de covarianza en la base de datos que incluye, en este caso, ocho variables observadas (ítems que conforman la escala) y extraer evidencias de validez al afirmar que existe coincidencia entre la estructura conceptual postulada desde la teoría y la propia medición de la herramienta. Dentro de esta fase de especificación del modelo, se diseñó de forma gráfica la estructura teórico-conceptual de la escala objeto de análisis para su posterior comparación entre las matrices reproducida y derivada.

III. Resultados

En primer lugar, se presenta el análisis de fiabilidad llevado a cabo mediante el alfa de Cronbach, tanto con las dos escalas globales, referidas a importancia y desarrollo respectivamente, como a cada una de las cuatro subescalas que componen cada una de ellas. Estos índices se pueden apreciar en la Tabla 3.

Tabla 3. Alfa de Cronbach escala y subescalas

Escala/subescala	Desarrollo	Importancia
Escala completa	.942	.954
Información y adaptación	.853	.891
Gestión y apoyo grupal	.900	.878
Orientación académico profesional	.893	.899
Seguimiento continuo	.885	.897

Como muestra la Tabla 3, los índices de fiabilidad calculados para escala global son superiores a .9 en las dos variables estudiadas, mientras que para las cuatro subescalas que la componen se obtienen índices superiores a .85 en todos los casos. Se considera la existencia de una alta fiabilidad en todas las dimensiones y escalas propuestas.

Igualmente, para obtener datos sobre la validez de esta escala de competencias desde las dos variables planteadas (Desarrollo e Importancia), se realiza el análisis factorial confirmatorio (AFC) a partir del modelado de ecuaciones estructurales (SEM), con el objetivo de valorar la adecuación y ajuste de los datos con los modelos propuestos en la fundamentación teórica. Al tratarse de las mismas competencias que se

consideran esenciales para la formación del profesorado universitario como tutor, se plantea un esquema teórico idéntico para la valoración tanto del desarrollo como de la importancia de las mismas, con cuatro variables latentes y un total de ocho elementos o ítems observables.

En la Figura 1 se presenta el esquema del modelo referido a la valoración del desarrollo de competencias del tutor, en el que las flechas unidireccionales muestran la relación entre cada una de las variables latentes y sus correspondientes variables observables, mientras que las flechas bidireccionales señalan la covarianza entre las cuatro subescalas o dimensiones.

Figura 1. Modelo de ecuaciones estructurales. Valoración del desarrollo de las competencias del tutor



En esta figura también pueden observarse los elevados pesos estandarizados de regresión, en todos los casos superiores a .870, siendo la dimensión Gestión y apoyo grupal la que señala valores más altos (.900 y .909). Estos datos, junto a los errores estándar y los índices de significación, se muestran de forma más exhaustiva y pormenorizada en la Tabla 4.

Tabla 4. Peso de Regresión (PR) y Pesos Estandarizados de Regresión (PER) entre las variables observables

Relaciones entre variables (-->)		P.R.			P.E.R.	
		Estim.	S.E.	C.R.	Sig.	Estim.
Información y adaptación	Informar aspectos de interés	1				.854
	Facilitar adaptación e integración	1.029	.039	26.597	< .001	.87
Relación con el grupo	Propiciar cohesión grupal	1				.909
	Mediar en conflictos del grupo-clase	1.012	.031	32.203	< .001	.9
Orientación académico profesional	Orientar itinerario formativo-profesional	1				.932
	Desarrollo competencias para la inserción	.894	.030	3.315	< .001	.866
Seguimiento y comunicación con el alumnado	Responder demandas e inquietudes	1				.892
	Facilitar relación y comunicación	1.046	.038	27.866	< .001	.889

