

Adquisición de competencias transversales a través de la tutoría en la universidad

Escolástica Macías.
Universidad Complutense de Madrid.
escomac@ucm.es

Manuel Rodríguez-Sánchez.
Universidad Complutense de Madrid.
manuerod@ucm.es

José Luis Aguilera.
Universidad Complutense de Madrid.
joseluis.aguilera@edu.ucm.es

Soledad Gil-Hernández.
Universidad Complutense de Madrid.
sgilhern@edu.ucm.es

RESUMEN

En este trabajo se exponen sucintamente algunos resultados del Proyecto de Innovación y Mejora de la Calidad Docente (PYMCD) *Desarrollo de competencias transversales en los alumnos a través de la tutoría en pequeño grupo como actividad docente universitaria. Fundamentos, métodos y evaluación*, auspiciado por el Vicerrectorado de Desarrollo de la Calidad Docente de la Universidad Complutense de Madrid 2010-2011 y que fuera de convocatorias oficiales continuamos desarrollando desde el grupo de investigación Innovación en la Selección, Formación y Práctica de los Docentes Investigadores (ISYFDI). En el trabajo referenciamos aspectos básicos de la acción de tutela en la universidad como un procedimiento que favorece la generación de conocimientos en los alumnos y, por tanto, el progresivo dominio de competencias transversales que, por su carácter genérico, serán especialmente útiles para el desempeño de cualquier profesión. El objetivo del trabajo es mostrar que la naturaleza interdisciplinar de algunas temáticas universitarias permite el desarrollo de competencias transversales, cuyo dominio se evidencia en muchos comportamientos de los profesionales de nivel superior. Y que éstas competencias se enseñan y aprenden mejor desde el trabajo en equipos de docentes investigadores, entre cuyas actividades está la tutela de pequeños grupos de alumnos. El trabajo aquí presentado es una continuidad de las investigaciones de Fernández Vallina (2006) y González Jiménez (2006b, 2007, 2010).

Palabras clave: tutoría; universidad, competencias, conocimiento.

Acquisition of transverse skills through tutorials at university

ABSTRACT

The project is aimed to show the results of the research "Development of transverse competence by students through tutorials organised in small groups as a teaching activity performed at University. Fundamentals, methods and assessment" supported by the Vicerrectorado of Development of Teaching Quality at Complutense University in Madrid (2010). This research continues the ones performed previously by the Professors Fernández Vallina (2006) and González Jiménez (2006, 2007, 2010). The project shows basic principles of university tutorials, considered as a procedure which allows students to have a command of both knowledge and development of transverse skills through interdisciplinary subjects, necessary for highly qualified professionals. The research intends to explain the importance of applying the transverse competence to high education, especially at university. This kind of competence could be taught and learnt at university thanks to the resources that tutorials of students organised in small groups provide.

Keywords: tutorial, university, skills, knowledge.

1. Introducción

El desarrollo de competencias transversales en los alumnos universitarios es uno de los objetivos básico de la Universidad, en cuanto que en ella se forma a los profesionales altamente cualificados que deben resolver problemas que la sociedad les plantea, y ellos serán quienes, en gran medida, hagan los ajustes entre la producción, los mercados compartidos y el consumo equilibrado, sostenible y equitativo, porque:

La sociedad reclama a la universidad del futuro una activa participación en sus procesos vitales. Por esta razón, la acción de la universidad no debe limitarse a la transmisión del saber; debe generar [conocimiento para poder conformar] opinión, demostrar su compromiso con el progreso social y ser un ejemplo [anticipador] para su entorno. (LOMLOU, 2007, p. 16242).

Los reclamos anteriores exigen que la actividad de las universidades se base en favorecer lo que le es propio: el conocimiento desde su generación, desarrollo y transferencia, en cuanto que el conocimiento es lo que da sentido y fundamento a la actividad de los docentes investigadores y de los alumnos (González Jiménez, Macías, Rodríguez-Sánchez, García, y Aguilera, 2010). Conocimiento que ha de ser el soporte de las competencias y de las actitudes que se requieren para su ejercicio.

Interesa resaltar que el significado de competencia aquí utilizado no es el objeto directo ni inmediato de la enseñanza y del aprendizaje, sino que se parte de la consideración de que la competencia se deriva del conocimiento oportuno que se muestra en una actividad profesional, y es la acción resultante de la integración del conocimiento concreto con las aptitudes y actitudes personales en el desempeño de una tarea concreta. Por tanto, las competencias son singulares de cada persona y son renovables en su perfeccionamiento. Entendimiento muy distinto del que se suele tener en los diferentes documentos que sirven de referencia de los actuales Planes de estudio de los Grados y Posgrados en España en cuanto que con frecuencia se entiende y se define a las competencias "como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto" (Parlamento-Europeo, 2006, p. 13). En este y otros escritos análogos se evidencia una separación entre el conocimiento, las capacidades y las actitudes, cuando son los conocimientos los que propician la existencia de competencias y actitudes, en cuanto que éstas dos últimas son potencialidades referidas al hacer con el que se adecua al contexto cada persona, en función de la entidad del conocimiento adquirido como forma de respuesta personal ajustada

al tipo de demandas para el que han sido requeridas aquellas actitudes precedentes y competencias coexistentes con el hacer (González Jiménez, et al., 2010).

El propósito de este trabajo es elaborar una propuesta innovadora para alcanzar las competencias transversales en la formación de los profesionales de la educación. Nos alejamos del trabajo desde un enfoque centrado en las competencias y seguimos los planteamientos de Rey (2000) que manifiesta la imposibilidad de educar ajustándose en las competencias, dado que éstas dependen de las situaciones, las temáticas y, esencialmente, los significados de la vida que se tengan como punto de partida. También nos avala Barnett (2001) desde la presentación que hace de las propuestas de Yániz (2008), pues se aproxima al conocimiento como fundamento del hacer universitario y a la equivocación que puede suponer orientar las planificaciones en base a las directrices de los empresarios, algo que parecen no reconocer la mayor parte de los autores consultados (González Jiménez, et al., 2010). Entendemos el conocimiento como efecto y acción de conocer, por lo que se constituye en el principal soporte para el alcance de competencias, como también reconocen González y Wagenaar (2003):

Las competencias emergen como un principio orientador para la selección de la clase de conocimientos que pueden ser apropiados para objetivos específicos. Este principio tiene una capacidad inherente para escoger, dentro de una amplia gama de posibilidades, lo que puede ser adecuado (pp. 33-34).

La cuestión que debemos atender radica en averiguar cómo es posible elaborar conocimiento y cómo participa la educación en ello; cómo procurar que el alcance de competencias profesionales se haga sin menospreciar las personales; cómo contribuir a la formación personal entendiendo la profesional como parte de ella. Esa es la esencia de los procesos de educación superior y su trascendente finalidad. El conocimiento, como acción y como efecto de esa acción, se elabora al poner en ejercicio la racionalidad, lo que sucede cuando intentamos significar hechos y fenómenos (González Jiménez, 2006a) y proyectar el resultado de esa disposición sobre la realidad, buscando elaborar de ella un significado, comprenderla, lo que siempre se hace parcialmente y de forma falible. Conocimiento que se va desarrollando mediante las diferentes disciplinas que conforman los estudios universitarios y que una de las manifestaciones de su dominio se evidencia en el grado de desempeño profesional a través de las competencias transversales.

