

REDEFINICIÓN DE LAS COMPETENCIAS DEL DOCENTE UNIVERSITARIO COMO GUÍA EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

REDEFINED UNIVERSITY TEACHER'S COMPETENCE AS A GUIDE IN THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION

Alfonso Javier García González
alfonsoj@us.es

Yolanda Troyano Rodríguez
ytroyano@us.es

Universidad de Sevilla

Resumen

El ámbito educativo universitario es un permanente receptor de demandas emitidas por la sociedad. Nuevas iniciativas de entidad internacional, como el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), surgen para satisfacer los deseos de una mayor participación e implicación, de docentes y alumnado, en un proceso cada vez más dinámico como es el formativo. El personal docente se encuentra en el transcurso de una adaptación que le ha de permitir interactuar, de manera eficiente, en diferentes situaciones. Todo ello contextualizado en un entorno cooperativo/colaborativo para mejor responder adecuadamente a las demandas de que es objeto.

Una faceta de este entorno es la acción tutorial, representada en la enseñanza universitaria en la figura del profesor tutor y desarrollada en su relación con el alumnado. Dicha figura está siendo objeto de una cada vez mayor atención por quienes trabajan en la mejora de la enseñanza-aprendizaje, y en especial de la enseñanza universitaria en el nuevo proceso de Convergencia Europea. Este estudio ha abordado las expectativas del alumnado mediante un estudio Delphi. A lo largo de sucesivas etapas o circulaciones, se han obtenido una serie de competencias con que, según los expertos consultados, debería contar el profesorado que ejercerá la acción tutorial en el contexto del EEES. Además, de las competencias demandadas se observa que estas varían en función del curso al que pertenece el alumnado consultado.

Palabras clave: Tutoría universitaria, Función tutorial, Role de Guía, Acción tutorial.

Abstract

The university educative extent is a permanent receiver of demands emitted by the society. New initiatives of international level, like the European Space of Superior Education (EEES), arise to satisfy the desires of a greater participation and implication, of professors and students, in a more and more dynamic process as it is the educational one. The didactic personnel are in the course of an adaptation that has to allow to them to interact, in an efficient way, in different situations. All in a cooperative/collaborative context to better respond suitably to the demands of which it is object.

A facet of this surrounding is the tutorial action, represented in university education in the figure of the tutorial professor and developed in its relation with the students. Such figure is being object of greater attention by those ones who work in the improvement of the education-learning, and in special of university education in the new process of European Convergence. This study has faced the expectations of the students by means of a Delphi study. Throughout successive stages or circulations, it has been obtained a series of competences whereupon, according to the consulted experts, should count the teaching staff who will exert the tutorial action in the context of the European Space of Superior Education (EEES). In addition, of the demanded competences, it is observed that these vary in accordance with the course taken by the consulted students.

Keywords: University Tutor, Tutorial function, Guidance Role, Tutorial Action.

1. INTRODUCCIÓN

Dada la constante evolución de la sociedad y, por ende, de la mayoría de sus elementos, uno de los que pueden considerarse más relevantes, el educativo impone a éste una permanente atención a fin de satisfacer las demandas de que es objeto. La formación universitaria en particular está sujeta a un dinamismo que ha de adecuarse a lo que requiere la propia sociedad. Por lo que respecta al profesorado, procede considerar aquellos cambios que se le van a requerir, tanto en los roles a desempeñar y labores a desarrollar, como en los propios planes de formación que mejor les preparará para afrontar con éxito esos nuevos retos. Al profesorado universitario se le pide no sólo que motive al alumnado sino que facilite el aprendizaje del mismo. Y ello tanto para las demandas actuales, como para las que puedan presentarse en el futuro. Los cambios mencionados, que deben producirse en su preparación, abarcarían todo su ciclo formativo.

Afortunadamente, somos muchos en éste empeño. Desde hace algún tiempo, distintas iniciativas emprendidas desde niveles supranacionales han ido desarrollándose al objeto de armonizar la puesta en práctica de los conceptos que se deducen de la disposición a atender los nuevos requerimientos. Conceptos tales como el Crédito Europeo o el más reciente Espacio Europeo de Educación Superior ya nos resultan familiares, y han sido objeto de especial atención por buena parte del profesorado de nuestras Universidades.

Una idea que, con claridad, se desprende de este contexto es que debe atenderse con especial atención a los aspectos participativo y activo del personal docente, pero no sólo ha de limitarse al ámbito del aula sino que ha de extenderse a la acción tutorial. Nuestro objetivo ha de prolongarse en el tiempo hasta conseguir impregnar el futuro desarrollo profesional del ahora alumnado. Deben responder a lo que la sociedad espera de su participación en la misma. Y lo que esta sociedad, en su evolución, va a ir demandando es un protagonismo cada vez mayor de valores tales como la ética profesional, la responsabilidad, el trabajo en equipo, la implicación y el compañerismo. Todo ello pudiera aglutinarse bajo ideas tales como “implicación social” o “compromiso social” requiriendo, por tanto, su consecución, de una forma de “aprendizaje social”.

