

COMPETENCIAS DOCENTES EN LA TITULACIÓN DE TRABAJO SOCIAL

Dº. Delio del Rincón

Fecha de Recepción: 12 de Noviembre de 2007

RESUMEN

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) plantea a las universidades, el reto de transformar su oferta formativa, abriéndola a nuevos escenarios institucionales y sociales. En este contexto, competencias docentes como las capacidades para innovar, para integrar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs), para enseñar y evaluar competencias y tutorizar, tienen una incidencia trascendental en la enseñanza universitaria en su camino hacia la convergencia europea. Teniendo en cuenta que el desarrollo de dichas competencias docentes es uno de los ejes vertebradores para fortalecer la universidad como institución, se plantean cuatro posibles escenarios-tipo para las universidades del futuro: universidad tradicional sin cambios, universidad con estrategia nacional / local, universidad tradicional adaptada y universidad con estrategia global.

PALABRAS CLAVE

Competencias profesionales. Competencias docentes. Innovación. Enseñanza de competencias. Evaluación de competencias. Tutoría. Tipos de universidad.

Introducción

Dado que nos encontramos en un mundo altamente competitivo podríamos entender las “competencias” en el sentido de “competición”, enfatizando la idea de “rivalidad” y la necesidad de capacitar al profesional para superar a otros en las tareas desempeñadas. Sin embargo, el enfoque desde las “competencias” está más asociado a la dinámica del cambio en atributos personales, a la idea de “aptitud” o “idoneidad”. Desde esta perspectiva, lo esencial es la progresiva adquisición de

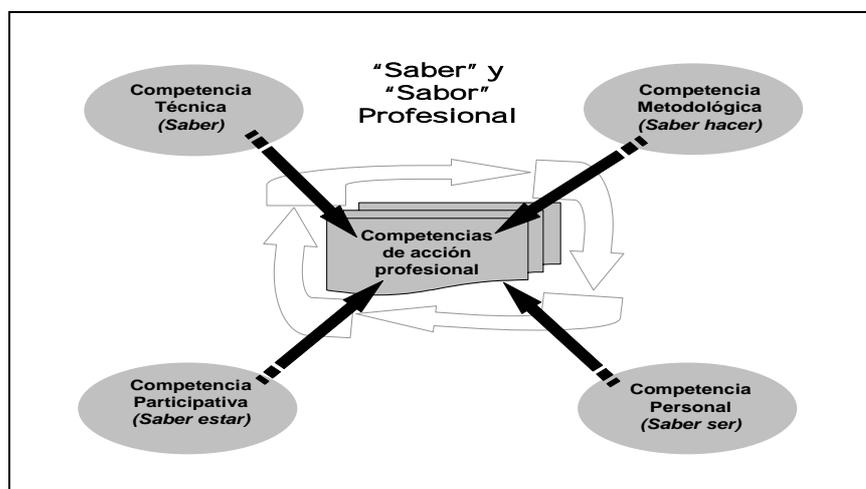
acción mediante la autorreflexión sobre la práctica. Así, en el caso del profesorado universitario las competencias docentes están ligadas a la calidad y al propio desarrollo profesional (Zabalza, 2006).

1.- Competencias Profesionales.-

Las competencias constituyen un conjunto de conocimientos, habilidades o procedimientos, capacidades y actitudes, conexiones y complementarios entre sí, de tal manera que movilizados al mismo tiempo y de forma interrelacionada, permiten efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz, en un contexto profesional determinado (Echeverría, 2005; Zabala y Arnau, 2007). En general, se refieren a capacidades y habilidades para realizar actividades que requieren planificación, ejecución y control autónomos. Más que una mera ejecución de órdenes o indicaciones de otros, suponen una actuación basada en conocimientos especializados, más allá de la simple práctica.

Autores como, LeBoterf (2001), Valverde (2001) y Echeverría (2005) ofrecen una visión dinámica e integradora de las competencias (Figura 1). Al no ser estáticas, sino dinámicas, se desarrollan a lo largo de toda la trayectoria profesional y vital, van muy ligadas a la capacidad de innovación y de afrontar la actividad profesional con creatividad. Ya no es suficiente la acumulación de conocimientos y el saber basado en competencias técnicas, hace falta el saber hacer y actuar de una manera contextualizada, teniendo en cuenta las exigencias, restricciones y recursos de un entorno concreto. Además se trata de un saber actuar validado, que ha de demostrarse en la acción, ha de ser contrastado por otros y realizado con vistas a una finalidad. El saber hacer, los aspectos metodológicos, se completan con el saber ser, referido a la dimensión participativa y personal.

Figura 1. Competencias profesionales. Adaptado de Echeverría (2005, 23)



Con fines expositivos las resumimos de manera diferenciada, conscientes de que constituyen un todo indivisible e integrado por las competencias técnica, metodológica, participativa y personal (Punk, 1994 y Echeverría, 2005).

Saber: competencia técnica. Referida a conocimientos especializados y relacionados con el ámbito profesional, que permiten dominar de forma experta contenidos y tareas. Se ponen de manifiesto en que el profesional conoce el entorno socio económico y político de referencia, por ejemplo, estructura del mercado laboral y políticas actuales, modelos teóricos de intervención, instrumentos, métodos y técnicas de estrategias de comunicación e información, sistemas de planificación y gestión de servicios, modelos de autoevaluación de calidad, modelos de gestión estratégica y por procesos.

Saber hacer: competencia metodológica. Saber aplicar conocimientos a situaciones concretas, utilizando procedimientos adecuados, solucionando problemas de forma autónoma y transfiriendo las experiencias adquiridas a nuevas situaciones. Algunos ejemplos son: seleccionar tipos de intervención de acuerdo a objetivos, contextos, destinatarios y utilizar métodos e

instrumentos, diagnosticar necesidades formativas; promover relaciones de colaboración entre diferentes agentes sociales para impulsar la mejora de la intervención; diseñar acciones y estrategias de comunicación; crear materiales y recursos para informar; diseñar, desarrollar y evaluar proyectos, programas, servicios y políticas de formación y desarrollo personal.

Saber estar: *competencia participativa*. Actitudes y habilidades interpersonales que permiten a la persona interactuar en su entorno profesional. La persona está atenta a la evolución de la sociedad, predispuesta al entendimiento interpersonal, dispuesta a la comunicación y cooperación con los demás y a demostrar un comportamiento orientado al grupo. Algunos ejemplos pueden ser: trabajar en equipo de manera activa y responsable, contribuyendo a un buen clima de grupo; saber negociar y mediar teniendo en cuenta objetivos, entorno y agentes implicados; comunicar con eficacia y empatía, contagiando el entusiasmo por el trabajo que se desarrolla; respetar las diferencias individuales, sociales y de género, aceptando que los demás pueden pensar de manera diferente; tomar decisiones y aplicarlas, a partir de un análisis reflexivo de los problemas; saber ser gestores de prevención, talento y cambio.

Saber ser: *competencia personal*. Características y actitudes personales hacia sí mismo, hacia los demás y hacia la propia profesión, como es la actitud investigadora o innovadora, que posibilitan optimizar el desempeño de la actividad profesional. Tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las frustraciones. Algunos ejemplos son: actitud crítica-reflexiva ante los entornos institucionales, socio-económicos y políticos; apertura y flexibilidad adaptativa a los cambios e ideas innovadoras; implicación en la propia formación permanente, tras reconocer los aspectos críticos a mejorar en el ejercicio de la profesión; afrontar los

problemas e imprevistos de forma autónoma y creativa; mantener equilibrio y control emocional; dinamizar el proyecto y estilo personal con autenticidad y coherencia.