Llegados a este punto, parece evidente la necesidad de considerar las competencias transversales en modo distinto al que hasta el momento viene siendo lo habitual en educación superior. Nuestra propuesta radica, como ya se ha expuesto, en hacer del conocimiento el referente permanente de las competencias (González Jiménez, et al., 2010) y considerar a la tutoría en pequeño grupo como uno de los procedimientos didácticos más oportunos para poner en ejercicio las competencias transversales que los alumnos vayan adquiriendo, en cuanto que en la tutoría se combinan: exposiciones magistrales, elaboración de escritos, comunicaciones orales, trabajos de iniciación a la investigación, seminarios, resolución de problemas, estudio de casos y cuantos otros puedan considerarse oportunos, algunos de los cuales ya se han expuesto en Morales y Aguilera (2011). La tutoría universitaria, en el sentido propuesto por González Jiménez et al. (2010) y con las exigencias allí manifestadas, desde las consideraciones que se hacen en Aguilera (2011), Macías (2011) y Rodríguez-Sánchez (2011) debe ser acción docente preferente para el desarrollo y la orientación de todas esas potencialidades.

2. Estado de la cuestión. Sentido de las competencias transversales en la Educación Superior Universitaria

La instauración del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) conllevó, entre otras medidas, a establecer referentes comunes para la elaboración de planes de estudio en los Estados miembros. Estos informes que, en principio tenían carácter de recomendaciones, se han tomado como propuestas a seguir,

de manera acrítica y, en muchas ocasiones, desfigurando el sentido original, como el Informe *Dearing* para las Universidades Inglesas elaborado por el *The National Committee of Inquiry into Higher Education* (Dearing-Report, 1997, recomendación 38), que expone:

Hay mucha evidencia de apoyo para el desarrollo de una serie de habilidades en la educación superior, incluyendo lo que llamamos las habilidades clave (Key skills) de la comunicación, tanto oral como escrita, escritura, aritmética, el uso de las comunicaciones y tecnologías de la información y aprender a aprender. Estos resultados son necesarios en todos los programas de educación superior.

Estas y otras habilidades fueron introduciéndose en los planes de estudio de las universidades y su carácter inmediato y cómoda apreciación de los resultados hizo que se tomaran como referentes inamovibles en los informes que se realizaron con el objeto de guiar la planificación de los estudios universitarios en el EEES.

El citado Informe Dearing se extendió a otros Proyectos, como Definición y Selección de Competencias (Salganik, Rychen, Moser, y Konstant, 1999), impulsado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y elaborado con el objeto de guiar un procedimiento homogéneo de evaluación internacional a los alumnos de los países de la Unión Europea (PISA). Lo que trata de medir PISA no es la adquisición de los conocimientos por parte de los alumnos sino el desarrollo que éstos tienen en determinadas competencias:

Las características fundamentales que han guiado el desarrollo del estudio PISA han sido su orientación política y su innovador concepto de *competencia básica* que tiene que ver con la capacidad de los estudiantes para extrapolar lo que han aprendido y aplicar sus conocimientos ante nuevas circunstancias, su relevancia para el aprendizaje a lo largo de la vida y su regularidad. (MEC, 2007, p. 11)

Esta manera de entender, de forma incompleta, la transferencia de lo aprendido por los alumnos ha servido como referente para la introducción de las llamadas competencias básicas en la enseñanza obligatoria en el sistema educativo español que, curiosamente, no se corresponden con lo que se consideran competencias clave, transversales o genéricas en la educación superior.

Uno de los informes más malinterpretados ha sido el resultado de la investigación coordinada por (González y Wagenaar, 2003, 2006), más conocida como *Proyecto Tunnicliffe*. Entre sus aportaciones se destaca aquí la de tomar como referente a las competencias en la elaboración de los planes de estudio en la universidad, con el objeto de facilitar e igualar los resultados, observables, evaluables y comparables de los procesos formativos. Esta forma de *enseñar por competencias* conlleva la búsqueda de actitudes directamente dirigidas al hacer, y sólo se atienden sus efectos, no al conocer, ni al ser, aunque las conductas en sí solas no siempre son la base de la formación universitaria.

La Universidad es una institución radicalmente necesaria para la sociedad, precisamente, porque entre sus propósitos fundamentales no se encuentra el conocimiento aplicado sino las bases para su generación. Y son los profesores universitarios quienes deben orientar para que éstos generen conocimiento en el que, entre otras manifestaciones, estarán las competencias. Pero la universidad española está aún muy lejos del aserto anterior, como puede verificarse en la sucesiva legislación producida (LOU, 2001; Texto Refundido de la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades, de 21 de diciembre, (B.O.E. 24/12/2001), modificada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, (BOE. 13/04/2007) y en el anexo I del RD 1393/2007, modificado por el RD 861/2010, en el que se regulan las enseñanzas universitarias del Grado y Posgrado), las llamadas transversales o genéricas y específicas se han convertido en la base de las planificaciones de los nuevos títulos de Grado y Posgrado en las universidades. El desatino, desde

nuestro punto de vista, de dirigir los procesos de aprendizaje en las competencias se evidencia más claramente en las profesiones en las que el objeto son las personas y sus situaciones concretas; en este sentido en el Libro Blanco sobre Pedagogía y Educación Social se afirma:

Consideramos que las actividades profesionales raras veces son tareas claras y sencillas, sino que, en la mayoría de las ocasiones, son problemas complejos, desordenados, poco definidos y difíciles de resolver con una “respuesta correcta”, siendo preciso la integración de competencias y no la agregación de las mismas para resolver situaciones. (ANECA, 2005, p. 154).

No es que las competencias, entendidas como formas de hacer, sean aspectos que deban menospreciarse en la educación, más bien es que deben ser consideradas como una manifestación, singular por tanto y de gran variabilidad en consecuencia, de otros alcances de mayor profundidad: la construcción de significados básicos, de principios fundamentales, en lógica continuidad y a partir de procesos de reflexión crítica. La educación superior persigue la construcción de personalidades que supongan un beneficio para la humanidad porque contribuyen a su progreso más que a la conservación de la vida en unas formas determinadas. Esto requiere un razonar comprometido y bien orientado, pero no determinado y ajustado a ciertos reclamos de la sociedad.

Insistimos en la idea de no negar la necesidad de que las competencias, en un cierto grado de desarrollo y entendidas como formas de acción, como un conjunto de comportamiento generadores de conductas que pretenden ser eficaces en el alcance de una finalidad frecuentemente concreta y determinada, sean alcanzadas como consecuencia de la educación superior. Más bien, disentimos de la forma en que éstas son seleccionadas, perseguidas y sustentadas.

El cambio hay que hacerlo en lo que *se les da* a los estudiantes, pero no como *input o entradas de información repetibles*, sino como conocimientos que el docente universitario posee y comparte, en una permanente interacción comunicativa con sus alumnos, para que ellos mismos generen su propio conocimiento; esto requiere una atención individualizada por parte del profesor –tutela– que incite a los alumnos a reflexionar y reconocer, ante cualquier fenómeno, hecho o situación, las concepciones por las que se rige la realidad que representan y las circunstancias que les influyen. También estimula a tener una visión crítica que lleve a los alumnos a preguntarse a quién benefician las puras interpretaciones de los hechos y algunos usos de las técnicas, y a quiénes marginan, en cuanto que cualquier fenómeno y opinión puede ser interpretado desde puntos de vista diferentes, sino del poder de quienes las establecen (Habermas, 1981, pp. 35-39). La misma falibilidad reclama la duda que lleva a la indagación y contraste de lo aprendido y a comunicar lo conocido de manera que pueda entenderse y, por tanto, compartirse en la ejecución de las actividades profesionales; todo lo cual exige concebir a los conocimientos como precedentes a su transferencia y a ésta como anterior a las competencias.