Este “aprendizaje social” va a mostrar gran parte de su razón de ser, de su manifiesta utilidad, cuando se trate de trabajar de manera cooperativa y colaborativa. Y bien podemos vislumbrar que cada vez se habrá de trabajar más y más de esta manera. El trabajo en equipo no necesita ya justificar su necesidad. La construcción del conocimiento realizada de esa manera es abrumadoramente mayoritaria en los muchos campos investigativos actuales. La propia investigación es cada vez más multidisciplinar, por lo que volvemos a recurrir al trabajo en equipo. Los medios de comunicación, cuando muestran algún resultado científico relevante a la sociedad, lo hacen destacando la labor de la persona que dirige la investigación y de “su equipo”. Sabemos que científicos que antaño brillaron con luz propia, emplearon en numerosas ocasiones la correspondencia con sus colegas a fin de comentar métodos o resultados de sus investigaciones, en un muy básico trabajo en equipo.

En el presente siglo la sociedad demanda la construcción de unos sólidos cimientos sobre los que asentar el conocimiento construido y al que ir incorporando el que las generaciones futuras vayan a su vez construyendo, creando con ello una estructura armónica que se caracterice no sólo por la solidez sino también por la flexibilidad, que permita las reinterpretaciones que en cada momento se precisen, sin afectar negativamente al conjunto, antes bien, reforzándolo. Es, por tanto, la propia sociedad la que marca los objetivos a alcanzar. Los profesionales que salgan de las universidades deben cubrir aquellas necesidades para las que se les ha formado y, además, la forma en que desarrolle su labor también reviste una gran importancia. Sabedor de esta evolución, el personal docente se ha implicado de manera muy activa en el desarrollo de los modelos de actuación que se requieren. Estos deben permitirle orientar su trabajo de manera que los resultados que se obtengan coincidan con las demandas recibidas. Para ello deben realizarse tareas de muy diversa índole, como pueden ser, siguiendo los planteamientos de Calleja (1990) y Fernández y Núñez (1992), el identificar los porqués y los cómo de la formación del alumnado, o el examinar si se cumple la finalidad de la función social desde el punto de vista de quien va a ser receptor de ese trabajo de los profesionales formados en las universidades.

No obstante, se mantienen dicotomías que han sido, son y, probablemente seguirán siendo objeto de controversia. Valgan de ejemplo si la formación debe orientarse al mercado laboral o a la construcción del conocimiento o si la universidad ha de dar prioridad a la investigación o a la transmisión del conocimiento. Independientemente de estos enriquecedores debates, el personal docente actual no debe ser sólo un “conocedor de la ciencia, un experto en técnicas y un investigador, sino que ha de ser guía y supervisor de la formación científica del estudiante” (Lázaro, 1997). Para ello se le requiere una cada vez mejor preparación y, en especial, como decíamos al principio, y un aprendizaje social que le permita desenvolverse con soltura y eficiencia en las cada vez más numerosas interacciones personales en que va a tener que tomar parte, bien a nivel personal o grupal, con alumnos o con otros profesores, con personal de la universidad o ajeno a ella. De estas interacciones, son las dos primeras, y en especial las que se realizan con alumnos en ejercicio de la acción tutorial, las que han orientado el presente trabajo.

Puesto que, como hemos visto, la tarea docente implica un conjunto de actividades dependientes entre sí, que necesita estrategias de apoyo y coordinación con otros docentes. Del mismo modo, la acción tutorial, como actividad inherente de la tarea docente, desde su planificación, puesta en marcha y posterior evaluación,

requiere de una acción perfectamente coordinada para obtener resultados que puedan definirse como de calidad. A tal fin el profesorado tendrá que incluir entre sus competencias docentes las competencias tutoriales.

Un análisis retrospectivo muestra que la forma de entender la figura del tutor se ha mantenido durante épocas. Ya Homero hace referencia al tutor cuando relata que Ulises, antes de marcharse a la guerra de Troya, depositó la confianza en una persona a quien encomendó a su hijo Telémaco. Podemos comprobar que este termino se ha ido relacionando con la acción de guiar, orientar, amparar, apoyar, asistir, y con ayudar al tutorando a lograr obtener un desarrollo integral. Desde entonces hasta la actualidad las funciones del tutor han ido evolucionando y adquiriendo matices diferenciadores, dependiendo de las diferentes concepciones o modelos de universidad desarrollados.

En estos últimos años Briscall (2000) propone la implementación en la enseñanza universitaria de la figura del docente tutor del alumnado como un servicio fundamental de las universidades, donde una parte del profesorado o del tiempo que se destina a actividades docentes deberá asignarse a tareas de asesoramiento a los estudiantes. Ésta labor ha de ser: previa al ingreso en la Universidad, en la preparación y desarrollo de las habilidades educativas, en la planificación de los estudios, en situaciones que requieran apoyos especiales en casos de crisis o dificultades particulares, en el desenvolvimiento formativo, en la participación en la evolución y en la orientación profesional. Otros informes internacionales como el Delors (2003) y Attalli (1998) ofrecen una serie de pistas y recomendaciones sobre la necesidad de privilegiar en todos los casos la relación entre docente y alumno, también coinciden en señalar la necesidad de propiciar un mejor seguimiento y atención del alumnado universitario tanto al inicio, como durante los estudios y al finalizar estos. La Ley Orgánica de Universidades señala que el alumnado tendrá derecho a asesoramiento y asistencia por parte de los tutores.