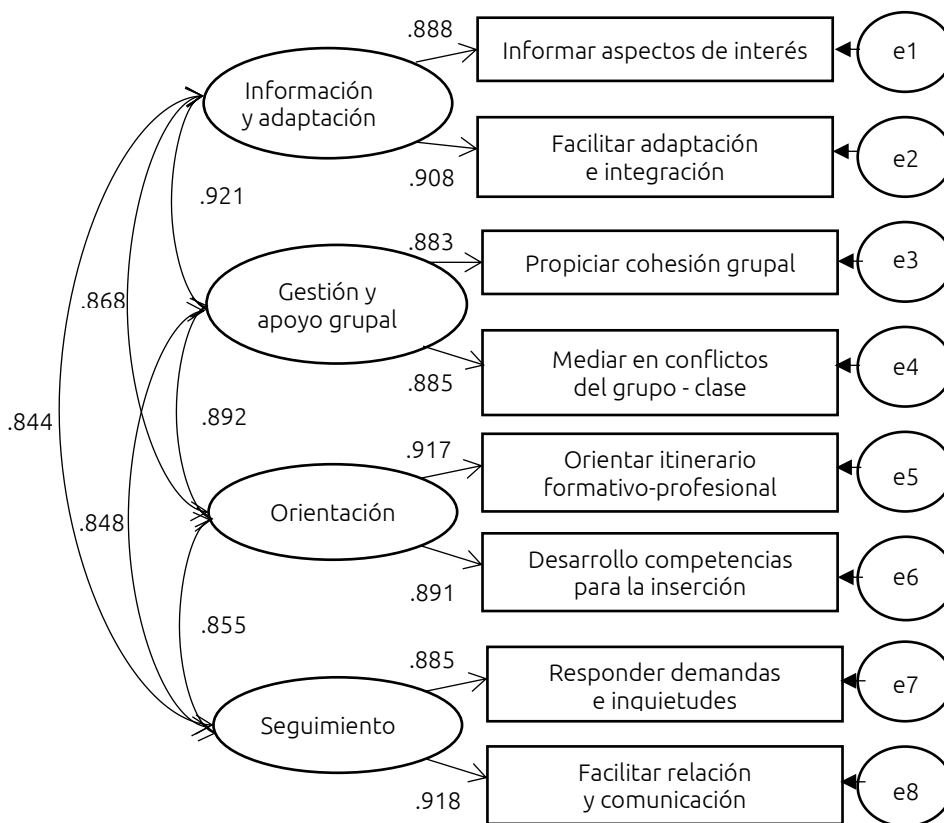
La relación entre las cuatro subescalas o dimensiones (variables latentes) se señalan en el modelo a través de flechas bidireccionales, que muestran la covarianza entre las mismas. Para una mayor comprensión, en la Tabla 5 se muestran los datos referidos a dichas relaciones: pesos de regresión, pesos estandarizados, así como el nivel de significación, en todos los casos inferior a .001.

Tabla 5. Relación entre dimensiones

Relaciones entre variables (<-->)		P.R.			P.E.R.	
		Estim.	S.E.	C.R.	Sig.	Estim.
Información y adaptación	Gestión y apoyo grupal	5.292	.381	13.882	< .001	.866
Información y adaptación	Orientación académico profesional	5.344	.373	14.343	< .001	.898
Seguimiento continuo	Información y adaptación	4.950	.380	13.040	< .001	.796
Gestión y apoyo grupal	Orientación académico profesional	5.556	.392	14.160	< .001	.827
Seguimiento continuo	Gestión y apoyo grupal	5.891	.424	13.898	< .001	.839
Seguimiento continuo	Orientación académico profesional	5.108	.390	13.102	< .001	.747

Enseguida se presenta el análisis realizado sobre la escala global de percepción de importancia, con las cuatro subescalas o dimensiones que la componen, atendiendo al modelo teórico propuesto. En la Figura 2 se muestra dicho modelo, destacando tanto la relación de las dimensiones con cada uno de los elementos que las forman (flechas unidireccionales), como la covarianza (bidireccionales) entre cada una de ellas.

Figura 2. Modelo de ecuaciones estructurales. Valoración de importancia de las competencias del tutor



Puede apreciarse en la figura que todos los pesos estandarizados son superiores a .88, mientras que las covarianzas entre las subescalas arrojan valores también muy altos. En la Tabla 6 se incluyen los estadísticos de referencia de este modelo, pesos de regresión, pesos estandarizados, así como los niveles de significación, en todos los casos inferiores a .001.