La función esencial del docente universitario es enseñar, o lo que es lo mismo, potenciar que se genere conocimiento en sus alumnos:

Enseñar es una actividad que consiste, básicamente, en comunicar conocimiento para que otros conozcan, vayan conociendo. Esto no es una mera capacidad tenazmente mantenida, es un conjunto complejo de cualidades sintetizables en una personalidad que muestra lo que es a través de lo que conoce, cómo lo conoce y su permanente potencialidad para generar conocimiento (González Jiménez, et al., 2010, p. 531).

Esto necesita de cambios, principalmente en lo que hasta ahora se viene realizando como selección, formación y práctica de los profesores universitarios, en cuanto que “El máximo valor de la institución universitaria está en manos de los profesionales que la integran. Por tanto, es necesario poner socialmente en valor el personal universitario como base de la creación [generación] y transmisión de

conocimiento” (MEC, 2008, p. 41). Este cambio debiera comenzar por la conformación de equipos de docentes investigadores como su formación permanente que les permita el desarrollo de competencias transversales como los trabajos compartidos precisan, innovación y buenas prácticas, elaboradas al compartir las experiencias de tutorías.

La tutoría constituye un recurso muy valioso para acelerar esta transformación y conducirla por los cauces adecuados, pero una tutoría distinta a la que suelen utilizar los alumnos, a las que acuden de manera esporádica y principalmente para tratar de resolver dudas en periodos de exámenes. Los horarios suelen solaparse con las clases y, por su parte, los profesores suelen disponer su atención de alumnos en rangos horarios que convienen más a sus propias actividades y no tanto a las de los tutelados; las entrevistas adolecen de asistematicidad, no suelen ser registradas y no hay auténtica voluntad de conocimiento del alumno concreto, de sus necesidades, inquietudes y expectativas. Por su parte, los alumnos emiten quejas sobre el sistema de tutorías que perciben como deficitario y los profesores critican la falta de interés de los alumnos. En suma, todos reconocen su importancia y necesidad, pero no se aprovecha su gran potencial y posibilidades.

En síntesis, la tutoría en la universidad suele hacer énfasis en los modelos burocrático, académico y docente y, en menor medida, en los modelos de desarrollo profesional y personal.

Por otra parte, la tutoría entendida como modalidad de la práctica docente, no supe a la docencia en el aula, sino que la enriquece y completa, siendo el reforzador necesario del apoyo integral a los alumnos, tanto en la faceta académica como en la cultural y humana, constituyéndose además en la forma adecuada de atención individualizada del estudiante en su proceso formativo. Para la eficacia de la función tutorial hay algunos aspectos importantes: en primer lugar, la tutoría debe encuadrarse en un contexto organizativo general, de manera que comparta el protagonismo con las actividades de aula y deje de ser el complemento voluntarista y opcional que hasta el momento ha sido, es decir, que se le conceda institucionalmente la importancia que realmente tiene en los procesos formación universitaria de calidad. En este sentido, Rodríguez Moreno y Gallego Matas (1999) resaltan el vacío normativo de la legislación académica española sobre este importante aspecto docente:

En la legislación española se echa de menos un documento marco para la orientación universitaria en general y para la función tutorial en particular... Por otro lado en las leyes referidas únicamente a la universidad -como es la Ley de Reforma Universitaria (LRU)- no se encuentran en absoluto menciones específicas (p. 180).

Por ello es necesario precisar el alcance, definición, objetivos y modos de intervención de la tutoría universitaria y admitir que la tutoría no es una forma de docencia de segunda clase, un complemento prescindible de la docencia del aula ante el gran grupo, sino que posee entidad propia y diferenciada, así como que sólo mediante su ejercicio se facilita el desarrollo de acciones formativas específicas que no son posibles en el contexto de aula ante el gran grupo, por lo que la acción de tutela no puede improvisarse sino que, por el contrario, precisa de un proceso formativo exigente en el que los fundamentos, técnicas de actuación, cualidades y actitudes personales del futuro tutor queden adecuadamente conformadas (González Jiménez, et al., 2010).

Si la tutoría es acción, el tutor es el agente activo de esa acción. Cabe, pues, decir que la tutoría no existe si no existe el tutor y que, aún existiendo éste, sólo cobrará su auténtica dimensión si el tutor posee, y se esfuerza persistentemente por poseer mejor, un conjunto de cualidades que, puestas en práctica, conforman la acción tutorial. Cualidades del tutor que configurarán la tutela que ejerza, que han de aprenderse y estar asentados en ciertos principios y convencimientos que justifican su razón de ser:

- Asunción, de que la tutoría es un proceso dinámico, creativo y de retroalimentación entre el docente tutor y el alumno.
- La tutoría transcurre paralela y sintonizadamente con la actividad docente.
- Formación específica para el ejercicio de la tutoría de los profesores universitarios, en cuanto que la universidad no sólo debe formar profesionales cualificados, sino que, a la vez, debe preparar para que estas personas tengan disposición para la mejora personal constante, apertentes de conocimiento y generosos en su aplicación y difusión.
- Compromiso del tutor con su función en una disposición permanente de colaboración con sus alumnos, a constituirse en guía y orientador, con apertura a la crítica y dispuestos a ser cuestionados por ellos.
- Tener presente que el valor del tutor como tal es reflejo de los logros de sus alumnos y que se ha de medir a través de ellos y no tanto por los suyos propios.

Por último, asumir que los docentes, por el hecho de serlo, asumen un compromiso ético que trasciende a la inmediatez de los fines particulares de la institución en la que trabajan, y que se extiende a la propia sociedad, contribuyendo a su prosperidad y bienestar a través de la formación de personas que en un futuro próximo habrán de intervenir activamente en ella, transformándola y mejorándola.

3. Objetivos y metodología de investigación

El objetivo general de este proyecto es determinar las competencias transversales, entendidas como referente para el trabajo en grupo de alumnos en tutoría universitaria, ofreciendo, en secuencia, los fundamentos, métodos y evaluación de la tutela que permite la generación de conocimiento sustentador del desarrollo de esas competencias. Los objetivos específicos son los siguientes:

1. Verificar que la tutoría en pequeño grupo de alumnos sirve para fomentar y completar actividades, iniciadas en las aulas, que propicien el desarrollo de competencias transversales en los alumnos universitarios, que les resulten básicas para la generación de conocimiento, su comunicación y aplicación en los respectivos ámbitos profesionales.
2. Poner en evidencia que la práctica de las tutorías en grupo fomenta la formación continua de los profesores universitarios desde la innovación que supone la inseparabilidad de la docencia e investigación en la práctica profesional en la universidad.
3. Justificar la necesidad de institucionalizar la práctica de la tutoría en pequeño grupo, como buena práctica, y el reconocimiento de quienes la realizan y la apoyan, singularmente los aspirantes a docentes universitarios, alumnos, a su vez, de últimos cursos y de doctorado.

La metodología empleada en el desarrollo del proyecto es de índole cualitativa, si bien no se desestiman procedimientos cuantitativos que se entienden susceptibles de arrojar luz sobre aspectos generales, tales como la composición de los grupos de alumnos y sus contextos. De hecho, en el proceso de desarrollo del trabajo se reformularon concreciones del problema básico considerado, en conformidad con lo indicado por McMillan y Schumacher (1997) como rasgo de las investigaciones cualitativas.