Además, la nueva unidad de medida “Sistema de Transferencia de Crédito Europeo” (ECTS) se centra en el aprendizaje del alumnado, como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje al que hace referencia el EEES. Por tanto, resalta la labor del tutor, más amplia que en la enseñanza tradicional, donde tendrá que incluir, además de las horas de docencia, las dedicadas a organizar, orientar y supervisar el trabajo del alumnado en el horario de tutoría. Se busca la progresión hacia una formación integral del alumnado que incluya los aspectos necesarios que, desde el inicio, le proporcione un punto de vista referencial útil en la toma de todas aquellas decisiones orientadas a desarrollar al máximo sus capacidades, destrezas, habilidades, así como a facilitar su integración y mantenimiento en la vida laboral. Esto va a requerir un esfuerzo añadido por parte del profesorado que, como señala Pagani (2002), con el nuevo sistema europeo “no sólo se deberán tener en cuenta las horas de docencia presenciales y tutorías, ya que los profesores, cuando se adopten los nuevos métodos docentes, tendrán que invertir un mayor tiempo en la preparación de sus asignatura y en la atención personalizada a los estudiantes”.

Desde el punto de vista legal está claramente establecido el número de horas que el profesorado ha de dedicar a la labor tutorial. No obstante, a diferencia de lo que ocurre en otros niveles educativos, quedan sin especificar las funciones que ha de realizar durante ese tiempo el profesorado universitario. Debido probablemente, entre otros factores, a esta carencia normativa, algunos autores se han visto motivados a

plantear sus aportaciones. A modo de ejemplo, Lázaro (1997) sitúa las funciones de un tutor universitario en dos grandes ámbitos educativos: intelectual y afectivo-madurativo. Homar (2002) indica que las tres funciones primordiales en el tutor son: informativa, seguimiento académico e intervención formativa y orientación. Alañón (2003) especifica que estas funciones serían: enseñar a estudiar (métodos de trabajo); motivar, ayudar y animar; orientar en problemas personales; orientar específicamente sobre la materia, y realizar tareas complementarias de formación sobre áreas de interés educacional general.

Otros autores se han centrado en explicitar bien las condiciones, cualidades, estilos, actitudes, o competencias que ha de poseer un tutor. Entre los primeros Zabalza (2003) destaca las siguientes condiciones personales: accesibilidad, locuacidad, credibilidad, paciencia, y condiciones materiales: espacio adecuado y número reducido de alumnos. La propuesta sobre cualidades personales que ha de reunir la figura del tutor es realizada por García y otros (2005) que proponen: personalidad con capacidad de influir positivamente en los demás, sensibilidad para captar y entender los problemas juveniles, y capacidad de entablar relaciones afectuosas y cordiales con los demás. Los autores añaden a estas cualidades personales, que aún siendo necesarias no son suficientes, otras cualidades de conocimiento como: saberes científicos, conocimientos teóricos sobre educación y ciencias afines; conocimientos teóricos y prácticos sobre relaciones interpersonales, dirección y animación de grupos, y conocimientos de técnicas de diagnóstico e intervención educativa. Entre los estudios sobre propuestas de diferentes estilos o actitudes de los tutores encontramos los de Brunet y Negro (1989) y Lázaro (1997) que señalan los estilos autoritario, democrático y que deja hacer, y los burocrático-funcionario, académico, docente y asesor personal respectivamente. Por último, Rodríguez (2004) considera que para llevar a la práctica sus roles y funciones, el profesor tutor ha de mostrar una actitud docente, colaborativa, participativa, comprensiva, comprometida, crítica y de ayuda personal. Por lo que respecta a lo que se consideran competencias imprescindibles en la función del tutor, García (2006) plantea: conocimientos sobre comunicación, habilidades o destrezas metodológicas para tratar con distintos colectivos y situaciones, actitudes como las de reconocer las habilidades y limitaciones propias en el proceso de ayuda, y actitud abierta al cambio y a la empatía.

Para la puesta en práctica de una acción tutorial que cubra la variedad de funciones propuestas tanto en la literatura como en la práctica diaria, parece lógico que se haya ido implementando mediante diferentes tipos de tutorías, que han ido evolucionando para adaptarse a los fines de la institución universitaria. Rodríguez (2004) propone una síntesis de diferentes tipos de tutorías clasificándolas en función de una serie de criterios: servicios de orientación (modelo tutorial puro y mixto), contenido de las tutorías (de materia, de prácticas, de proyecto, de asesoramiento personal), figura del tutor (profesor-tutor y de iguales), tiempo (de curso, de carrera o de itinerario académico) y destinatarios (individual y grupal). Además, el mismo autor presenta una serie de características que definen a la tutoría universitaria: permite la integración activa del estudiante en el ámbito universitario; impulsa y facilita el desarrollo integral del alumnado en sus diferentes ámbitos: intelectual, afectivo, personal y social; contribuye a personalizar la educación universitaria, al realizar un seguimiento académico individualizado del alumnado en el itinerario de su formación; canaliza y dinamiza las relaciones del alumnado con diferentes segmentos de atención

al estudiante: administrativo, docente, organizativo y de servicios, y la atención al estudiante constituye un elemento clave de calidad.