Tabla 6. Peso de Regresión (PR) y Pesos Estandarizados de Regresión (PER) entre las variables observables

Relaciones entre variables (->)		P.R.				P.E.R.
		Estim.	S.E.	C.R.	Sig.	Estim.
Información y adaptación	Informar aspectos de interés	1				.888
	Facilitar adaptación e integración	1.106	.035	31.723	< .001	.908
Relación con el grupo	Propiciar cohesión grupal	1				.883
	Mediar en conflictos del grupo-clase	1.038	.035	29.924	< .001	.885
Orientación académico profesional	Orientar itinerario formativo-profesional	1				.917
	Desarrollo competencias para la inserción	1.011	.031	32.403	< .001	.891
Seguimiento continuo	Responder demandas e inquietudes	1				.885
	Facilitar relación y comunicación	1.041	.034	3.787	< .001	.918

La relación entre las dimensiones en la escala de valoración de la importancia se muestra en la Tabla 7, con valores superiores a .844 en los pesos estandarizados de regresión, apareciendo la puntuación superior en el caso de la covarianza entre las dimensiones Información y adaptación y Relación con el grupo. Por el contrario, el valor inferior se encuentra en la relación entre Información y adaptación y Seguimiento continuo.

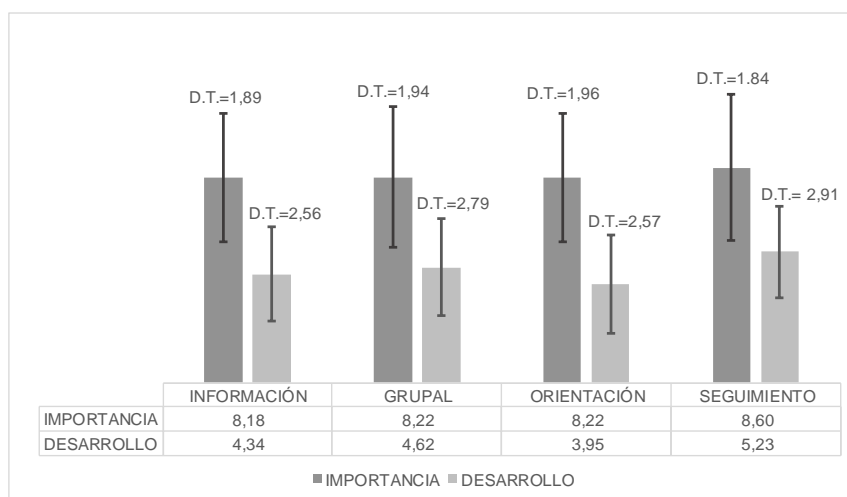
Tabla 7. Relación entre dimensiones. Pesos de regresión y pesos estandarizados de regresión

Relaciones entre variables (<-->)		P.R.				P.E.R.
		Estim.	S.E	C. R.	Sig.	Estim.
Información y adaptación	Gestión y apoyo grupal	2.774	.192	14.426	< .001	.921
Información y adaptación	Orientación académico profesional	2.712	.191	14.232	< .001	.868
Seguimiento continuo	Información y adaptación	2.429	.177	13.719	< .001	.844
Gestión y apoyo grupal	Orientación académico profesional	2.933	.204	14.41	< .001	.892
Seguimiento continuo	Gestión y apoyo grupal	2.57	.187	13.718	< .001	.848
Seguimiento continuo	Orientación académico profesional	2.69	.192	14.038	< .001	.855

Para comprobar el ajuste de ambos modelos se han calculado los índices más habituales, tanto para la escala de Importancia (Razón chi-cuadrado/gl = 4.411; $p = .000$; NFI = .986; IFI = .989; CFI = .989; RMSEA = .108) como para la referida a Desarrollo (Razón chi-cuadrado/gl = 8.234; $p = .000$; NFI = .973; IFI = .976; CFI = .976; RMSEA = .074). En el caso del modelo aplicado a Importancia el ajuste parece adecuado, incluso en el indicador RMSEA, en el que se produce un ajuste razonable ($< .08$), mientras que, en la aplicación al Desarrollo, los índices de ajuste comparativo (NFI, IFI y CFI) son adecuados, siendo el índice RMSEA superior a .08.