En consecuencia, los métodos y los procesos de la investigación que se utilizarán presentan un diseño emergente, pues se hará una revisión de las estrategias seleccionadas inicialmente y del proceso establecido para la recogida de datos. Lo que es tanto como decir que en los problemas que surgen al investigar en educación, como en cualquier otro ámbito, rara vez en la práctica se definen las decisiones con nitidez “sino que tienen que elaborarse, reformularse y retocarse una y otra vez hasta que adoptan una forma que los hace abordables para la investigación” (Walter, 2002, p. 62).

A. Muestra y contexto

En el presente trabajo se obtiene una muestra de 179 alumnos y 8 profesores de la Facultad de Educación –Centro de Formación del Profesorado– de la UCM para el trabajo de la primera fase. La selección de la muestra se hizo con alumnos que cursaban estudios de Grado, Diplomatura y Licenciatura, de la Facultad de Educación: 75 alumnos del 2º curso del Grado de Pedagogía; 44 alumnos de la Licenciatura de Pedagogía; 36 alumnos de 3º curso de la Diplomatura de Logopedia; 3 alumnos de 5º de Psicología; 19 alumnos de 1º y 2º de Psicopedagogía y por último 2 alumnos de Erasmus en la Licenciatura de Pedagogía. De ellos 11,2% eran hombres y el 88,3% mujeres, con edades comprendidas entre 18 años y 44 años. En la segunda fase la muestra estaba compuesta por 75 alumnos de segundo curso del Grado de Pedagogía, una profesora de dos alumnas de doctorado, que continuaban su formación práctica como tutoras universitarias; un segundo grupo compuesto por 43 alumnos de tercer curso de la Diplomatura de Magisterio de Educación Primaria y un profesor; y un tercer grupo formado por 18 alumnos del Master Avanzado en Educación Social y un profesor.

El motivo de seleccionar alumnos de la Facultad de Educación obedece al hecho de ser alumnos de los propios investigadores, lo que permitió trabajar de manera sistemática las competencias transversales en tutorías de pequeño grupo durante el segundo semestre.

El protocolo de actuación fue el siguiente. Después de pasar de forma colectiva el cuestionario inicial, se llevaron a cabo las experiencias:

- a) El grupo de segundo curso del Grado de Pedagogía se cita a los alumnos en grupos de 8 personas para realizar las tutorías, que se desarrollaron una vez a la semana con duración de una hora con el objetivo principal de trabajar las competencias transversales, iniciadas en clase, y completadas en la realización de trabajos de aproximación a la investigación.
- b) El grupo de tercer curso de Magisterio de Educación primaria se cita a los alumnos en grupos de entre 3 y 5 personas para realizar las tutorías, que se desarrollaron una vez cada quincena con duración de una hora con el objetivo principal de trabajar las competencias transversales, iniciadas en clase, y completadas en la realización de trabajos monográficos.
- c) El grupo del Master Avanzado en Educación Social se cita a los alumnos en grupos de entre 3 y 5 personas para realizar las tutorías, que se desarrollaron una vez cada quincena con duración de una hora con el objetivo principal de trabajar las competencias transversales, iniciadas en clase, y completadas en la realización de trabajos monográficos.

Todos los alumnos participaron en el estudio de forma voluntaria, después de haber sido informados ampliamente de los objetivos del trabajo, del procedimiento a seguir y del tipo de participación.

Para la experiencia se elaboraron materiales complementarios en forma de fichas didácticas con contenidos y actividades específicamente diseñados para el desarrollo de las competencias transversales objeto de la investigación. Se trata de un material abierto que puede y debe ser objeto de revisión y ampliaciones sucesivas, adaptándolo a las circunstancias y necesidades futuras. Consideramos que la configuración actual de los materiales es un buen punto de partida, ya que tanto los desarrollos teóricos y descriptivos como las actividades propuestas a los alumnos han propiciado buenos resultados, lo que se

ha evidenciado al comparar los niveles competenciales de los alumnos al inicio y al final, así como en los registros que se han ido sucediendo a lo largo del proceso.

B. Instrumentos de recogida de información

Para la obtención de los datos se utilizaron dos cuestionarios: *Cuestionarios sobre competencias transversales en los alumnos universitarios (CCT)*, elaborado por los autores del presente estudio, con el objetivo genérico de recoger, entre otras, información sobre el peso de determinadas competencias trasversales en el desarrollo de su carrera académica con proyección a su desempeño profesional y sobre la consideración que los alumnos le dan a la tutoría en la universidad. En el cuestionario se pregunta sobre 13 competencias transversales ajustadas a los estudios que cursan: trabajo autónomo, investigación, planificación, adaptación a nuevas situaciones, apreciación de la diversidad y multiculturalidad, gestión de la información, toma de decisiones, entre otras. El alumno encuestado debe subrayar las que cree que tiene, en algún grado, antes de iniciar sus estudios universitarios y debe seleccionar tres que considera indispensables para su desempeño profesional cuando finalice sus estudios.

Se elaboró también un segundo cuestionario con preguntas abiertas en el que los alumnos debían manifestar su percepción sobre cómo y en qué grado habían adquirido las competencias transversales.

Desde un enfoque cualitativo, se realizaron entrevistas individuales y cada alumno elaboró un *Portafolio* como instrumento didáctico y de evaluación en el que se reflejara el grado de aprendizaje en las competencias transversales trabajadas en clase (Barberá, 2005) manifestando su punto de partida ante la materia, expectativas, dudas y carencias y cómo van superándolas a lo largo del curso, además de su opinión sobre el desarrollo de las competencias desarrolladas en clase.

C. Análisis de datos y resultados

El análisis estadístico de los datos se realizó mediante el paquete SPSS v.19.0 para Windows. Para analizar las competencias transversales como categorías, con la que se construyeron tablas de contingencias, desde una descripción y análisis detallados de unidades de información o entidades educativas única (Yin, 1994) con un enfoque interpretativo, reflexivo y crítico de los rendimientos de los alumnos.

Interesaba conocer el interés intrínseco de los alumnos participantes en la experiencia hacia los estudios que cursaban. Para ello se les preguntó si los habían elegido en primera o segunda opción. De los encuestados, la mayoría (54,7%) contestaron afirmativamente y el resto manifestaron haber accedido en segunda opción. Este resultado permite afirmar, aún con cierta cautela, que los alumnos estudian mayoritariamente aquello que desean y lo hacen comprometidamente, aspecto que consideramos de esencial importancia para los que se encaminan hacia la profesión docente.

La conceptualización del término *competencias* es uno de los aspectos relacionados con el estudio hacia el que se dirige la atención, ya que en último término se trata de averiguar hasta qué punto la tutoría en pequeño grupo es capaz de fomentar su desarrollo, en la forma en que se ha llevado a cabo. Interesaba, pues, conocer qué es lo que los alumnos entienden como competencias y en particular como competencias transversales o genéricas. El cuestionario ofrece una serie de posibilidades conceptuales que se agrupan en tres categorías: las competencias entendidas como *hacer* práctico independiente de otras características cognitivas o personales, como resultado práctico del conocimiento poseído y como posesiones personales que se tienen o no.