En palabras de Rodríguez (2004) “el tutor universitario es aquel profesor que ha de tener una motivación y preparación para la docencia así como un interés por el desarrollo del alumnado como persona, como estudiante y como futuro profesional”. Y concreta en tres los principales roles del profesor-tutor universitario: profesor tutor de materia (facilita al alumnado información académica y hace un seguimiento y supervisión de sus procesos de aprendizaje), tutor de itinerario académico (tutor con tareas de información y orientación sobre aspectos de tipo profesional y del mundo laboral) y tutor de asesoramiento personal (tutor referente que presta atención individualizada a algunos alumnos que solicitan ayuda y mediación en aspectos relacionados con su desarrollo personal, educativo y profesional. Esta figura puede coincidir o no con el tutor de itinerario curricular).

El interés que ha suscitado en el ámbito académico universitario el tema de las tutorías, como vienen a corroborar las publicaciones y los encuentros celebrados en torno a esta temática, todavía se encuentra lejos de llegar a las cotas alcanzadas por otros niveles educativos, como la enseñanza secundaria, o en otras universidades como las norteamericanas y británicas. Rose (2003) trabaja sobre una escala de mentor “ideal” en función de las expectativas del alumnado estudiante graduado. Consideramos que en nuestro contexto son escasos los estudios encontrados que analizan el punto de vista del alumnado ante la figura del tutor. Procede referir los realizados por Lázaro (1997, 2003). En el primero, el autor se centra en conocer las expectativas que tenían los estudiantes universitarios ante la figura del tutor. Destaca, entre otros resultados, la importancia que se le concede a la afectividad como condición indispensable para el ejercicio de la tutoría, la capacidad de comunicación empática y la competencia en el establecimiento de una relación interpersonal. En el segundo de los estudios, el autor establece las cinco cualidades que el alumnado considera que debe tener un tutor: Afectividad o capacidad de empatía, de mantener una relación en un clima de acogida, aunque manteniéndose en un punto intermedio, sin percepción de rechazo y sin manifestar un entusiasmo excesivo, individualización o conocer a sus estudiantes personalmente, ecuanimidad en el trato, autoridad serena, y respeto a todos los estudiantes.

La acción tutorial se ve inmersa en un profundo proceso de cambio. En este sentido, se ha considerado relevante conocer la opinión del alumnado, como parte implicada en el proceso, sobre cuáles son las competencias consideradas imprescindibles en el profesorado tutor del siglo XXI, ante los cambios propuestos desde el marco de la Convergencia Europea. Con este propósito presentamos este estudio que recoge opiniones manifestadas por estudiantes universitarios, de diferentes cursos académicos, en relación a las competencias que ha de poseer la figura del tutor en la enseñanza superior.

2. MÉTODO

Participantes

Se constituyeron cinco grupos Delphi formados por alumnado matriculado en asignaturas del Departamento de Psicología Social de la Facultad de Psicología de la

Universidad de Sevilla durante el curso académico 2010-2011. Los participantes fueron en condición de expertos dado que en calidad de alumnado, asistente a un mínimo de dos tutorías en su trayectoria universitaria, tienen conocimiento y experiencia del tema tutorial.

Participaron un total de 56 alumnos, de los cuales el 77% eran mujeres y el 23% eran hombres, con edades comprendidas entre 19 y 23 años.

Tabla 1- Resumen de las características de los participantes o expertos.

Curso	Grupos Delfi									
	1º		2º		3º		4º		5º	
Asignatura	Psicología Social		Psicología Social de la Comunicación		Psicología Social Sistema Educativo		Psicología de los Grupos		Intervención Grupal	
Participantes	15		8		12		11		10	
Género	10(M)	5(H)	8(M)	0(H)	10(M)	2(H)	8(M)	3(H)	7(M)	3(H)

Diseño

Se trata de un estudio descriptivo, en el cual la información es obtenida utilizando la técnica Delphi. También es transversal con medidas de las diversas variables en un solo momento.

Instrumentos

Los datos de este trabajo se han logrado mediante sucesivas etapas o circulaciones. En la primera de ellas se presentó a los participantes una pregunta abierta. Con dicha pregunta se pretendía recabar la opinión del alumnado sobre qué competencias tendría que desarrollar un tutor para ser considerado excelente en el EEES. En la segunda circulación se elaboró un primer cuestionario, en función de las respuestas obtenidas en la primera circulación, donde los participantes debían valorar la importancia de las competencias que consideraban debería poseer un tutor para ser considerado excelente. Por último, se elaboró un segundo cuestionario donde los expertos tenían que seleccionar y ordenar, de más a menos importantes, tres competencias contenidas en el primer cuestionario.

Procedimiento

En un primer momento los autores, tras realizar una revisión bibliográfica sobre el tema, se plantean el objetivo del estudio. Después de solicitar en el aula al alumnado la participación en el estudio, se establece un primer contacto vía correo electrónico con aquellos que decidieron participar (83), donde se explica más detalladamente el procedimiento a seguir y las etapas o circulaciones que se requieren. El contacto con los participantes es, en todo momento, individual y anónimo mediante correo electrónico.

En la primera etapa Delphi se elaboró una pregunta abierta breve a la que los expertos tenían que emitir tantas respuestas como consideraran necesarias. La pregunta era la siguiente: "Indica qué tendría que "saber" un tutor, qué tendría que

“saber hacer” y cómo tendría que “saber ser y estar” para ser considerado excelente en el Espacio Europeo de Educación Superior”.