Finalmente se presentan los estadísticos descriptivos de los resultados obtenidos en las cuatro dimensiones, tanto en relación con la importancia como con el desarrollo de las competencias, tal y como se aprecia en la Figura 3.

Figura 3. Puntuación de las subescalas o dimensiones. Medias y desviaciones típicas



Como se evidencia en esta figura, aparecen importantes diferencias en la percepción de la importancia del desarrollo de competencias por parte del tutor y su efectivo desarrollo, en relación con las cuatro dimensiones: información, apoyo grupal, orientación y seguimiento. Es destacable la dimensión Orientación, puesto que es donde aparecen mayores diferencias entre las medias de importancia y desarrollo. La dimensión relacionada con el seguimiento continuo del alumnado es la que obtiene una mayor valoración tanto en estimación de la necesidad como en percepción de desarrollo por parte del tutor. En el análisis de las desviaciones típicas también destaca que, en todos los casos, son inferiores en

las dimensiones referidas a importancia o necesidad, lo que señala un mayor grado de acuerdo de los participantes sobre la relevancia de las diferentes unidades de competencia planteadas para el profesor universitario como tutor.

IV. Discusión y conclusiones

Desde una conceptualización de la tutoría universitaria como exigencia de calidad en educación superior (Aguilera, 2019; Álvarez, 2017; Bejar, 2018; López-Gómez, 2017) es preciso realizar una reflexión conjunta de toda la comunidad educativa, acompañada de un análisis en profundidad para determinar qué competencias clave para la tutoría ponen en práctica los docentes universitarios.

El presente trabajo propone la validación de una herramienta de valoración de la percepción del alumnado sobre las competencias del tutor universitario desde una doble perspectiva, importancia y desarrollo. Entre los principales resultados destaca el análisis de fiabilidad realizado, ya que en todos los casos se obtienen unos índices relativos al alfa de Cronbach $\alpha > .853$, tanto en las escalas globales como en cada una de las dimensiones que las componen. Unos datos de fiabilidad acordes con otros estudios (Hernández et al., 2014; Kline, 2016), donde se establecen como meritorios los valores de este estadístico superiores a .80. Respecto a las evidencias de validez de la escala, se obtienen unos índices de bondad de ajuste adecuados, junto con unas cargas factoriales que demuestran su adecuación al modelo propuesto (Porter, 2011), con especial incidencia en los resultados de validez alcanzados en la valoración de la importancia de las diferentes competencias planteadas.

Los resultados positivos en la validez y fiabilidad de la escala de medición propuesta permiten abordar el fenómeno de la formación en competencias sobre tutoría del docente universitario desde una nueva perspectiva que incluye la visión del alumnado como principal protagonista y agente directo de la acción orientadora en el contexto universitario. De hecho, como señala el estudio de Solaguren-Beascoa y Moreno (2019), la asistencia del alumnado a las sesiones de tutoría depende en gran medida de las competencias tanto académicas como personales del docente. Dicho estudio también muestra que el alumnado más joven es reticente a acudir a tutorías debido a las inseguridades en el trato con el docente, motivos por los que se hace necesario incidir en las competencias interpersonales y de acompañamiento continuo entre el tutor universitario, al igual que se defiende en García-Cabrero et al. (2016) y queda recogido en la escala de competencias propuesta.

Respecto a los resultados obtenidos en la valoración que el estudiantado realiza sobre el desarrollo y la relevancia de las competencias del profesorado universitario como tutor, destaca que la media del desarrollo se sitúa por debajo de la importancia que le conceden para que el docente ejerza sus funciones como tutor; unas diferencias que son especialmente destacables en relación con la orientación formativa y profesional. Si bien la tutoría se ha enfocado tradicionalmente en la resolución de dudas o complemento en asignaturas concretas (Alonso-García et al., 2018; Amor y Dios, 2017; Giménez et al., 2018), la competencia orientadora es una de las dimensiones que, desde la percepción del alumnado, se debe constituir como esenciales en la práctica profesional del docente-tutor. La falta de desarrollo en la práctica diaria del profesorado universitario coincide, a su vez, con las aportaciones de otros estudios nacionales (Alonso-García et al., 2018; López-Gómez, 2017) en los que se pone de manifiesto la falta de asesoramiento en relación con itinerarios formativo-profesionales por parte del profesorado universitario, al considerar este tipo de procesos como una información ajena y desvinculada a la función docente (Amor y Dios, 2017).