Prospectiva: “saber” y “sabor” profesional. La competencia técnica y metodológica constituyen el saber, y la competencia participativa y personal, el sabor de la profesión (Echeverría 2001). Aunque constituyen un todo indivisible e integrado, algunas competencias enfatizan más unas dimensiones que otras. Así, unas veces la dimensión comportamental tiene mayor presencia, otras predominan las actitudinales e incluso capacidades creativas. Actividades relacionadas con la gestión, la toma de decisiones; el trabajo compartido y asumir responsabilidades se refieren a comportamientos. La forma de afrontar las relaciones personales y las situaciones laborales, la motivación personal, el compromiso y la capacidad de adaptación, se refieren más a actitudes. Otras actitudes son de naturaleza valorativa, ética y existencial, como la capacidad para ver las consecuencias de las propias acciones; para analizar críticamente el propio trabajo; o valores humanísticos y de compromiso social y ético. Otras competencias se relacionan con capacidades de iniciativa y creativas, por ejemplo, cómo abordar la profesión, buscar soluciones nuevas, asumir riesgos y ser originales.

2.- Competencias Docentes del Profesorado Universitario.-

La docencia es un conjunto de competencias en cuya génesis juega un importante papel el conocimiento teórico combinado con la práctica. Los responsables académicos, profesorado, estudiantes y personal de administración y servicios, comparten competencias técnicas, metodológicas, participativas y personales. Así, saber planificar la asignatura, saber desarrollar metodologías activas y saber evaluar los aprendizajes son competencias más específicas, mientras

que la competencia comunicativa, la capacidad de trabajar en grupo, la competencia en el manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, la competencia relacional y la competencia de mejora constante de la calidad del trabajo tienen una naturaleza más transversal. Las competencias específicas tienen más diversidad y son más contextualizadas, mientras que las transversales son más afines en todos los colectivos universitarios implicados.

Las competencias docentes capacitan al profesorado para formar a los estudiantes en competencias profesionales valiosas. Hay que ofrecer una formación orientada al conocimiento, pero también mejorar la preparación de los estudiantes para el ejercicio profesional y para la formación a lo largo de la vida. De ahí la necesidad de que el profesorado en Trabajo Social reflexione sobre el énfasis relativo que debe concederse a la formación disciplinar y a la adquisición de destrezas profesionales para ejercer un empleo. El EEES es una oportunidad para responder mejor a las condiciones y demandas que plantea la sociedad del conocimiento y su consecuencia inmediata, la formación a lo largo de la vida. Aunque existe una gran diversidad de competencias docentes, por razones de tiempo y de espacio, nuestro análisis se centrará más en una primera competencia esencial para desarrollar todas las demás: la capacidad para innovar. La actitud innovadora, deseable también en responsables académicos, estudiantes y personal de administración y servicios, es la base y fundamento para adquirir y desarrollar otras competencias docentes como son: manejar e integrar las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza-aprendizaje, enseñar activamente, evaluar y tutorizar.

2.1 - Innovar: Revisar, Planificar mejoras y aplicarlas.-

Hay diferentes maneras de estar en la profesión docente. El profesor rutinario actúa siempre de la misma manera, no se cuestiona lo que dice y hace. El “profesor investigador” cuestiona su docencia, en la medida que depende de él,

innova, renueva, pone a prueba sus creencias, problematiza lo que hace para mejorar su práctica profesional. Recoge evidencias de su docencia y reflexiona sobre su práctica, plantea mejoras y las revisa críticamente en su ámbito de actuación y en el plano institucional según las contingencias del contexto. Ya Dewey (1933) señalaba que el profesorado competente es el que está dispuesto a cambiar en el sentido que le dicta la reflexión sobre evidencias de su práctica. Las aulas han de ser como laboratorios contextualizados, y los docentes, someten a prueba sus ideas, métodos y valores. Así, el currículo puede definirse en términos de investigación (Stenhouse, 1998), y cada propuesta formativa o Plan de Estudios puede considerarse como un proyecto de investigación (Frau y Sauleda, 2005).

Cada vez más conscientes de la necesidad de reflexionar sobre la propia práctica para mejorarla. Pero, ¿cómo hacer que este proceso de revisión y mejora sea científico, sin alterar el trabajo cotidiano? La práctica educativa tiene zonas indeterminadas, constituidas por la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores que escapan a los postulados de la racionalidad técnica (Schön, 1992), siendo imprescindible la reflexión en la acción como epistemología más adecuada para su revisión y mejora. Para ello, hay que unir teoría y práctica, investigación y acción, saber y hacer. Esto exige una “conversación” con la situación problemática o innovadora, en la que “saber” y “hacer” son inseparables. Esta actitud cuestiona la propia docencia: la manera de enseñar, las teorías implícitas, el modo de organizar la clase; ¿por qué lo hago así?, ¿qué utilidad tiene?, ¿por qué es tan difícil hacer las cosas de otra forma?, ¿qué concepción de la educación subyace en esta manera de hacer las cosas?

A) Innovación en la Universidad

Podemos aprovechar las investigaciones consultando informes realizados por otros profesionales y/o participando en proyectos que se realizan en nuestro contexto. ¿Qué modalidades de investigación consultamos? ¿En qué modalidades

de investigación participamos? Depende de las necesidades de nuestro contexto educativo y de los objetivos que tengamos. Cuando nuestro objetivo o necesidad es optimizar la docencia, la opción preferente es la investigación-acción (McMillan y Schumacher, 2005). La docencia puede ser un espacio de reflexión e investigación y la investigación-acción una potente herramienta de desarrollo profesional y transformación social (Coghlan y Brannick, 2001).

Innovación e investigación-acción. Esta modalidad de investigación capacita al docente para comprender mejor su práctica y optimizarla, con la posibilidad de ayuda externa (técnicos, asesores, académicos, profesores, estudiantes y otros profesionales) colaborando en equipo. Se desarrolla en un contexto docente determinado y obedece a unos objetivos consensuados en respuesta a necesidades existentes. El objetivo es promover e implantar mejoras en la práctica docente con la participación de las personas implicadas y establecer un ciclo de revisión y mejora (Figura 2). La denominada espiral del cambio consta de fases: revisar, planificar, aplicar y nueva revisión basada en la reflexión grupal a partir de las evidencias y así sucesivamente. El carácter cíclico implica un "vaivén" o espiral dialéctica entre la acción (praxis) y la reflexión (teoría): los dos momentos quedan integrados y se complementan, combinándose las dimensiones diagnóstica y transformadora. La acción es fuente de conocimiento y la investigación constituye una acción transformadora.

*Proceso de innovación docente basado en la investigación-acción***Figura 2.**

El proceso de innovación: como optimizar la práctica docente. El equipo parte de una idea general o ámbito de interés inicial que responda a sus necesidades. El objetivo puede ser mejorar o cambiar algún aspecto problemático de la docencia. Para clarificar y comprender bien este ámbito de interés inicial se recogen y analizan datos, se aportan evidencias documentadas, procedentes de colectivos implicados mediante múltiples técnicas (observación, entrevistas, documentos) y en diferentes momentos y situaciones, lo que permite la triangulación y la complementariedad de los datos. Es decir, realizan una revisión de la práctica educativa o evaluación diagnóstica inicial, que les lleva de las necesidades sentidas a las necesidades reales, con el fin de reflexionar sobre las coherencias e incoherencias de dicha práctica y sobre las causas subyacentes que las provocan. Realizada esta revisión o autoevaluación inicial, el equipo realiza la planificación y elabora un plan de acción. Para ello, de forma prospectiva o constructiva, hacen la previsión de cómo llevarán a cabo la acción de mejora. La acción o innovación se desarrolla retrospectivamente, guiada por el plan previo y se

recogen evidencias que les permitan reflexionar nuevamente sobre el cambio planeado (Tabla 1).