Durante la segunda etapa Delphi se codificaron, mediante un análisis de contenido, las respuestas emitidas por los expertos, que conformarían la lista de competencias (ítems) de un primer cuestionario. Cada participante tendría que determinar, mediante una escala tipo Likert, el grado de importancia que le concedía a cada competencia (1 poco importante – 5 muy importante) sobre cómo debería ser un tutor excelente.

Tras recibir cumplimentados los cuestionarios se inició la tercera etapa Delphi. En esta etapa o circulación se calcularon las medias y las desviaciones tipo de cada una de las competencias que componen el cuestionario. Estos descriptivos se utilizaron para elaborar un segundo cuestionario y, además, proporcionar a los expertos retroalimentación sobre las respuestas emitidas, lo que ofrece la oportunidad de reevaluar sus respuestas si lo consideran necesario. En esta circulación los participantes habían de seleccionar y ordenar jerárquicamente tres de los ítems que componían el segundo cuestionario.

Como cuarta y última etapa Delphi se analizaron los datos del segundo cuestionario y se ofreció a los participantes un resumen del análisis de los resultados obtenidos.

3. RESULTADOS

De los cinco grupos Delphi que participaron en el estudio se obtuvieron un total de 92 competencias de la figura del tutor. De ellas 14 (15.2%) hacían referencia a lo que tendría que “saber” (conocimientos), 37 (40.2%) a lo que tendría que “saber hacer” (procedimientos) y 41 (44.6%) a como debería “saber ser y estar” (actitudes personales y sociales).

En la tabla 2 se relacionan las 92 competencias referidas, de las cuales se han destacado en “negrita” aquellas que fueron emitidas en más de dos ocasiones por los expertos. Estas 53 competencias son las que se van a utilizar para la elaboración del primer cuestionario Delphi. Las mismas corresponden a 6 (11.3%) competencias de “saber”, 24 (45.3%) de “saber hacer” y 23 (43.4%) de “saber ser y estar”.

Tabla 2- Respuestas a la pregunta abierta

Pregunta:	¿Qué tendría que “saber”, “saber hacer” y “saber ser y estar” un tutor para ser considerado excelente en el contexto del EEES”?		
	Saber	Saber hacer	Saber ser y estar
	Dificultades académicas	Aceptar críticas (trabajo que desarrolla)	Abierto
	Dificultades profesionales	Aceptar diferentes puntos de vista	Afectivo
	Estrategias de aprendizaje	Aplicar dinámicas de grupo	Amable
	Estrategias de autoaprendizaje	Apoyar desarrollo académico	Cercano
Respuestas	Información de	Apoyar desarrollo	Claro
			Colaborativo
			Coloquial
			Comprensivo
			Comprometido

recursos	personal	Diplomático
Materia que imparte	Apoyar desarrollo profesional	Disponible
Orientación en el estudio	Confiar en el alumnado (capacidades y posibilidades)	Empático
Problemas y planteamientos de actualidad	Consensuar opiniones del alumnado	Entregado
Realidad laboral	Considerar diferencias individuales	Entusiasta
Rendimiento académico	Desarrollar habilidades de comunicación	Estimulante
Técnicas de estudios	Detectar intereses del alumnado	Expresivo
Tipos de tutorías	Escuchar activamente	Extrovertido
Características de la Titulación	Estimular el aprendizaje	Flexible
Características de la Universidad	Estimular la motivación	Fluido (lenguaje)
	Facilitar opiniones personales	Honesto
	Fomentar discusiones grupales	Imparcial
	Fomentar el aprendizaje cooperativo	Implicado (tiempo)
	Fomentar la actividad tutorial	Ingenioso
	Identificar necesidades e intereses	Integro
	Mantener distancia psicológica (tuteo)	Interesado
	Mantener interacciones cara a cara (no detrás de la mesa)	Interrogativo
	Orientar elección de materias	Mediador
	Orientar itinerario académico	Modelo de aprendizaje
	Orientar itinerario profesional	Optimista
	Potenciar conocimiento personal	Organizado
	Realizar críticas constructivas	Orientador
	Realizar preguntas	Paciente
	Realizar recompensas	Planificado
		Respetuoso
		Responsable
		Seguro
		Sensible
		Simpático
		Sincero
		Solidario
		Tolerante

extrínsecas
 Realizar trato individualizado
Regularizar contactos tutoriales
 Reorganizar las tareas
Resolver o gestionar conflictos
Respetar puntos de vistas
Retroalimentar
Revisar los trabajos con criterios objetivos
Utilizar las nuevas tecnologías (tutorías telemáticas)
Utilizar reforzadores positivos

En la tabla 3 se muestran los resultados obtenidos en el primer cuestionario Delphi. Mediante dicho cuestionario se han obtenido 23 competencias, que se destacan en “negrita”, cuyas puntuaciones medias otorgadas por los expertos son como mínimo 3.2, y que se encuentran entre los extremos 1 y 5. De estas 23 competencias 3 (13%) corresponden a “saber”, 10 (43.5%) a “saber hacer” y 10 (43.5%) a “saber ser y estar”. Procede señalar que dada la reducida cifra de competencias que hacen referencia a “saber”, se han mantenido, para la elaboración del segundo cuestionario Delphi, las seis competencias con la idea de que los tres grupos tengan una cifra similar.