La sensibilidad de cada profesor hacia la tutoría tiene también un impacto directo en el modo en que el alumnado la percibe y se acerca a la misma. Como señalan Caballero y Bolívar (2015) el modo en que el profesorado percibe la enseñanza tiene un impacto directo en cómo los estudiantes se aproximan al aprendizaje. En un entorno preocupado por la calidad de la educación superior es imprescindible un cambio de paradigma del profesorado sobre la tutoría en la universidad que, como destaca Pereira (2011), se aleje de los afianzados procesos de promoción, tan centrados en la acreditación y certificación docente, para avanzar hacia un modelo integral que permita dar valor a la formación en competencias centradas en la tutoría.

Para conseguirlo, el objetivo de este trabajo ha sido establecer una escala de medición que permita construir un primer escalón hacia esta compleja formación en materia de orientación del docente en el sistema universitario. Pese a la existencia de cuestionarios de valoración de las competencias sobre tutoría para este colectivo profesional (García-Aretio, 2020; Gargallo et al., 2019), este tipo de cuestionarios suelen abordar tangencialmente las competencias relacionadas en particular con la tutoría académica. La herramienta que se propone en este trabajo puede ayudar en el planteamiento de mejoras en los procesos de formación del profesorado, en los que se ofrezcan respuestas al resto de necesidades de orientación del alumnado.

Finalmente, se propone una serie de actuaciones o líneas de acción que profundizan en esta importante formación en competencias específicas de orientación del docente universitario, en aras de superar la conocida como la tutoría universitaria burocrática (Lobato e Ilvento, 2013), caracterizada por las funciones informativas y de cohesión grupales:

- Sensibilizar al profesorado sobre la función de orientación formativa y profesional en la tutoría universitaria, superando la necesaria función informativa y de seguimiento del alumnado.
- Ofrecer al profesorado estrategias y técnicas para la tutoría a través de programas específicos de formación y del diseño de materiales y programas dirigidos a los tutores.
- Dado que, por definición, el profesorado universitario no puede convertirse en especialista de la orientación, los Planes de Acción Tutorial (PAT) deberían incluir en su diseño la necesaria coordinación de los tutores con otros agentes especializados de la orientación de otras estructuras de la propia universidad o servicios externos (COIE, servicios de empleo, etc.).
- Potenciar el reconocimiento y valoración de la labor del tutor universitario como una función intrínseca del docente, no como una tarea añeja o perteneciente a los márgenes de su desarrollo profesional. Para ello es necesario que las universidades incidan en la implementación y adecuada gestión de los planes de acción tutorial (Martín et al., 2020), dotando a los docentes de más recursos, tiempos y espacios necesarios en el desarrollo de su función como tutores.

Aunque se pueden reconocer diferentes esfuerzos para situar la acción tutorial como una de las grandes funciones del profesorado universitario a partir del Espacio Europeo de Educación Superior, todavía queda un gran recorrido por conquistar que se centra, fundamentalmente, en proporcionar formación en competencias relacionadas con la orientación y tutoría entre los docentes de las instituciones de educación superior (De León et al., 2019). Sin un auténtico compromiso de todos los agentes implicados, incluido el propio profesorado, no será viable disminuir el desajuste existente entre el desarrollo de competencias sobre tutorías aplicadas por los profesores y la importancia que, sin embargo, el alumnado le concede a las mismas para disponer de un buen docente-tutor.

Para conseguirlo, la validación de la escala de medida propuesta en este trabajo sobre las cuatro dimensiones competenciales que debe desarrollar el tutor universitario representa un primer paso hacia la identificación y resolución de las problemáticas y dificultades asociadas al desarrollo de la tutoría en el ámbito de la educación superior: la falta de compromiso, formación y reconocimiento del profesorado en su rol como tutor (Álvarez y Álvarez, 2015), la falta de inversión en recursos dirigidos a la práctica e investigación sobre esta temática (López-Gómez, 2017) o las dificultades objetivas asociadas a la adecuada implementación de los planes de acción tutorial en las instituciones de educación superior (Martín et al., 2020). La planificación de esta formación debe partir de cada institución, de forma que se establezcan planes específicos y objetivos para capacitar a los profesores en el desarrollo de planes de orientación y acción tutorial que garanticen la calidad y excelencia en su ejercicio profesional (Bredtmann et al., 2013).