Fases esenciales de la investigación acción

Tabla 1.

Fase de la investigación		Recogida (□) y análisis (■) de datos	Informes parciales
Contexto, necesidades	<ul style="list-style-type: none"> ● Equipo ● Necesidades 	<ul style="list-style-type: none"> □ Entrevistas; documentos ■ Categorías, diagramas; matrices 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Acuerdos y decisiones
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> ● Formular intención 	<ul style="list-style-type: none"> □ Entrevistas; documentos 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Objetivos
Revisión diagnóstica	<ul style="list-style-type: none"> ● Qué ocurre ● Causas ● Priorizar áreas de mejora 	<ul style="list-style-type: none"> □ Notas de campo; entrevistas; documentos; indicadores; pruebas ■ Diagramas; matrices; mapas; perfiles 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Aspectos positivos y negativos ○ Áreas prioritarias
Planificación mejoras	<ul style="list-style-type: none"> ● Qué, cuándo, quién para quién, cómo, dónde... 	<ul style="list-style-type: none"> □ Entrevistas; documentos ■ Categorías, diagramas; matrices 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Acuerdos y decisiones ○ Previsión: qué, cuándo
Aplicación mejoras	<ul style="list-style-type: none"> ● Guiada por el plan previo 	<ul style="list-style-type: none"> □ Notas de campo; entrevistas; documentos; indicadores; pruebas ■ Diagramas; matrices; mapas; perfiles 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Evidencias recogidas
Revisión mejoras	<ul style="list-style-type: none"> ● Qué ha ocurrido ● Causas ● Priorizar nuevas mejoras 	<ul style="list-style-type: none"> □ Notas de campo; entrevistas; documentos; indicadores; pruebas ■ Diagramas; matrices; mapas; perfiles 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Aspectos positivos y negativos ○ Áreas prioritarias
Proceso cíclico de revisión, planificar, aplicación...			

Proyectos e informes de innovación. Durante el desarrollo de la innovación conviene compartir proyectos e informes con el grupo y con otras audiencias para facilitar la reflexión y el intercambio de experiencias. Es imprescindible redactar y comunicar las intenciones y los resultados a los participantes con vistas a consensuar nuevas propuestas de acción. Los proyectos de innovación, como por ejemplo una solicitud de subvención, describen el contexto actual, las necesidades existentes y avanzan previsiones del proceso de innovación, es decir, se orientan al presente y al futuro. En cambio, los informes, parciales y globales o finales añaden el plan de acción o innovación, y la

descripción y valoración de cómo se ha desarrollado la innovación y sus implicaciones. Describen cómo se ha mejorado la actividad docente, qué cambios se han detectado y qué incidencia y proyección teórica y práctica han tenido dichas innovaciones. (Cuadro 1).

Contenidos orientativos para proyectos e informes (Latorre, 2003, 100)

Cuadro 1.

1. Título y Resumen
2. Índice de contenidos y anexos; Listado de ilustraciones, tablas y figuras
3. Contexto socioeducativo (Recoger y analizar evidencias)
 - a) Descripción del contexto (situar al lector)
 - b) Constitución del grupo de innovación: Participantes; Organización; funciones; Motivaciones
 - c) Ámbito a investigar o innovar
4. Objetivos
5. Revisión diagnóstica (Recoger y analizar evidencias)
 - a) Aspectos positivos y negativos, dificultades...
 - b) Descripción dificultades: Cómo surgen; Cómo son; Cómo evolucionan
 - c) Explicación: Por qué surgen; Qué causas
 - d) Situación deseable: Cómo debería ser. Priorizar áreas de mejora
6. Planificación de la innovación (Plan de acción; hipótesis acción): Qué, cuándo, quién, cómo, dónde...
7. Aplicación y desarrollo de la innovación (Recoger y analizar evidencias)
 - a) Organización del trabajo en grupo
 - b) Puesta en marcha de la acción: Qué se hizo; cómo; quién; dónde....
 - c) Recogida de datos y evidencias documentadas (se remite a los anexos)
8. Revisión, reflexión y evaluación
 - a) Análisis y valoraciones (se remite a los anexos)
 - b) Aspectos positivos y negativos. Nuevas sugerencias de mejora
9. Conclusiones y recomendaciones para la convivencia escolar en el centro...
 - a) Efectos de la innovación: en la institución, en aulas, en familias, estudiantes, profesorado
 - b) Aportaciones a la teoría, a la práctica educativa...
 - c) Nuevos planteamientos y nuevas propuestas de acción
10. Referencias bibliográficas
11. Anexos (Ejemplificaciones documentos, de la recogida y análisis de evidencias documentadas...)

Institucionalización de la innovación. La innovación suele implicar cambios organizativos y personales que necesitan estabilidad, siendo deseable que formen parte de la cultura de la institución. Cuando la organización está habituada a revisar crítica y reflexivamente sus propios procesos y prácticas profesionales, dentro de una cultura de análisis sistemático, es más fácil que tenga capacidad de asimilar innovaciones y de incorporarlas a su actividad habitual. Recíprocamente, cuando un proyecto de innovación se institucionaliza y contribuye al desarrollo profesional la cultura de la organización también cambia. La reflexión sobre el quehacer profesional exige también cierta continuidad temporal, de manera que pueda extenderse a otros ámbitos necesitados de mejoras y supere gradualmente la resistencia al cambio y la escasa disponibilidad de los profesionales para dedicar tiempo a tareas derivadas de las innovaciones.

Ahora bien, el fracaso de las Reformas de los años sesenta a nivel mundial, ha alertado a los organismos internacionales sobre la falta de eficacia de las transformaciones desde “arriba”. Las innovaciones deben originarse en el seno mismo de las instituciones (Rincón, 2006), y se generan por un proceso de reflexión-acción de los que componen el grupo social implicado en mejorar sus propias prácticas. A este respecto la investigación-acción enfatiza el factor humano y tiende a primar el saber ser frente al mero saber hacer. Aquí nos urge asumir un objetivo del Comunicado de la Comisión Europea al Consejo y al Parlamento Europeo de 11 de mayo de 2006: “Cada Universidad deberá identificar los campos concretos en que puede alcanzar excelencia y concentrarse en ellos”.

Algunas iniciativas que se desarrollan en el propio contexto institucional de la Escuela Universitaria de Trabajo Social de León, ofrecen la posibilidad de concentrar esfuerzos en ámbitos concretos con gran potencial para el cambio y la innovación. Así, el servicio “Alojamientos Compartidos” da respuesta a situaciones de necesidad residencial, de compañía y apoyo a personas mayores que no cuentan con satisfactores personales, redes familiares y sociales ni medios económicos suficientes. La revista “Humanismo y Trabajo Social” es también una vía para

promover y difundir experiencias innovadoras. Otro foro de reflexión e innovación son las reuniones científicas anuales en el camino hacia la convergencia del EEES y los seminarios de "Trabajo Social en Red". Además de trabajos y proyectos fin de carrera y las prácticas profesionales, las Jornadas de Humanismo y Universidad constituyen también un fiel reflejo del apoyo institucional a la reflexión y la innovación para optimizar las respuestas sociales relacionadas con las nuevas pobrezas, la exclusión social y el desarrollo humano.