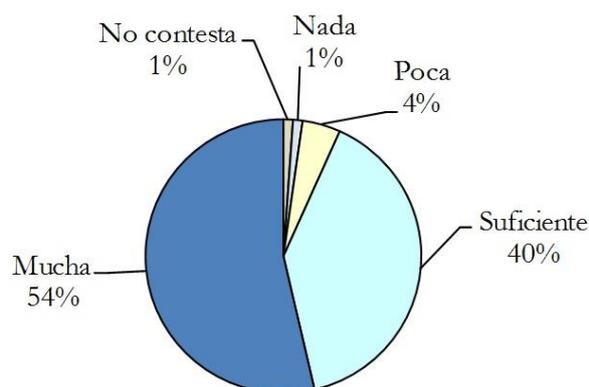
Tabla 1. Concepto de competencia

	%
- No contesta	2,8
- Saber hacer –no es importante el conocimiento–	3,4
- Formas de hacer precedidas por el conocimiento que se posee	14,0
- Objeto directo de la enseñanza y el aprendizaje	10,6
- Consecuencia de lo que se conoce, son el resultado del desarrollo del propio conocimiento mostrado	60,3
- Posesiones singulares de cada persona	8,4
- Idénticas en todas las personas que las poseen	0
- Se adquieren de una vez para siempre	0,6

Fuente: Elaboración propia.

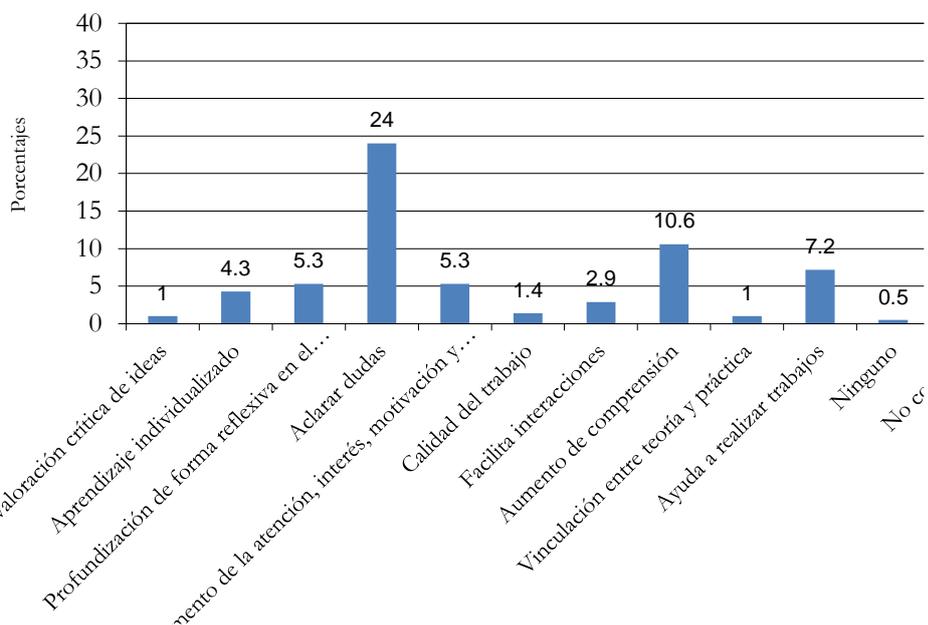
En la Tabla 1 se observa que el 60,3% de los alumnos elige en primera opción, entre las opciones ofrecidas, la interpretación de competencias como *una consecuencia de lo que se conoce*. En segundo lugar, el 14,0% de los alumnos entienden las competencias como *formas de hacer que están precedidas por el conocimiento que se posee*, el 10,6% consideran que *las competencias son el objeto directo de la enseñanza y el aprendizaje*, el 8,4% entiende que *las competencias son posesiones singulares de cada persona*. Cabe destacar que ninguno ha considerado la opción que afirma que las competencias son idénticas en todas las personas que las poseen. A partir de estos datos se puede decir que la gran mayoría de los alumnos preguntados (84,9%) consideran que las competencias son el resultado de la disposición de un conjunto articulado de conocimientos y no tanto de un saber estrictamente práctico o mecánico o de habilidades personales.

Con el objeto de conocer el valor que los alumnos otorgan a la tutoría en la universidad, se preguntó el grado de importancia que le conceden a esta actividad a través de una escala Likert de 4 niveles –nada, poca, suficiente, mucha–. Como se observa en el Gráfico 1, la mayoría de las respuestas se reparten entre las dos opciones de mayor valor; así, el 53,6% valoran como mucha y el 39,7% como suficiente la importancia de la tutoría individualizada y sistemática en la Universidad. El 4,5% de los encuestados indica que la tutoría tiene poca importancia y sólo el 1,1% nada, mientras que el 1,1% restante no contesta. Por lo tanto, se puede afirmar que los alumnos encuestados valoran de forma muy positiva la práctica de la tutoría, si bien no suelen acudir a ellas de forma sistemática, principalmente por cuestiones organizativas, ya sea porque los profesores no están en ellas en la hora y día indicado o porque, si están, se limitan a aclarar dudas sobre la materia, como se aprecia en los resultados obtenidos en la siguiente pregunta. Además, las tutorías coinciden en muchos casos con otras clases y la mayoría de los alumnos no hacen esfuerzo por asistir a las tutorías si el horario no coincide con los tiempos en los que están en la Facultad.

Gráfico 1. Importancia otorgada por los alumnos a la tutoría

Fuente: Elaboración propia.

El Gráfico 2 ilustra los resultados de la pregunta sobre en qué cree el alumno que le ayudaría el trabajo realizado en la tutoría en pequeño grupo. Los resultados destacan las valoraciones de tipo académico, ya que el 24 % creen que el principal valor de la tutoría en pequeño grupo es aclarar dudas sobre las materias, el 10,6 % se inclinan por el aumento de la comprensión de los contenidos, y el 7,2% deciden que supone una ayuda para la realización de trabajos académicos, lo que en conjunto supone que prácticamente la mitad de las elecciones, el 47,8%, estiman su valor como complemento académico. En menor medida se encuentran los que creen que la tutoría en pequeño grupo tiene valor para el desarrollo personal manifestado en las opciones referidas al aprendizaje individualizado (4,3%), el aumento del interés, la motivación y el compromiso (5,3%) y la facilitación de las interacciones didácticas (2,9%). La valoración de la tutoría en su vertiente relacionada con el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico recibe así mismo escasas elecciones, el 1,0% en lo referido a la expresión, reflexión y crítica de las ideas, el 5,3% valoran la tutoría como apoyo al desarrollo de la profundización reflexiva del conocimiento y el 1,0% advierte la tutoría como nexo para la vinculación entre teoría y práctica. Cabe hacer notar que este cuestionario fue previo a la experiencia de tutoría en grupo llevada a cabo y por ello refleja las concepciones iniciales de los alumnos. Era de esperar, y así ocurrió, que los alumnos modificaran sus valoraciones al final, lo que se manifiesta en el análisis de la documentación generada en los diarios de clase y portafolios que los alumnos elaboraron. A ello nos referiremos más tarde.

Gráfico 2. Beneficios de la tutoría en grupo

Fuente: Elaboración propia.