Es esencial creer en el poder de transformación de la educación que, unido a la tutoría, contribuye para formar personas que aprendan a pensar, a ser y convivir con los otros. La cultura sobre tutoría universitaria es fundamental y debe integrarse como parte de la función docente para trascender de lo puramente académico y potenciar el desarrollo personal, profesional y social del alumnado universitario, pues ellos son

parte del futuro de nuestro presente.

La educación superior del siglo XXI necesita reinventarse para desarrollar en el alumnado capacidades tales como solución de problemas complejos, pensamiento crítico, creatividad, colaboración, inteligencia emocional, toma de decisiones, negociación y flexibilidad cognitiva. Además, una competencia integral orientada hacia el pensamiento computacional definida como los procesos cognitivos hacia la formulación de problemas con una estrategia de resolución caracterizada por organizar y analizar datos mediante abstracciones como modelos y simulaciones para automatizar soluciones mediante el pensamiento algorítmico (Mendoza et al., 2019).

Referencias

Aguilera, J. L. (2019). La tutoría universitaria como práctica docente: fundamentos y métodos para el desarrollo de planes de acción tutorial en la universidad. *Pro-Posições*, 30, 1-27. <https://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0038>

Alonso-García, S., Rodríguez-García, A. M. y Cáceres-Reche, M. P. (2018). Análisis de la acción tutorial y su incidencia en el desarrollo integral del alumnado. El caso de la Universidad de Castilla La Mancha, España. *Formación Universitaria*, 11(3), 63-72. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000300063>

Álvarez, M. (2017). Hacia un modelo integrador de la tutoría en los diferentes niveles educativos. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 21-42. <https://doi.org/10.6018/j/298501>

Álvarez, M. y Álvarez, J. (2015). La tutoría universitaria: del modelo actual a un modelo integral. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 125-142. <https://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.219671>

Amor, M. I. y Dios, I. (2017). La tutoría universitaria: un espacio para la orientación personal, académica y profesional en la formación inicial del profesorado. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 119-130. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.1.2017.19362>

Bejar, L. (2018). La tutoría como instrumento esencial para desarrollo personal, comunitario, social y el aprendizaje intelectual de los/as estudiantes de nivel superior, de manera integrada e integradora a la vida. *Universidad y Sociedad*, 10(1), 52-58. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/761>

Bredtmann, J., Crede, C. J. y Otten, S. (2013). Methods for evaluating educational programs: Does writing center participation affect student achievement? *Evaluation and Program Planning*, 36(1), 115-123. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2012.09.003>

Caballero, K. y Bolívar, A. B. (2015). El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 57-77. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.6446>

Castaño, E., Blanco, A. y Asensio, E. (2012). Competencias para la tutoría: experiencia de formación con profesores universitarios. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 193-210. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6103>

Da Re, L., Clerici, R. y Álvarez, P. R. (2017). The formative tutoring programme in preventing university drop-outs and improving students' academic performance. The case study of the University of Padova (Italy). *Italian Journal of Sociology of Education*, 9(3), 156-175. <http://dx.doi.org/10.14658/pupij-se-2017-3-7>

De León, C., González, I. y Eslava, M. D. (2019). La tutoría como estrategia de trabajo compartido. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 8(2), 23-33. <https://www.uco.es/ucopress/ojs/index.php/ripadoc/article/view/12164>

García-Aretio, L. (2020). Los saberes y competencias docentes en educación a distancia y digital. Una reflexión para la formación. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 09-30. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.2.26540>

García-Cabrero, B., Ponce, S., García, M. H., Caso, J., Morales, C., Martínez, Y., Serna, A., Islas, D., Martínez, S. y Aceves, Y. (2016). Las competencias del tutor universitario: una aproximación a su definición desde la perspectiva teórica y de la experiencia de sus actores. *Perfiles Educativos*, 38(151), 104-122. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000100104