B) Innovación en el Currículo de Trabajo Social

Para optimizar la enseñanza-aprendizaje (Zabalza, 2006) hay que tener en cuenta que la programación de la asignatura debe contextualizarse en el Plan de Estudios de la titulación. Además el currículo ha de ofrecer una formación equilibrada en lo que se refiere al desarrollo personal y a la formación científica, al enriquecimiento cultural y a la profesionalización. La convergencia europea tiende a primar la utilidad inmediata y vinculada a sectores específicos de la actuación profesional, lo que conlleva reducir años de formación en las aulas. Sin embargo, en Trabajo Social la tendencia se invierte al pasar de tres a cuatro años, lo que constituye una oportunidad para potenciar las prácticas en instituciones y procurar un mayor equilibrio entre la polivalencia y la especialización. La definición de Trabajo Social engloba la intervención social ante gran diversidad de necesidades sociales con gran diversidad también en las salidas profesionales. Los actuales diplomados pueden ejercer la profesión en áreas de bienestar social, en servicios sociales comunitarios y sectoriales, en Organizaciones No Gubernamentales (O.N.G.s) e incluso en el ejercicio libre de la profesión, por ejemplo empresas privadas de Servicios Sociales.

Polivalencia y especialización. Esta variedad en las atribuciones profesionales sugiere la necesidad de que el perfil profesional combine adecuadamente polivalencia y especialización. Durante los primeros años se podría

ofrecer una formación amplia y polivalente evitando especializaciones prematuras que podrían ofertarse en los últimos cursos del grado y en posibles postgrados. La formación más polivalente podría centrarse en el desarrollo de competencias generales para capacitar al Trabajador/a Social como profesional de la Acción Social. Esta formación polivalente ofrecería criterios básicos para intervenir en situaciones como pueden ser las originadas por problemáticas sociales, asistiendo, manejando conflictos y ejerciendo mediación. De la misma manera, estos profesionales podrían participar en la formulación de Políticas Sociales haciendo una aportación crucial a la ciudadanía activa en el ámbito de los derechos sociales. Se podría contribuir así, a la integración social de personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades, a la constitución de una sociedad más cohesionada y al desarrollo de la calidad de vida y del bienestar social.

En cambio, la formación especializada podría orientarse hacia el desarrollo de competencias más específicas y profesionalizadas, más relacionadas con capacidades para trabajar y valorar de manera conjunta con personas, familias, grupos organizaciones y comunidades, respondiendo de forma más contextualizada a sus necesidades y circunstancias. De la misma manera, este profesional estaría capacitado para planificar, implementar, revisar y evaluar la práctica del trabajo social. También podría aportar su competencia profesional en el apoyo a personas para que manifiesten sus necesidades, puntos de vista y circunstancias, o para intervenir en la resolución de situaciones de riesgo y administrar y ser responsable, con supervisión y apoyo, de la propia práctica dentro de la organización.

Protagonismo de otros colectivos sociales. La innovación curricular debe contar con la participación de usuarios directos e indirectos de la formación, es decir, estudiantes, empleadores y otros agentes sociales. Pueden participar en el diseño del itinerario formativo, aunque en algunos casos exista cierta reticencia por parte de la propia institución y de sus estructuras docentes más habituadas a defender sus propios intereses a respetar intereses. Al configurar el currículo, la misma orientación hacia el empleo prevalente en la convergencia europea exige

reflexión y prudencia para evitar peligros potenciales como pueden ser el practicismo, la atomización de contenidos, la poca atención a los valores y la excesiva competitividad que podría surgir al pugnar por los mejores expedientes y el acceso a becas, por más que en las aulas se insista en la primacía del trabajo en equipo.

Modelos curriculares. El diseño de los Planes de Estudio se realiza en el marco de una nueva relación entre centralidad y periferia que afecta también a las relaciones entre la institución universitaria y el Estado y entre la institución y su profesorado. El nivel de centralidad curricular es ahora menor. Habrá menor homogeneidad, en cuanto a las líneas directrices básicas, y se impulsará una mayor autonomía de cada institución universitaria, e incluso la autonomía individual de cada profesor. Pero una mayor autonomía de la institución y del profesor exige más implicación y responsabilidad conjunta. Es imprescindible formar un equipo de docentes que se impliquen en un proyecto formativo integrado, en el que cada asignatura ha de ser concebida como una parte integrante de la propuesta formativa que desarrolla la institución. Tanto el equipo directivo de la Escuela como el profesorado han de tener visión de conjunto del proyecto formativo institucional.

Componentes del currículum. Algunos aspectos del currículum no son visibles y constituyen el denominado currículum oculto no explicitado y que no es fruto de una planificación por parte del colectivo docente. También existen diferentes acepciones del currículum, por ejemplo, el currículum formal, como documento oficial, y el real; el que ofrece la institución y el asimilado; informal y complementario. Cuando existen ausencias en el currículum, contenidos que no se imparten, vacíos, lagunas formativas, hablamos de currículum nulo. En general, los componentes del currículum incluyen la definición del perfil profesional, la selección de los contenidos formativos, el marco organizativo del Plan de Estudios, las condiciones pragmáticas para el desarrollo del Plan de Estudios y su evaluación.

En muchos aspectos el perfil profesional del Trabajador Sociales más bien borroso y poco definido por su propia naturaleza orientada a un amplio espectro de actividades. De ahí la necesidad de conjugar adecuadamente generalidad y especialización, junto a la posibilidad de contemplar diferentes orientaciones según cuál sea el perfil profesional de referencia que puede enfatizarse en cada universidad. Por ejemplo, puede contemplarse un perfil más orientado a la integración social de personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades, o más centrado en el desarrollo de la calidad de vida y del bienestar social. En este mismo ámbito podrían enfatizarse una o varias áreas, por ejemplo, sanidad, educación, vivienda o trabajo. En los servicios sociales comunitarios y sectoriales podrían potenciarse áreas como pueden ser los CEAS, familia, menores, juventud, tercera edad, discapacidades, tóxico-dependencias, personas privadas de libertad y exreclusos.

En el perfil profesional se incluyen las salidas profesionales, los ámbitos de formación prioritarios y la formación personal y sociocultural básica recomendable. Por lo que se refiere a los ámbitos de formación prioritarios para el ejercicio de la profesión la orientación académica del perfil puede diferenciar unas Universidades de otras. Por ejemplo, Trabajador Social con fuerte formación en Políticas Sociales o en evaluación de necesidades. No se trata de renunciar a contenidos necesarios para ejercer la profesión, que se determinarán en una fase posterior, se trata de remarcar cuál se pretende que sea la orientación de base de esa formación. La preferencia por enfatizar una opción u otra puede depender de factores como la Historia de cada Universidad, el estilo de trabajo habitual y los recursos actuales: instalaciones, contactos institucionales, personal y centros de prácticas.