Tabla 3 - Respuestas al primer cuestionario.

Primer Cuestionario	En tutor excelente debería....	Media	D. T.
Saber	Características de la Titulación	4.4	.76
	Estrategias de aprendizaje	3.1	.66
	Estrategias de autoaprendizaje	3.0	.75
	Orientación en el estudio	2.5	.84
	Realidad laboral	3.7	.53
	Técnicas de estudios	3.8	.41
Saber hacer	Aplicar dinámicas de grupo	3.5	.68
	Apoyar desarrollo académico	2.6	.40
	Apoyar desarrollo profesional	2.4	.56
	Confiar en el alumnado	3.4	.70
	Desarrollar habilidades de comunicación	4.4	.34
	Escuchar activamente	4.0	.53
	Estimular el aprendizaje	3.8	.37
	Estimular la motivación	2.0	.71
Fomentar discusiones grupales	1.9	.94	

	Fomentar el aprendizaje cooperativo	2.1	.58
	Identificar necesidades e intereses	3.3	.46
	Mantener interacciones cara a cara	3.1	.79
	Orientar elección de materias	3.0	.83
	Orientar itinerario académico	3.8	.41
	Orientar itinerario profesional	3.7	.51
	Realizar críticas constructivas	2.6	.56
	Realizar preguntas	2.5	.76
	Regularizar contactos tutoriales	2.9	.88
	Resolver o gestionar conflictos	3.3	.58
	Respetar puntos de vistas	3.8	.53
	Retroalimentar	2.8	.69
	Revisar los trabajos con criterios objetivos	3.1	.49
	Utilizar las nuevas tecnologías	3.0	.64
	Utilizar reforzadores positivos	1.8	.82
	Abierto	2.9	.65
	Afectivo	2.9	.91
	Amable	3.4	.27
	Cercano	3.7	.46
	Colaborativo	2.8	.49
	Comprometido	3.2	.58
	Disponible	3.0	.53
	Empático	4.5	.44
	Entregado	1.7	.82
	Entusiasta	2.0	.93
	Estimulante	3.3	.50
	Flexible	3.6	.66
	Implicado (tiempo)	3.9	.49
	Interesado	4.0	.51
	Interrogativo	2.6	.68
	Mediador	2.3	.92
	Modelo de aprendizaje	2.8	.64
	Organizado	3.1	.68
	Orientador	3.7	.26
	Respetuoso	4.3	.47
	Responsable	2.1	.73
	Seguro	2.5	.58
	Sincero	3.0	.49

A continuación se solicitó a los expertos que, en cada uno de los tres niveles competenciales, seleccionaran y priorizaran las tres competencias de mayor relevancia en el desempeño de la función tutorial. Las respuestas se agruparon considerando el curso al que pertenecían dichos expertos. Consideraron que principalmente, el tutor tiene que “saber” o tener conocimientos sobre las características de la titulación (en 4 cursos), sobre técnicas de estudio (en 3 cursos) y conocer la realidad laboral (en 3 cursos). En relación con lo que el tutor tiene que “saber hacer” destacaron que sea capaz de desarrollar habilidades de comunicación (en 3 cursos), de escuchar de

manera activa (en 2 cursos) y de orientar tanto en el itinerario académico (en 2 cursos) como profesional (en 2 cursos). En lo que respecta a las competencias de “saber ser y estar” señalaron que el tutor tiene que ser empático (en 3 cursos), comprometido (en 3 cursos) y respetuoso con el alumnado (en 2 cursos).

Se observa (Ver tabla 4), que la selección de competencias varía en función del curso en el que se encuentra el alumnado. Procede resaltar que, en el nivel competencial “saber” la competencia “Técnicas de estudio” presente en los dos primeros cursos deja paso a la competencia “Realidad laboral” en los dos últimos, apareciendo de manera simultánea en el tercero. En el nivel competencial “saber hacer” ocurre algo similar en cuanto a la competencia “Orientar itinerario académico” en primer y segundo curso y “Orientar itinerario profesional” en cuarto y quinto curso. Con respecto al nivel competencial “saber ser y estar” se plantea una demanda de la competencia del tutor “Respetuoso” en los dos primeros cursos frente a una demanda de la competencia del tutor “Empático” en los tres últimos cursos. Estas selecciones vienen graduadas por las diferentes prioridades asignadas por los expertos.

Tabla 4- Respuestas al segundo cuestionario por cursos.