Se pregunta también a los alumnos su opinión sobre las competencias transversales que consideran imprescindibles para el posterior desarrollo profesional y cuáles son las que creen que poseían previamente al inicio de sus estudios. Las competencias que se les presentan, son las siguientes:

- Investiga.
- Trabaja de forma autónoma.
- Trabaja de forma autónoma, pero tutelada.
- Selecciona informaciones.
- Secuencia temáticas para trabajarlas.
- Gradúa temas y actividades.
- Trabaja en contextos internacionales.
- Planifica, elabora y organiza proyectos, actividades, documentos, informes, valoraciones, etc.
- Prevé y descubre posibles problemas.
- Resuelve problemas.
- Aprecia la diversidad y multiculturalidad.
- Se adapta a nuevas situaciones en su actividad.
- Expone oralmente trabajos, proyectos, informes, orientaciones, instrucciones.
- Elaborar por escrito trabajos, proyectos, informes, etc.
- Toma decisiones –compromiso ético profesional.

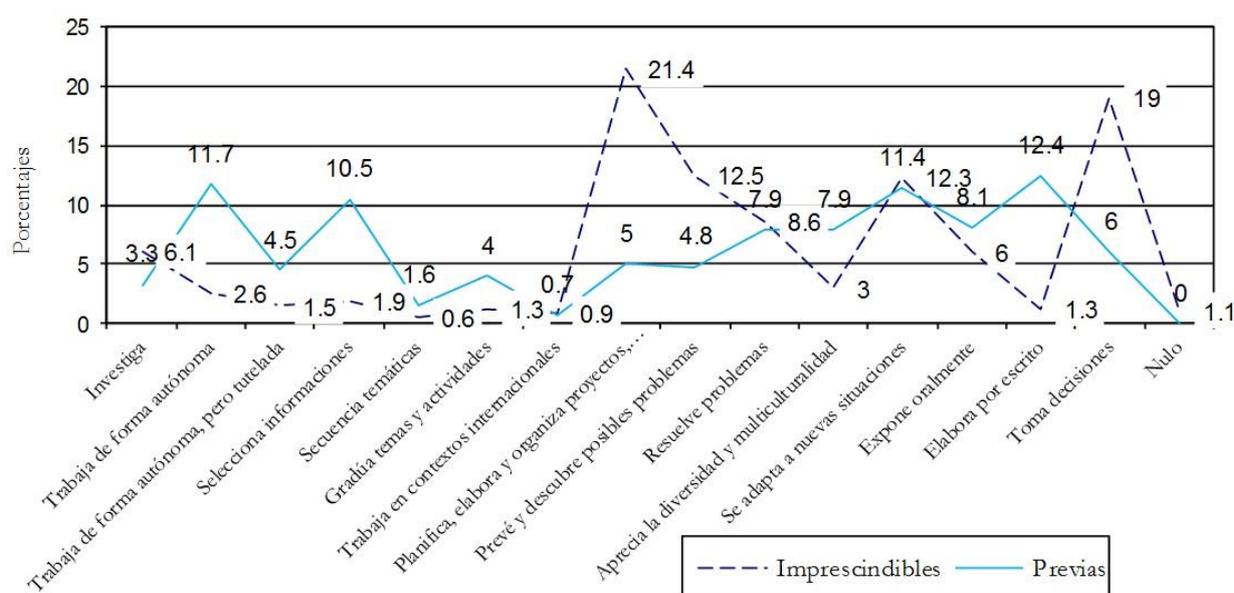
Las competencias que reciben mayor número de elecciones (Gráfico 3), que presentan mayores contrastes entre la importancia que se les concede y su posesión previa, son las siguientes:

- *Planifica, elabora y organiza proyectos, actividades, documentos, informes, valoraciones, etc.* Es considerada *indispensable* para el desempeño profesional por un 21,4% de los alumnos, mientras que solo el 5% señala que tenía adquirida esta competencia, en algún grado, antes de iniciar los estudios universitarios.

- *Toma decisiones –compromiso ético profesional–*. Es considerada *indispensable* por el 19% de los alumnos y solo el 6% indica que la tenía adquirida previamente a los estudios universitarios.
- *Elabora por escrito trabajos, proyectos, informes, etc.* Sólo el 1,3% de los alumnos entienden que esta competencia es *indispensable* para su desempeño profesional cuando finalice sus estudios, mientras que 12,4% de los preguntados creen que ya la poseían *previamente* a cursar sus estudios universitarios.
- *Trabaja de forma autónoma*. El 2,6% de los alumnos la consideran *indispensable* para el desempeño profesional; mientras que el 11,7% cree que esta competencia la tenían *previamente* a sus estudios actuales.
- *Selecciona informaciones*. El 1,9% de los alumnos la valora como *indispensable* para el desempeño profesional y el 10,5% señala que tenía adquirida esta competencia, en algún grado, antes de iniciar los estudios universitarios.
- *Prevé y descubre posibles problemas*. El 12,5% de los alumnos eligen esta competencia como *indispensable* para su desempeño profesional, mientras que el 4,8% del creen que la tenían *previamente* a sus estudios universitarios.

De la observación del Gráfico 3 se desprenden algunas consideraciones de interés. En primer lugar, y salvo en algunos pocos casos, el perfil de las elecciones de las competencias supuestamente adquiridas previamente se sitúa por encima del perfil de las elecciones de las consideradas indispensables; tal es el caso de las competencias *Elabora por escrito trabajos, proyectos, informes, etc.*, *Trabaja de forma autónoma* y *Selecciona informaciones*, sobre las que los alumnos consideran mayor su adquisición que la importancia que les conceden y en las que las diferencias se hacen más notables. Únicamente tres competencias son consideradas imprescindibles con frecuencias superiores a su posesión previa, *Planifica, elabora y organiza proyectos, actividades, documentos, informes, valoraciones, etc.*, *Toma decisiones –compromiso ético profesional–* y *Prevé y descubre posibles problemas*, las tres fuertemente relacionadas en la percepción del alumno con las tareas profesionales para las que se preparan y las tres con las puntuaciones más altas.

Gráfico 3. Comparativa entre competencias imprescindibles y previas



Fuente: Elaboración propia.

Para valorar la experiencia de tutoría a partir de la evidencia del desarrollo competencial de los alumnos y de los cambios en sus actitudes y expectativas se han empleado como instrumentos de evaluación el análisis de los *Diarios de clase* y los *Portafolios*. Sobre las reflexiones allí reflejadas por los alumnos se ha efectuado un análisis de contenido que pone de manifiesto la evolución de sus progresos.

La forma de evaluación de los logros alcanzados por los alumnos merece un comentario detenido, ya que de ella se deriva gran parte de la valoración del alcance de la experiencia. Se ha optado por una forma de evaluación que considera los estados inicial, procesual y final. En particular, los alumnos de los másteres esperaban un tipo de enseñanza tradicional, expositiva, con contenidos estructurados que pudieran ser memorizados y posteriormente devueltos en un examen formal, mientras que la metodología docente que se ha llevado a efecto, de acuerdo con las exigencias del EEES, se fundamenta en métodos activos que buscan la construcción del propio conocimiento a través de la actividad investigadora del alumno, más guiada al principio, pero concediéndole progresivamente mayor grado de autonomía. Esta circunstancia supuso en principio una dificultad que en poco tiempo quedó superada. Las reflexiones y autoevaluaciones de los alumnos dejan patente esta evolución. La evaluación del proceso se ha llevado a cabo a través de los registros de las observaciones tomadas en las sesiones de tutoría y la revisión de los trabajos encomendados durante su proceso de elaboración, lo que permitió la mejora constante hasta llegar a un resultado de calidad, permitiendo a su vez comprobar los progresos sucesivos.