En cuanto a la selección de contenidos formativos hay que tener en cuenta disyuntivas como generalización y especialización, formación técnica y humanística, universalidad y contextualización. En muchos casos la reducción prematura de ámbitos formativos básicos agudiza el abandono de los estudios, en

parte atribuible a carencias en conocimientos básicos que impiden un seguimiento adecuado de los estudios. Algunos ejemplos podrían ser la gestión del tiempo y de la información, técnicas de estudio, técnicas expresivas, capacidad de concentración, conocimiento de la profesión, experiencias personales y profesionales, utilización de los recursos necesarios para un trabajo autónomo, participación en proyectos sociales o culturales, intercambios entre Universidades y prácticas. Incluso al valorar un Plan de Estudios, no sólo se tiene en cuenta el interés de sus contenidos disciplinares, sino también la riqueza de experiencias vitales que ofrece.

Un Plan de Estudios equilibrado debe incluir materias de fundamentación, con frecuencia teóricas y generales, y materias de aplicación, generalmente prácticas y vinculadas a ámbitos profesionales especializados. Su peso relativo puede variar según la orientación más generalista o más especializada que se haya dado al perfil profesional que le sirve de base. Por último, el prácticum brinda la posibilidad de ofertar una formación personal y multidimensional que trasciende a los aprendizajes disciplinares. Este período de formación que los estudiantes pasan trabajando con profesionales y en escenarios de trabajo reales con supervisión, suele ubicarse en muchos casos al final de la carrera por razones organizativas. Sin embargo, desde el punto de vista formativo es más enriquecedor cuando está integrado a lo largo de la carrera, ya que permite conjugar mejor teoría y práctica.

Marco organizativo del Plan de Estudios. Con el fin de conseguir una estructura coherente y dotada de continuidad hay que tener en cuenta que la estructura cíclica de grado, master y doctorado puede favorecer que el currículo sea más flexible y facilitador de tránsitos de unos estudios a otros a través de la transferencia de créditos, incluyendo los logrados en contextos externos a las propias universidades. Sin embargo, la estructura cíclica no está exenta de riesgos. Por ejemplo, si los contenidos de fundamentación, genéricos y de formación socio-cultural, se acumulan en los primeros cursos, los estudiantes pueden tener dificultad para percibir el sentido propio del Trabajador Social y pueden sentirse

frustrados si no se cubren sus expectativas iniciales. Como es lógico, en los primeros años conviene incluir asignaturas más generales, pero también deberían incorporarse desde el primer año contenidos propios referidos a la profesión.

Pueden organizarse trabajos válidos para varias disciplinas, proyectos prácticos en cuyo desarrollo hay que aplicar de forma combinada materias diversas, evaluaciones conjuntas para varias disciplinas, estudio basado en problemas. En cuanto a la distribución general de materias y experiencias en los cursos podría optarse por primar la libertad de elección de los estudiantes o por enfatizar la continuidad interna como criterio prioritario. Si se adopta la primera opción, las asignaturas, los créditos prácticos y el practicum, deben tener cierta identidad interna para que se puedan cursar independientemente. Cuando se da más prioridad a la continuidad interna del currículo el proceso ha de ser más lineal y para cursar algunas asignaturas se establecen condiciones. Por ejemplo, las asignaturas “llave” han de cursarse para matricularse en otras, o puede establecerse una secuencia concreta como ocurre en Servicios Sociales I y II. También pueden ofrecerse guías de orientación con sugerencias sobre la conveniencia de cursar determinados itinerarios formativos y las competencias requeridas.

Innovación curricular. La evaluación es una vía para guiar la innovación (Zabalza, 2006) y aporta información para revisar y tomar decisiones de mejora de un Plan de Estudios (Cuadro 2).

*Aspectos evaluables en un Plan de Estudios***Cuadro 2.**

- Evaluación del proyecto en sí mismo:
 - El documento, antes de aplicarse puede someterse a personal de la propia Universidad; expertos externos; grupos profesionales.
 - Aspectos a evaluar:
 - Estructura interna (validez interna)
 - Validez externa (adecuación al perfil profesional; si responde a necesidades existentes, etc...)
 - Coherencia interna (correspondencia entre propósitos y desarrollo)
 - Adecuación a las necesidades y posibilidades de nuestra institución
 - Actualización de los contenidos: si responde al estado actual de conocimientos y a la actividad profesional del Trabajador Social
- Evaluación de las incidencias surgidas en su puesta en marcha
- Evaluación de la satisfacción de las personas implicadas: profesorado; estudiantes; PAS; empleadores
- Evaluación de resultados: análisis de calificaciones; de la tasa de abandonos o repeticiones; tipo de actividades realizadas y de la calidad de los productos obtenidos de las colocaciones conseguidas

En la actual Diplomatura de Trabajo Social existe cierta tradición ya consolidada en relación a las competencias ya que, en muchos casos, la formación se orienta a funciones profesionales específicas. Pero también existe gran diversidad y poca concreción en algunas competencias profesionales y salidas profesionales, propiciándose una formación universitaria más orientada al desarrollo intelectual y cultural, a la acumulación de conocimientos y no tanto a funciones profesionales específicas. En consecuencia, algún sector del profesorado en Trabajo Social puede ser más reacio a innovar en la formación en competencias derivadas de los diversos perfiles profesionales, aduciendo que la Universidad ha de ofrecer algo más que una preparación para el empleo.

Conviene revisar si los contenidos obedecen a intereses del profesorado o de la institución, más que a necesidades de los estudiantes y a cambios del contexto. Sin embargo, la flexibilidad del mercado de trabajo y de las profesiones favorece que las oportunidades de empleo tengan poca correspondencia con los

estudios realizados. Parece aconsejable que cada vez exista un mayor reconocimiento de la capacidad de los estudiantes para definir, dentro de unas limitaciones mínimas imprescindibles, su propio itinerario formativo. Para ello hay que potenciar la flexibilidad, replantearse la optatividad, el reconocimiento de experiencias formativas y prácticas profesionales, propiciando que el estudiante disponga de una oferta diversificada de estructuras de enseñanza, de itinerarios y de programas.

Es necesario incorporar estudios humanísticos, con el fin de reorientar la tendencia a especializar las carreras y a centrarse casi exclusivamente en componentes técnicos de las disciplinas, pensando más en el empleo que en la madurez personal de los estudiantes. La tendencia al aislamiento y a la atomización de los contenidos de cada disciplina puede superarse con más facilidad introduciendo innovaciones basadas en actividades prácticas, en el aprendizaje basado en problemas y en proyectos que impliquen a diversos campos disciplinares. Pueden participar profesionales como trabajadores sociales y personal de Servicios Sociales comunitarios y sectoriales. En general, la formación universitaria debe responder y tener en cuenta a necesidades y aportaciones de tres colectivos: el profesorado, como estamento responsable de la formación; los alumnos, con la necesidad de que se tomen en consideración sus intereses y proyectos personales y, por último, los empleadores/as.

La plena integración del prácticum es otra innovación que debe asumirse. Para ello, es necesaria la cooperación entre Universidad y áreas de bienestar social y servicios sociales comunitarios y sectoriales, con el fin de que los estudiantes puedan hacer prácticas reales en su futuro contexto profesional. Este contacto con la realidad social constituye, a su vez, una fuente muy rica para extraer situaciones problemáticas que luego pueden trabajarse activamente en el aula. A estas iniciativas podrían añadirse las posibilidades que ofrecen los intercambios entre instituciones y la Escuela de Trabajo Social.

C) Diseño del Plan de Estudios

Para la elaboración, homologación y rehomologación de un Plan de Estudios (De Miguel, 2006, 98-100) pueden tenerse en cuenta ámbitos como el perfil de formación, estructura y contenido, modalidades del proceso de enseñanza-aprendizaje, recursos humanos y materiales, gestión administrativa y calidad y homologación.