Segundo Cuestionario	Las principales competencias de un tutor excelente serían ...		
	Saber	Saber hacer	Saber ser y estar
1º Curso	1. Técnicas de estudios 2. Características de la Titulación 3. Orientación en el estudio	1. Estimular el aprendizaje 2. Identificar necesidades e intereses 3. Orientar itinerario académico	1. Amable 2. Estimulante 3. Respetuoso
2º Curso	1. Técnicas de estudios 2. Características de la Titulación 3. Estrategias de autoaprendizaje	1. Confiar en el alumnado (capacidades y posibilidades) 2. Resolver o gestionar conflictos 3. Orientar itinerario académico	1. Cercano 2. Comprometido 3. Respetuoso
3º Curso	1. Características de la Titulación 2. Técnicas de estudios 3. Realidad laboral	1. Desarrollar habilidades de comunicación 2. Respetar puntos de vista 3. Escuchar activamente	1. Flexible 2. Comprometido 3. Empático
4º Curso	1. Realidad laboral 2. Estrategias de aprendizaje 3. Características de la Titulación	1. Aplicar dinámicas de grupo 2. Desarrollar habilidades de comunicación 3. Orientar itinerario profesional	1. Empático 2. Comprometido 3. Orientador
5º Curso	1. Realidad laboral 2. Estrategias de aprendizaje 3. Estrategias de	1. Orientar itinerario profesional 2. Escuchar activamente 3. Desarrollar habilidades	1. Empático 2. Implicado (tiempo) 3. Interesado

4. CONCLUSIONES

La universidad forma unos excelentes profesionales orientados al mundo laboral, sin embargo dicha formación podría considerarse mejorable en cuanto que parte de sus titulados pasarán a formar parte de la propia universidad ejerciendo labores docentes. En este sentido, es importante reclamar la redefinición de las competencias del docente universitario como guía en el espacio europeo de educación superior.

El dominio de los conocimientos técnicos que se imparten en los diferentes cursos que conforman una titulación específica es insuficiente para afrontar las nuevas situaciones en que los docentes se ven envueltos. En estas situaciones, el manejarse con soltura y eficiencia en la interacción con otras personas, alumnos, otros profesores, etc. es clave para lograr los resultados demandados por la sociedad. Con primordial relevancia entre las mismas surge la acción tutorial que se realiza con el alumnado. El profesorado carece en su formación de apartados específicos que le doten de los recursos psicopedagógicos necesarios para tratar de manera adecuada, individualmente o en grupo, con el alumnado y facilitarle las claves necesarias, y diferentes en cada caso, que le permita orientar su trabajo hacia el éxito. La cualificación que del profesorado universitario demanda la sociedad ha de verse ampliada del dominio del conocimiento hasta el saber enseñar los mismos, pero no sólo a la manera tradicional y conocida, sino también hasta saber enseñar en y para un entorno cooperativo/colaborativo.

Hasta ahora ha sido escasa la formación para el personal tutor aunque se es posible encontrar intentos de incorporar esta formación. La iniciativa personal, y la experiencia que va acumulando el profesorado tutor hacían el resto. La actitud positiva del profesorado ha suplido esta carencia con mayor o menor éxito. Es hora ya de que esa misma actitud, ya de manera organizada y sin necesidad de una dotación extraordinaria de recursos, impregne la formación de quienes van a ser tutores. Habrán de tenerse en cuenta, entre otros, aspectos como las funciones tutoriales a desarrollar, el contexto en que se realizan o la experiencia. Se deberán analizar las prácticas y costumbres aprendidas o adquiridas, modificar o eliminar las que lo requieran, así como incorporar aquellas de las que se carezca.

La búsqueda de la excelencia en la acción tutorial nos ha llevado a intentar encontrar un perfil que consideramos estaría constituido por una serie de competencias o saberes. Cada tutor responde a una serie de competencias cognitivas, “saber”; procedimentales, “saber hacer” y actitudinales personales y sociales, “saber ser y estar”, que le diferencian del resto, lo que complica el poder definir con exactitud un perfil único (Troyano, García y Marín, 2006). Lo que si parece claro es que el tutor ha de desarrollar una serie de competencias para lograr cubrir las demandas del alumnado, todo un reto que obliga a un replanteamiento de la acción tutorial.

Podemos comprobar que las demandas que plantea el alumnado varían en función del curso que realiza. Los que cursan primero y segundo consideran que el tutor tiene que tener competencias tales como: conocer técnicas de estudio y características propias de la titulación, ser capaces de orientar en el itinerario

académico, y mostrar una actitud respetuosa en su trato con el alumnado. Por otro lado, aquellos que cursan cuarto y quinto demandan competencias como: que el tutor conozca tanto la realidad laboral como estrategias de aprendizaje, que ponga en práctica habilidades de comunicación y pueda orientar el itinerario profesional. Todo ello enmarcado en una interacción de marcado carácter empático. Por último, el alumnado de tercer curso plantea competencias que se encuentran entre los dos grupos mencionados.

Por ello sería conveniente considerar en la ejecución de la acción tutorial o bien en los Planes de Acción Tutorial (PAT) las diferentes demandas que formula el alumnado para, de esta forma, ajustarse más a ellas. Sin embargo, este estudio que se ha centrado en conocer las competencias del tutor de Psicología, debería ampliarse, en principio, a tutores de otras áreas de conocimiento y también, en la línea planteada por García y otros (2005), consideramos interesante realizar estudios que analicen la percepción que tiene de la figura del tutor universitario el propio profesorado, qué competencias considera que tiene que desarrollar y cuáles desarrolla, sobre todo atendiendo a la importancia que se otorga a la educación integral del alumnado ante el Crédito Europeo.

Ante todas estas competencias y roles que el profesor tutor ideal debe asumir, entendemos junto con Álvarez y Lázaro (2002), que el profesorado tiene ante sí nuevos retos en un contexto de Convergencia Europea: el afrontar la diversidad del alumnado universitario, el acompañarle en sus procesos de aprendizaje y facilitarle un desarrollo integral que le prepare para la vida (Long Life Learning). Esto sólo se puede desarrollar si el profesorado asume la función tutorial como una parte de la función docente e investigadora.