Algunas de las reflexiones extraídas de los documentos mencionados son reveladoras de los cambios actitudinales y de la utilidad de la experiencia:

Ha servido para empezar a reflejar por escrito algunas reflexiones, algunas ideas, a pensar cómo hacerlo, cómo exponerlo, como escribirlo..., trabajo para nada sencillo.

En otros casos, la reflexión se dirige específicamente hacia el aprendizaje realizado, sirviendo también para que el alumno exprese sus dudas e, implícitamente, sus expectativas de mejora futura:

A nivel personal, sí ha contribuido a mis expectativas de aprendizaje, he aprendido mucho haciéndolo y escribiendo estas páginas, resultado no sé si satisfactorio del todo, siempre se puede mejorar y dedicarle más tiempo.

Al margen del contenido presentado, estoy satisfecha con la evolución de mi aprendizaje. Antes de la primera entrega del portafolio me sentí muy perdida a la hora de abordar la actividad y mis escritos estaban muy lejos del nivel que yo misma esperaba. Tras la práctica me observo con más soltura a la hora de abordar un tema y claridad en la estructura a seguir y aunque mis trabajos no son de gran nivel sí considero que son superiores a los realizados al comienzo del curso. Como aprendizaje en la elaboración de este portafolios sobresalen las relacionadas con la redacción y estructuración de las ideas, la elaboración de un texto correctamente fundamentado y la utilización precisa de citas y referencias.

Es desarrollo de las competencias transversales, en particular las referidas a las actitudes crítica y reflexiva, a la generación de conocimiento y al trabajo colaborativo son los aspectos que quedan patentes en la siguiente reflexión:

La realización del presente portafolio me ha permitido llevar a cabo un proceso de aprender a pensar, de aprender a aprender, puesto que, a través de la presentación de los diversos temas por parte del profesor, la participación de los alumnos, el diálogo, el debate y la reflexión entre todos y todas (...) a partir de ahí, profundizando cada una de las temáticas y orientándolas hacia nuestros propios intereses, en mi caso, la didáctica más allá de la escuela, ha ido favoreciendo, a

mi modo de ver, un aprendizaje significativo, tratando de conectar nuestros aprendizajes previos con los conocimientos nuevos que hemos ido adquiriendo.

El trabajo en grupo colaborativo tutelado, como metodología activa de enseñanza aprendizaje, ha sido bien acogido y valorado, como se desprende de los siguientes comentarios:

En cuanto a las tareas decir que gracias a la posibilidad de realizarlas tanto en grupo como individualmente se han podido realizar con mayor comodidad, colaboración, coordinación, etc., facilitando intercambios de conocimientos y contribuyendo a una mejora por parte de los componentes en el transcurso de unas tareas a otras radiando un sentimiento de progreso y satisfacción por el trabajo bien hecho, aumentando el interés en la adquisición del conocimiento de manera progresiva.

Por último decir que todo esto nunca hubiera sido posible si no llega a ser por la metodología llevada, al trabajo constante y autónomo de los alumnos, así como las exposiciones de las diferentes tareas de clase, las constantes conversaciones y puntos de vista dados por todos los componentes del grupo y resolución de dudas que han provocado un gran interés por la asignatura y por los contenidos tratados.

4. Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos en este estudio y experiencia de tutoría en la Universidad tienen una importante consecuencia para todos los implicados en su implementación, pues de los datos obtenidos de las respuestas de los alumnos se pone de manifiesto que las competencias transversales seleccionadas por el equipo y trabajadas en tutoría, tales como *Planifica, elabora y organiza proyectos, actividades, documentos, informes, valoraciones, etc.; Toma decisiones –compromiso ético profesional– y Prevé y descubre posibles problemas*, todos los alumnos manifiestan que son muy necesarios para su futuro ejercicio profesional. Por el contrario, otras competencias que destacan otros estudios, como gestión de la información, creatividad, iniciativa personal y liderazgo, trabajo en equipo de iguales e interdisciplinarios, comunicarse con otros expertos (Barnett, 2001; Díaz, 2006; MEC, 2008; Rey, 2000; UECONVERGE, 2009; Yániz, 2008), no son consideradas tan necesarias y valiosas en la formación de los profesionales de la educación. Lo que supone que en la formación inicial de Maestros, Pedagogos y Trabajadores Sociales deben alejarse los tópicos e ir a fondo en lo que realmente resulta valioso en la conformación de la profesión docente.

Otra de las conclusiones del Proyecto es la verificación de que la tutoría en pequeño grupo de alumnos es un procedimiento muy valioso para profundizar en lo tratado por el profesor en clase, en cuanto que en las tutorías se fomentó el desarrollo de conocimientos sustentadores de las competencias transversales seleccionadas como básicas para la generación de conocimiento, su comunicación y aplicación en los respectivos ámbitos profesionales. En general, los alumnos expresaron su satisfacción porque reconocen que les ha sido de utilidad.

Por su parte, los docentes participantes como tutores de grupos, manifiestan que su trabajo resulta gratificante por varios motivos:

- Han mejorado las relaciones interpersonales con sus alumnos, ya que han sido percibidos como agentes facilitadores y no exclusivamente evaluadores.
- Han experimentado satisfacción por los logros alcanzados por sus alumnos, pues es reconocible que en esos logros han desempeñado un papel destacado.

- Han comprobado que la tutoría, tal como se ha concebido en esta experiencia, es un instrumento didáctico de gran alcance puesto que, a través de ella, la acción docente se ha visto reforzada al favorecer la necesaria implicación del docente con el desarrollo competencial de sus alumnos.
- El docente tutor conoce en todo momento el proceso los avances y estancamientos de los alumnos, cómo aprenden, sus modos de actuar y cómo construyen su conocimiento, lo que facilita al docente el ajuste de su propia actuación e introducir elementos modificadores en el propio proceso con el objeto de obtener rendimientos y resultados de calidad.
- Permite mayor comunicación entre el docente y sus alumnos, el tutor puede proyectar sobre ellos aquellos elementos que considera fundamentales, proyección que no implica dirigismo intelectual, sino el encauzamiento de su interés sobre los aspectos que son relevantes y en los que los alumnos, libremente, deben avanzar críticamente para construir sus propias representaciones.

En síntesis, la experiencia revela que el trabajo en grupo tutelado se muestra más productivo y enriquecedor que las tutorías individuales. Además, la tutela no directiva, sino encauzadora de las inquietudes que surgen de los intereses de los miembros del grupo promueven que cada miembro del grupo tutelado desarrolle progresivamente la mayor autonomía en su trabajo. De manera que en esta experiencia de tutoría se ha dirigido tanto hacia los aspectos académicos y procedimentales como hacia las actitudes, ya que de ellas depende lo anterior.

Referencias bibliográficas

- Aguilera, J. L. (2011). Las universidades en el espacio europeo de educación superior: sentido de la coherencia y orientaciones para su desarrollo. En S. Morales y J. L. Aguilera (Eds.), *Nuevos contextos de enseñanza y aprendizaje en el espacio europeo de educación superior*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- ANECA. (2005). Libro Blanco. Título de Grado en Pedagogía y Educación Social. Volumen I. Localizado en http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf
- Barberá, E. (2005). La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio. *Educere*, 9(31), 497-503. Localizado en http://www.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102005000400010&lng=es&nrm=iso
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Dearing-Report. (1997). Dearing Report. The National Committee of Inquiry into Higher Education: Higher Education in the Learning Society. Localizado en <http://www.leeds.ac.uk/educol/ncihe/>
- Díaz, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, Vol. XXVIII, 111 7-36.
- Fernández Vallina, J. (2006). Análisis comparado, evaluación y prospectiva de la formación inicial del profesorado en y para el EEES. Proyecto EA2006-0107. Localizado en <http://138.4.83.162/mec/ayudas/repositorio/20070117104211EA%202006-0107%20web07.pdf>
- González, J., y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase I*. Bilbao and Goningen: Universidad de Deusto.