Perfil de formación. Incluye metas y objetivos, perfil profesional, referentes externos e internos, la cualificación profesional, y la garantía de calidad. Las metas y objetivos se refieren a la orientación general de los conocimientos, procedimientos, destrezas y actitudes. En el perfil profesional se incluyen competencias generales y específicas. Los referentes externos e internos indican la pertinencia social en base a la inserción laboral y las nuevas demandas sociales y laborales. Las competencias que el egresado posee se contemplan en la cualificación profesional. Por último, la garantía de calidad se refiere a los criterios que permiten verificar que los titulados son profesionales competentes.

Estructura y contenido. En cuanto a la estructura hay que determinar el volumen total de créditos del plan (180-240), el peso de los contenidos formativos comunes (50-75%), la carga total de trabajo del alumno por curso y el % que se asigna a las actividades presenciales y a las no presenciales. Por lo que se refiere al contenido deben seleccionarse las materias y asignaturas en función de los objetivos, perfiles y las competencias transversales y específicas. Se determinarán los créditos que corresponden a cada asignatura. Ordenación temporal de asignaturas y materias, con la asignación de asignaturas al área de conocimiento.

Modalidades del proceso de enseñanza-aprendizaje. La planificación docente según modalidades de enseñanza-aprendizaje, exige concretar los métodos más adecuados, atendiendo a las competencias, a los contenidos de las materias y a las necesidades de autonomía y autoaprendizaje del alumno. La delimitación de los contenidos y aprendizajes para cada asignatura ha de atender a la estructura del

plan y a la coordinación horizontal y vertical de las materias. Conviene una ficha técnica con una breve descripción de los elementos clave para cada materia y asignatura, así como una Guía docente. La evaluación de los aprendizajes incluye criterios y procedimientos de evaluación de la adquisición de competencias por parte de los estudiantes en las diferentes asignaturas.

Recursos humanos y materiales. Se refieren al profesorado, personal de administración y servicios, recursos materiales y financieros. La estimación de la plantilla de profesorado necesaria se hará en función del número de alumnos, metodología y áreas de conocimiento, según las necesidades del programa formativo. Se asignarán las tareas según las previsiones efectuadas en el plan y se determinarán las necesidades de formación. De la misma manera, debe hacerse la estimación de las necesidades de personal administración y servicios y necesidades formativas. Por último, la evaluación de la situación actual y estimación de necesidades en cuanto a recursos materiales y económicos.

Gestión administrativa. Hay que concretar aspectos como el acceso a la titulación, prerrequisitos para los alumnos, nº de créditos en la matriculación, normativas para la movilidad de los estudiantes, incompatibilidades entre materias, adaptaciones y convalidaciones.

Calidad y homologación. La homologación supone verificar el cumplimiento de requisitos previos a la implantación de un plan y la rehomologación el compromiso de cumplimiento de requisitos posteriores a la implantación de un plan, según los criterios establecidos previamente. Ambos procesos requieren atender a las mejores prácticas de Evaluación y Acreditación de la Enseñanza Superior. Deben tenerse en cuenta aquellos criterios que reiteradamente aparecen en los protocolos de evaluación orientados al seguimiento de la calidad y resultan más aplicables. Por último, hay que establecer requisitos y estrategias para el aseguramiento de la calidad.

2.2 Integrar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs)

Las TICs son una oportunidad para transformar la docencia universitaria. Ofrecen la posibilidad de que el profesorado transforme la enseñanza transmisiva en enseñanza activa. Como Fuller (1976) ya había intuido: “Si quieres cambiar el pensamiento de las personas, dales una herramienta cuya utilización les lleve a pensar de otra manera”. Sin embargo, las TICs (internet, e-mail, videoconferencia, multimedia) son necesarias pero no suficientes. Integradas en un modelo transmisivo de docencia aportan poco, salvo agilizar la transmisión de información, pero no necesariamente promueven el aprendizaje.

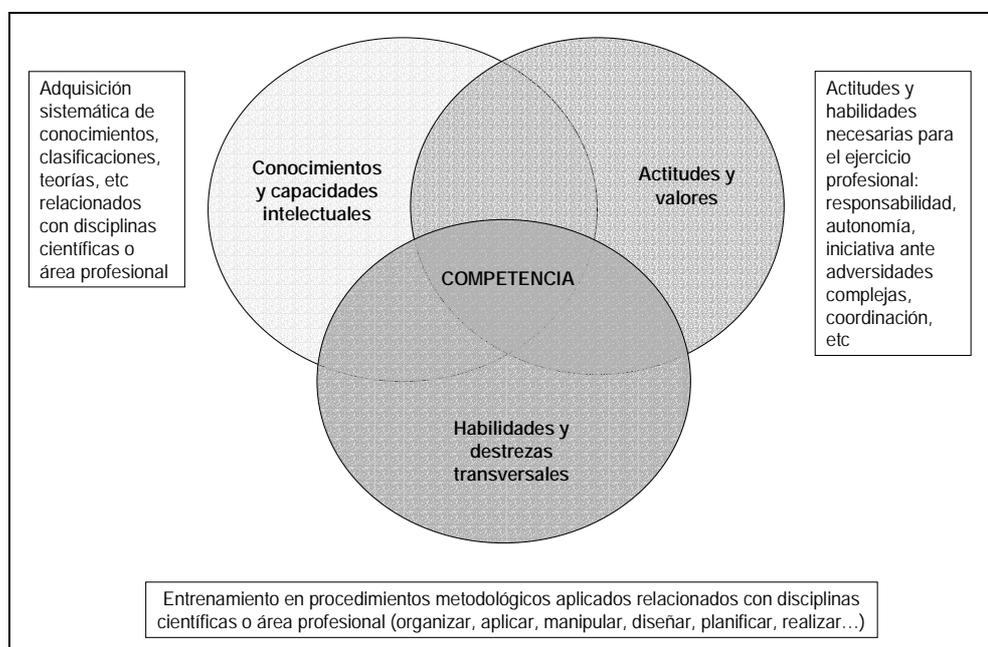
Tanto profesores como alumnos acceden ahora con más facilidad a la misma información. Carece de sentido una docencia basada preferentemente en los apuntes y en la mera transmisión de información. Los profesores dejan de tener un protagonismo tan fuerte en el suministro directo y presencial de información que ahora puede ser obtenida a través de diversas fuentes y pasan a tener un papel de guías u orientadores del proceso de aprendizaje de los estudiantes. En muchos casos se tienden a utilizar las TICs preferentemente para localizar información, comunicarla e informar, y no tanto para formar a los estudiantes. Podrían liberar al docente del papel transmisor y al estudiante del papel de receptor pasivo para que puedan dedicarse más a gestionar actividades de mayor nivel de procesamiento. Para ello, habría que aprovechar mejor aplicaciones y estrategias como la documentación; enlaces; búsqueda documental; recursos electrónicos; autoevaluación y coevaluación; foros (aul@unileon), chat; correo electrónico y listas de distribución. En este sentido, hay necesidad de técnicos informáticos y especialistas en el diseño y producción de materiales multimedia en colaboración con los profesores. Por otro lado, el alumno necesita criterios para seleccionar e integrar información para que sea útil para su aprendizaje.