Existe, por tanto, un continuum entre docencia, tutoría y orientación. El profesorado tiene una función docente e investigadora, pero además debe afrontar una función tutorial. Todo educador, por el sólo hecho de serlo, asume una función orientadora aun sin ser plenamente consciente de ello. Sin embargo, no se trata de convertir a los docentes en orientadores. Se trata, simplemente, de hacer más explícita y con un mayor protagonismo la función que cada profesor desarrolla de forma espontánea como guía y facilitador del proceso de aprendizaje de su alumnado, tanto a nivel individual como grupal (García y Troyano, 2009).

Siguiendo la propuesta de Jiménez y Álvarez (2003), el camino a seguir por la tutoría universitaria en los próximos años sería apostar por la formación del tutor, por el reconocimiento de la labor tutorial, y por potenciar el aspecto humano de la relación tutorial. La acción tutorial requiere por tanto de un tiempo y una implicación personal que no siempre es valorada. Aún existen contextos, afortunadamente en regresión, en que se considera como un demérito más que como un mérito. Asumir la figura de tutor es una responsabilidad que supone la adquisición y el ejercicio de una serie de competencias. La mayoría del personal docente no ha recibido, sin embargo, una formación específica para ello. Dicha formación resulta básica para poder proporcionar respuestas adecuadas a las demandas que el alumnado puede ir planteando en su relación con la universidad e incrementar los recursos que permitan optimizar el desarrollo integral del alumnado tal y como plantea el EEES.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alañon, M. T. (2003). Planificación, desarrollo y evaluación del Plan de Acción Tutorial en la Universidad. En P. Álvarez y H. Jiménez (Comp.). *Tutoría Universitaria*. La Laguna: Servicio de Publicaciones Universidad de La Laguna.
- Álvarez, V. y Lázaro, Á. (Coords.) (2002). *Calidad de las universidades y orientación universitaria*. Málaga. Aljibe.
- Attali, J. et al. (1998). *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*. Rapport de la Comisión présidée par Jacques Attali. Ed. Stock.
- Briscall, J. M. (Coord.) (2000). *Informe Universidad 2000*. Madrid: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE).
- Brunet, J. J. y Negro, J. L. (1989). *Tutoría con adolescentes*. Madrid: Ediciones San Pío X.
- Delors, J. (2003). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI.
- Fenández, J. y Núñez, J. (1992). Algunas reflexiones sobre la enseñanza universitaria. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 2, 3, 125-153.
- García, A. (2006) La tutoría y la relación profesor-alumno en la formación para la inserción laboral. *Revista de Educación*, 341, 197-211.
- García, A.J. y Troyano, Y. (2009). El Espacio Europeo de Educación Superior y la figura del profesor tutor en la universidad. *RED_U. Revista de Docencia Universitaria*, 3, 1-10.
- García, N.; Asensio, I.; Carballo, R.; García, M. y Guardia, S. (2005). La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea. *Revista de Educación*, 337, 189-210.
- Homar, J. M. (2002). *La experiencia de tutorías universitarias en la Facultad de Formación del Profesorado*. Disponible en <http://www.uhu.es/fexp/tutorias/documentación>.
- Jiménez, H. y Álvarez, P.R. (2003). La tutoría universitaria en España: aproximación a una variopinta realidad. En: P. Álvarez y H. Jiménez (Comp.). *Tutoría Universitaria*. La Laguna: Servicio de Publicaciones Universidad de La Laguna.
- Lázaro, A. (1997). La acción tutorial de la función docente universitaria. En: P. Apodaca y C. Lobato. *Calidad en la Universidad: orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes.
- Lázaro, A. (2002). La acción tutorial de la función docente universitaria. En: V. Álvarez y A. Lázaro (Coords.). *Calidad de la Universidades y Orientación universitaria*. Málaga: Aljibe.
- Lázaro, A. (2003). Competencias tutoriales en la universidad. En F. Michavilla y F. García (Eds.). *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la Universidad*. Madrid: CAM- Cátedra UNESCO.
- Pagani, R. (2002). *El crédito europeo y el sistema educativo español*. Disponible en <http://www.crue.org.es/paeuro/encuentros/credito.pdf>.
- Rodríguez, M. (2004). Represente el papel de tutor. En: L. M. Villar (Coord.). *Programa para la mejora de la docencia universitaria*. Madrid: Pearson Educación.
- Rodríguez, M. L. y Gallego, S. (1999). *El proyecto profesional, herramienta de intervención en la función tutorial universitaria*. Madrid: Revista española de orientación y psicopedagogía, 10, 17, 184.

- Rodríguez, S. (Coord.) (2004): *Manual de Tutoría universitaria. Recursos para la acción*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.
- Rose, G. L. (2003). Enhancement of mentor selection using the ideal mentor scale. *Research in Higher Education*, 44, 4, 473- 494.
- Troyano, Y., García, A.J. y Marín, M. (2006). ¿Cómo afronta el profesorado universitario la docencia en el contexto de la convergencia europea?: hacia un nuevo perfil docente. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 28, 77-83.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.