- González, J., y Wagenaar, R. (2006). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final Proyecto Piloto - Fase 2. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Bilbao and Groningen: Universidad de Deusto.
- González Jiménez, F. E. (2006a). Conocimiento, comunicación educativa y formas de vida. En J. M. González Gómez (Ed.), *Epistemología del Aprendizaje Humano*. Madrid: Fundación Fernando Rielo.
- González Jiménez, F. E. (2006b). La tutoría universitaria, Selección, formación y actividad de los tutores. Memoria de investigación. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Vicerrectorado de Innovación y Espacio Europeo de la Educación Superior.
- González Jiménez, F. E. (2007). La tutoría en la Universidad. Selección, proceso formativo y actividad de los tutores: una práctica. Proyecto nº 698. Memoria de investigación. Madrid: Vicerrectorado de Innovación y Mejora de la Calidad Docente. Universidad Complutense de Madrid.
- González Jiménez, F. E. (2010). Práctica contrastada de la tutoría universitaria en tres Facultades de la UCM. Problemas y soluciones como referente para su organización en el EEES. Memoria de Investigación, Proyecto nº 250. Madrid: Vicerrectorado de Innovación y Mejora de la Calidad Docente, Universidad Complutense de Madrid.
- González Jiménez, F. E., Macías, E., Rodríguez-Sánchez, M., García, R., y Aguilera, J. L. (2010). *Selección, formación y práctica de los docentes investigadores. La carrera docente. EEES*. Madrid: Universitas.
- Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- LOMLOU. (2007). *Ley Orgánica 4/2007 (LOMLOU), de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades*. BOE de 13 de abril.
- Macías, E. (2011). La práctica de la tutoría en la universidad. En S. Morales y J. L. Aguilera (Eds.), *Nuevos contextos de enseñanza y aprendizaje en el espacio europeo de educación superior*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- McMillan, J., y Schumacher, S. S. (1997). *Research in Education: A Conceptual Introduction*. New York: Longman.
- MEC. (2007). PISA 2006. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. Informe español. Localizado en <http://www.anele.org/pdf/INF-Pisa2006.pdf>
- MEC. (2008). Estrategia Universidad 2015. Localizado en <http://www.redtcue.es/biblioteca/ecosistema/5-estrategia-universidad-2015/file>
- Morales, S., y Aguilera, J. L. (2011). *Nuevos contextos de enseñanza y aprendizaje en el espacio europeo de educación superior*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18/12/2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006).
- Rey, B. (2000). ¿Existen las competencias transversales? *Educación*, 26, 9-27.

- Rodríguez-Sánchez, M. (2011). El profesor en el aula: Metodología docente orientada al desarrollo de las competencias. En S. Morales y J. L. Aguilera (Eds.), *Nuevos contextos de enseñanza y aprendizaje en el espacio europeo de educación superior*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Rodríguez Moreno, M. L., y Gallego Matas, S. (1999). El proyecto profesional, herramienta de intervención en la función tutorial universitaria. *Revista Española de Educación y Orientación Psicopedagógica*, 10, 17, 179-192.
- Salganik, L. H., Rychen, D. S., Moser, U., y Konstant, J. W. (1999). *Definición y Selección de Competencias. Proyectos sobre competencias en el contexto de la OCDE*. Neuchatel: OCDE.
- UECONVERGE. (2009). Formación universitaria versus demandas empresariales. Informe de resultados. Localizado en <http://www.fue.es/HTML/IMAGES/50545212/44082278013.pdf>
- Walter, R. (2002). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.
- Yániz, C. (2008). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Red U. Revista de Docencia Universitaria, Número monográfico 1º*. Localizado en <http://revistas.um.es/redu/article/view/10621>
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and Methods*. Thousands Oaks: Sage.



Escolástica Macías Gómez es profesora contratada doctora en la Facultad de Educación de la UCM, con dos tramos docentes reconocidos y nueve evaluaciones positivas en el Programa DOCENTIA. Directora del grupo de investigación reconocido UCM *Innovación en la selección, formación y práctica de los docentes investigadores (ISYFDI)*. Sus líneas de investigación son *la tutoría como actividad integral en la universidad; las necesidades educativas especiales e inclusión escolar; la neurodidáctica, y la participación educativa e inserción social*. Como investigadora principal ha dirigido cuatro proyectos de innovación e investigación y participado en más de diez proyectos de investigación nacionales e internacionales como miembro investigador así como en proyectos de cooperación al desarrollo para formar a profesores saharauis como expertos en educación secundaria. Es autora de diversos artículos y libros sobre los temas relacionados con sus líneas de investigación.



Manuel Rodríguez Sánchez es doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Profesor contratado doctor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, tiene un tramo docente reconocido y 9 evaluaciones positivas del Programa DOCENTIA. Colabora con otras universidades en la dirección de trabajos de fin de master. Miembro del grupo de investigación UCM *Innovación en la Selección y Formación de los Docentes Investigadores (ISYFDI)*, ha participado como investigador en 17 Proyectos de investigación e innovación educativa competitivos relacionados con la formación del profesorado y la tutoría universitaria, así como en proyectos de cooperación al desarrollo para formar a profesores saharauis como expertos en educación secundaria. Es autor de más de veinte publicaciones relacionadas con estas temáticas.



José Luis Aguilera García es doctor en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid, con amplia experiencia en docencia universitaria, en varias instituciones de educación superior, en diversos Grados y Posgrados de ámbito educativo. Ha participado como investigador en más de 15 proyectos, en temas relacionados con la formación inicial y permanente de docentes investigadores, además de dos proyectos de cooperación al desarrollo para formar a profesores saharauis como expertos en educación secundaria. De su actividad investigadora se derivan más de 25 publicaciones en libros, capítulos de libros y artículos de revista, así como una treintena de comunicaciones y ponencias en congresos. Ha participado como ponente invitado en varios eventos nacionales e internacionales y formado parte del Comité Científico y Organizador de varios de ellos. Pertenece a varios grupos de investigación tanto en España como en América Latina, entre los que se encuentran el grupo ISYFDI, reconocido por la UCM, ATENDIV, reconocido por la UAM, o RUECA, de la Universidad de Cartagena en Colombia. Sus líneas de investigación son la formación inicial de docentes investigadores, incluidos los educadores sociales, en todos los niveles del sistema educativo, la atención a la diversidad desde un enfoque inclusivo y la didáctica.



Soledad Gil Hernández es doctora por la Universidad Complutense de Madrid y profesora asociada en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la misma Universidad, imparte su docencia en el Master de Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Miembro del grupo de investigación UCM ISYFDI, en los últimos años ha publicado seis libros y diversos artículos científicos, así como más de treinta comunicaciones en congresos nacionales e internacionales. Ha participado como miembro investigador en varios proyectos de investigación e innovación competitivos y en proyectos de cooperación al desarrollo. Es también directora del Departamento de Orientación del Instituto Ramón y Cajal, Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.