2.3.- Enseñar Competencias.-

El uso del término “competencia” es una consecuencia de la necesidad de superar una enseñanza que, en muchos casos, se reduce al aprendizaje memorístico de conocimientos, hecho que conlleva la dificultad para su aplicación a la vida real. Ya no basta saber o dominar una técnica, ni es suficiente su comprensión y funcionalidad, es necesario que lo aprendido sirva para que el profesional pueda actuar de forma eficiente ante una situación concreta y determinada (Zabala y Arnau, 2007, 12). La competencia ha de identificar lo que el profesional necesita para dar respuesta a los problemas que se plantean a lo largo de su vida profesional y personal. En consecuencia, la competencia consistirá en la intervención eficaz, mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, conocimientos y componentes procedimentales y actitudinales (Figura 3).

Componentes de las competencias (Alfaro, 2007, 47)

Figura 3.



Los conocimientos pueden referirse a hechos o datos, conceptos y sistemas conceptuales (Tabla 2). Las casillas sombreadas son ejemplos de contenidos de enseñanza-aprendizaje que podrían considerarse como preferentes o predominantes en cada tipo o componente de las competencias.

Competencias y contenidos predominantes.

Tabla 2.

EJEMPLOS DE COMPETENCIAS Y CONTENIDOS	Saber: Competencia técnica	Saber hacer: Competencia metodológica	Saber estar: competencia participativa	Saber ser: Competencia personal
CONOCIMIENTOS FACTUALES: DATOS, HECHOS	Saber cuántos inmigrantes hay en León. Qué necesidades tienen	Qué fases tiene una intervención social	Enumerar las características de la interacción cara a cara y grupal	Enumerar características del profesional innovador
CONOCIMIENTOS CONCEPTUALES	Comprender qué es la inmigración, la drogadicción y conocer sus necesidades	Comprender qué es la intervención social	Comprender qué es el trabajo en equipo y la interacción grupal	Comprender en qué consiste la actitud innovadora
CONOCIMIENTOS TEÓRICOS: PRINCIPIOS O SISTEMAS CONCEPTUALES (TEORÍAS)	Comprender cómo incide la drogadicción en la calidad de vida y en las necesidades personales y sociales	Comprender cómo incide la intervención social en la calidad de vida	Comprender cómo influye la interacción grupal en la evolución del equipo	Comprender la relación entre actitud innovadora y desarrollo profesional
PROCEDIMIENTOS HABILIDADES DESTREZAS	Recordar cómo se detectan necesidades	Realizar una intervención social, aplicar una encuesta...	Realizar un trabajo en equipo, distribuir funciones	Realizar una innovación
ACTITUDES y VALORES	Apreciar los valores culturales de otra etnia	Responsabilidad e iniciativa durante la intervención	Trabajar en equipo de manera activa y responsable	Tener una actitud innovadora y valorar la superación en la profesión

2.3.1.- Aprendizaje y enseñanza de competencias.-

Los estudios realizados sobre el aprendizaje permiten describir cómo se aprenden y se enseñan los conocimientos, los procedimientos y las actitudes (Coll, Pozo, Sarabia y Valls, 1992). Sin embargo, el aprendizaje y enseñanza de competencias encierra más complejidad ya que debe integrar dichos contenidos (Zabala y Arnau, 2007). Dado que el aprendizaje de cada uno de estos componentes tiene características diferenciadas, es necesario que sin perder su sentido integrado, se lleven a cabo actividades de enseñanza adecuadas a las características de cada contenido. El aprendizaje de competencias no es mecánico, implica la máxima significatividad y funcionalidad posibles, ya que deben tener sentido tanto la propia competencia como sus componentes factuales, conceptuales, procedimentales y actitudinales. Por ello, enseñar competencias exige dar respuesta a situaciones, conflictos y problemas cercanos a la vida real, en un complejo proceso de construcción personal con ejercitaciones de progresiva dificultad.

Aprendizaje y enseñanza de conocimientos. Los contenidos factuales son hechos y datos como la clasificación de las áreas de bienestar social, la fecha de la constitución que impulsó la generalización autonómica, elementos básicos de un ordenador personal, la fórmula para calcular el tamaño de una muestra, nombres y localización de servicios sociales comunitarios y sectoriales. Estos contenidos permiten comprender informaciones y problemas, siempre que comprendamos los conceptos asociados que permiten interpretarlos. Un hecho se aprende una vez comprendido el concepto asociado, y puede ser utilizado en una actuación competente al reproducirlo literalmente. Así, la fórmula para calcular el tamaño de una muestra tiene sentido si se comprenden otros conceptos como encuesta, población, muestreo y estadística inferencial. Los contenidos factuales pueden ser aprendidos memorizando, casi de forma mecánica, mediante ejercicios de repetición verbal y escrita hasta llegar a la automatización. Es un aprendizaje

repetitivo, rutinario y se olvidan con mucha facilidad si no se realizan actividades para fomentar el recuerdo.

Los conceptos y los principios o relaciones entre conceptos son contenidos de aprendizaje de carácter abstracto que exigen comprensión. Algunos ejemplos de conceptos son demografía, sanidad, familia y sociedad. Los principios o leyes relacionan conceptos como pueden ser demografía y territorio, tóxico-dependencia y autoestima, juego e imitación. Para aprender un concepto o principio hay que entender su significado. El aprendizaje y la enseñanza de conceptos y principios ha de tener en cuenta que para aprenderlos no basta repetir su definición, hay que utilizarlos para la interpretación, comprensión o exposición de un fenómeno o situación, o bien cuando se sitúan los hechos, objetos o situaciones concretos en aquel concepto que los incluye. Este tipo de aprendizajes se adquieren gradualmente y nunca pueden considerarse acabados, ya que siempre existe la posibilidad de ampliar o profundizar su conocimiento. Algunas características del aprendizaje de conocimientos factuales y conceptuales pueden verse en la Tabla 3.

Los conocimientos factuales y conceptuales como contenidos del aprendizaje (Pozo, 1992, 29).

Tabla 3.

CARACTERÍSTICAS	Aprendizaje de conocimientos factuales: hechos y datos	Aprendizaje de conceptos y principios o sistemas conceptuales
Consisten en...	Copia literal	Relación con conocimientos anteriores
Se alcanzan por...	Repetición. Aprendizaje memorístico	Comprensión. Aprendizaje significativo
Se adquieren...	De una vez	Gradualmente
Se olvidan...	Rápidamente sin repaso	Más lenta y gradualmente

Aprendizaje y enseñanza de procedimientos. Un contenido procedimental es un conjunto de acciones ordenadas y dirigidas a la consecución de un objetivo. Por ejemplo, calcular, clasificar, buscar bibliografía e inferir. Para aprender y

enseñar procedimientos se requiere un proceso de ejercitación tutelada y reflexiva a partir de la observación de modelos adecuados. Si las ejercitaciones son numerosas y se realizan en contextos diferentes, los aprendizajes podrán ser transferidos más fácilmente en ocasiones futuras.

Aprendizaje y enseñanza de actitudes. Los contenidos actitudinales engloban valores, actitudes y normas. Tienen componentes cognitivos como conocimientos y creencias, afectivos como sentimientos y preferencias, y conductuales, es decir, acciones y declaraciones de intención. Aprenderlos exige una implicación personal y afectiva. Se aprende y se enseña a partir de modelos o mediante vivencias continuadas en entornos con grandes implicaciones afectivas. El proceso de aprendizaje requiere un conocimiento y una reflexión sobre los posibles modelos, un análisis y una valoración de las normas, una apropiación y elaboración del contenido, que implica el análisis de los factores positivos y negativos, una toma de posición, la implicación afectiva y revisar y valorar la propia actuación.