Gargallo, A. F., Pérez-Sanz, F. J. y Esteban-Salvador, L. (2019). Percepción del alumnado universitario sobre las tutorías académicas: revisión de los factores relevantes. *Educatio Siglo XXI*, 37(3), 55-82. <http://doi.org/10.6018/educatio.399161>

Giménez, J. A., Cortés, M. T. y Motos, P. (2018). ¿Cómo valoran los estudiantes los procesos de tutoría universitaria? En REDINE (Ed.), *Innovative strategies for Higher Education in Spain* (pp. 27-38). Adaya Press.

Gutiérrez, M., Tomás, J. M. y Alberola, S. (2018). Apoyo docente, compromiso académico y satisfacción del alumnado universitario. *Estudios sobre Educación*, 35(1), 533-555. <https://doi.org/10.15581/004.35.535-555>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. edición). McGrawHill.

Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4a. ed.). The Guilford Press.

Knyazeva, S. (Ed.) (2016). *Futures for ICT and higher education. Changes due to the use of open content*. UNESCO. Institute for Information Technologies in Education.

Lobato, C. e Ilvento, M. C. (2013). La orientación y tutoría universitaria: Una aproximación actual. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 17-25. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5564>

López, E. (2013). La tutoría en la universidad: una experiencia innovadora en el Grado de Educación Primaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 243. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5575>

López-Gómez, E. (2017). El concepto y las finalidades de la tutoría universitaria: una consulta a expertos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(2), 61-78. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.2.2017.20119>

Martín, A., Berrios, B. y Pantoja, A. (2020). Factores y elementos de calidad percibidos por el profesorado participante en el plan de acción tutorial de universidades europeas. *Educación XX1*, 23(1), 349-371. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23874>

Martínez-Clares, P. (2017). Tutoría en acción. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 11-20. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/298491>

Mas, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(3), 195-211. <https://www.uqr.es/~recfpro/rev153COL1.pdf>

Mas-Torelló, O. y Olmos-Rueda, P. (2016). El profesor universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior: la autopercepción de sus competencias docentes actuales y orientaciones para su formación pedagógica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 437-470. <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/75/75>

Mendoza, H. H., Burbano, V. M. y Valdivieso, M. A. (2019). El papel del docente de matemáticas en Educación superior a distancia y virtual: una mirada desde los métodos mixtos de investigación. *Revista Espacios*, 40(39), 3-16. <https://www.revistaespacios.com/a19v40n39/a19v40n39p03.pdf>

- Pereira, M. (2011). Nuevas tendencias en la evaluación de la calidad de las universidades: los índices de calidad percibida y satisfacción de los egresados (con modelos de ecuaciones estructurales). *Aula abierta*, 39(3), 73-84. <https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/issue/view/1038>
- Porter, S. R. (2011). Do college student surveys have any validity? *The Review of Higher Education*, 35(1), 45-76. <https://doi.org/10.1353/rhe.2011.0034>
- Prieto, N. (2015). *La tutoría en el Espacio Europeo de Educación Superior: visión del profesorado* [Tesis doctoral]. Universidad da Coruña. Repositorio institucional. https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/15732/PrietoVigo_Nuria_TD_2015.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Reyero, D. (2014). La excelencia docente universitaria. Análisis y propuestas para una mejor evaluación del profesorado universitario. *Educación XX1*, 17(2), 125-143. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11482>
- Solaguren-Beascoa, M. y Moreno, L. (2016). Escala de actitudes de los estudiantes universitarios hacia las tutorías académicas. *Educación XX1*, 19(1), 247-266. <https://doi.org/10.5944/educxx1.15586>
- Solaguren-Beascoa, M. y Moreno, L. (2019). Las tutorías académicas en carreras de ingeniería: una visión actual. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 251-267. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.1.320931>
- Valerio, G. y Rodríguez, M. D. C. (2017). Perfil del profesor universitario desde la perspectiva del estudiante. *Innovación educativa*, 17(74), 109-124. <https://www.ipn.mx/innovacion/abstracts/ie-74/ie-74-a5.html>