2.3.2.- Modalidades de enseñanza.-

Como ya se ha indicado, cada competencia necesaria para actuar eficientemente se compone de conocimientos, procedimientos y actitudes. A su vez, cada uno de estos componentes tiene distintos grados de soporte científico. Algunos componentes se apoyan en una sola disciplina, otros se apoyan en varias, y por último, existen componentes que tienen menor soporte disciplinar. Por ello, la organización del currículo mediante asignaturas o disciplinas convencionales no es adecuada para enseñar competencias. El aprendizaje y enseñanza de competencias no puede reducirse al conocimiento que aportan distintos saberes científicos, lo que implica llevar a cabo una enseñanza que tenga en cuenta el carácter metadisciplinar de la mayor parte de sus componentes.

La enseñanza ha de basarse en un enfoque globalizador y en la utilización apropiada de modalidades coherentes con el conocimiento que disponemos sobre cómo se producen los aprendizajes. Así, las clases expositivas son más eficaces cuando la competencia que se exige al alumno consiste en la enumeración de contenidos factuales. El mejor método es una combinación de métodos ya que cada método potencia un tipo de aprendizaje específico. Además de la clase expositiva o lección magistral, el docente puede recurrir al trabajo autónomo, al trabajo en grupo, el aprendizaje basado en problemas y al método del caso (Tabla 4).

Modalidades de enseñanza y aprendizaje según competencias y contenidos

Tabla 4.

EJEMPLOS DE COMPETENCIAS Y CONTENIDOS	Saber: <i>Competencia técnica</i>	Saber hacer: <i>Competencia metodológica</i>	Saber estar: <i>Competencia participativa</i>	Saber ser: <i>Competencia personal</i>
CONOCIMIENTOS FACTUALES: DATOS, HECHOS	Lección magistral. Métodos de trabajo autónomo con material de apoyo. Puede ser suficiente con la memorización			
CONOCIMIENTOS CONCEPTUALES	Lección magistral; Trabajo autónomo con material complementario y autoevaluación. Seminarios; trabajo en grupo; trabajo autónomo con tutoría individualizada o grupal. Todos los métodos si se suministran informaciones adecuadas.			
CONOCIMIENTOS TEÓRICOS: SISTEMAS CONCEPTUALES (TEORÍAS)				
PROCEDIMIENTOS HABILIDADES DESTREZAS	Todos los métodos si plantean actividades específicas que exijan aplicar y contrastar aprendizajes. Trabajo autónomo. Casos, prácticas de campo, resolución de problemas. Lección magistral: revisión final para integrar los aprendizajes parciales anteriores. Trabajo autónomo: actividades de aplicación y afianzamiento del aprendizaje. Informes y proyectos.			
ACTITUDES y VALORES	Todos los métodos si se suministran informaciones adecuadas. Casos, prácticas de campo, resolución de problemas.			

La clase expositiva o lección magistral. Cada docente debe revisar y reflexionar sobre la propia práctica docente. Pequeñas innovaciones pueden mejorar las exposiciones. Por ejemplo, durante la exposición se puede introducir el cambio de dedicar unos minutos a recapitular, resumir y a relacionar con otras asignaturas. Hay que ser conscientes de que informar y transmitir no equivalen necesariamente a formar ni a enseñar. Cuando el docente tiende a ser mero transmisor de información suscita pasividad en los estudiantes, un aprendizaje memorístico y poco significativo. Hay que intentar un equilibrio entre la tendencia docente a dar contenidos y la necesidad del estudiante a aprender a construirlos, analizando si pudiera existir un excesivo predominio de contenido teórico y una falta de equilibrio entre el “qué” y el “cómo”.

Mantener la atención durante más de 20-30' de exposición suele ser muy difícil. Por ello, además de enfatizar siempre los contenidos más importantes y de ofrecer sólo la información necesaria, es importante captar la atención de los estudiantes con preguntas al principio de la clase y al final, con ejemplos adecuados a la audiencia, con propuestas e interrogantes que constituyan retos intelectuales asumibles, paradojas, comparaciones y todo ello, combinando la exposición con actividades de aprendizaje. Así, al comenzar la exposición puede introducirse un organizador previo, que puede consistir en presentar un ejemplo, una ilustración, resumen, diagrama, mapa u otra representación gráfica que ayude a los estudiantes a organizarse el contenido que se ha de tratar y a situarlo en el conjunto de la asignatura.

Las situaciones problemáticas consisten en tratar algunos puntos de la exposición en forma de problemas para solucionar, pero el profesor incluye más información de la necesaria. Durante el ejercicio de memoria significativa se pide que no tomen notas durante 10-15' y que luego redacten lo que han comprendido. También pueden ofrecerse representaciones incompletas como esquemas, gráficas y tablas por completar y sugerir que las acaben según lo expuesto en clase. Períodos cortos de tiempo de silencio sirven para reordenar y revisar las notas,

identificar dudas y preparar preguntas. También es adecuada la discusión por parejas durante 5' para reflexionar sobre una cuestión. Al finalizar, pueden plantearse cuestiones esenciales para reflexionar sobre dos o tres interrogantes o tópicos más importantes de la exposición. El profesor podría ofrecer sus reflexiones en una transparencia y la contrastación sirve de retroalimentación tanto para el profesor como para los alumnos (Ferrer y Lafitte, 1994).

El trabajo autónomo de los estudiantes. Permite “aprender a aprender” y favorece que cada estudiante vaya siguiendo su propio ritmo y acomodando el aprendizaje a sus particulares circunstancias. Algunas universidades preparan para el aprendizaje autónomo desde el primer año de carrera para que los estudiantes aprendan a gestionar su propio aprendizaje. Por ejemplo, ofrecen formación para el manejo de TICs, para planificar su estudio, técnicas de estudio, búsqueda documental, bases de datos, hojas de cálculo, gestión del tiempo y de la información, cómo hacer aprendizajes transferibles, aprendizajes críticos y autorreflexivos.

El trabajo autónomo, más adecuado para aprendizajes de tipo práctico o funcional, tiene la ventaja de la flexibilidad y combina mejor las condiciones personales o laborales con las exigencias de una carrera universitaria. Puede combinarse con la lección magistral o el trabajo en seminarios, aunque tiene también algunas restricciones e inconvenientes. Por ejemplo, está más indicado para estudiantes de postgrado, doctorado y programas de formación continua y no tanto para los que inician su formación. También hace falta un buen sistema tutorial y sin buenas guías que orienten, algunos estudiantes abandonan. Hay que suplir la interacción y retroalimentación de la enseñanza presencial, lo que para el profesor puede requerir mayor esfuerzo que la modalidad presencial.

Con los contratos de aprendizaje, profesores y estudiantes “contratan”, las actividades a realizar y las condiciones. Puede incluirse el nivel de exigencia según la calificación que se desee. Establecidos los contenidos del aprendizaje y las tareas

a realizar, se firma un acuerdo y los alumnos desarrollan el proceso bajo la supervisión “contratada” de sus profesores. En las guías de aprendizaje el profesor prepara información sobre el estudio de la disciplina: contenidos, sugerencias, dossier de materiales, previsión de dificultades y cómo resolverlas, sugerencias de actividades y autoevaluación. Tras unas pocas sesiones de trabajo inicial en presencia del profesor, los alumnos hacen trabajo autónomo. Mediante el aprendizaje a distancia se dispone de materiales impresos o colgados en la red que incluyen tanto contenidos como orientaciones didácticas. El contacto con los profesores o tutores se hace vía teléfono o correo electrónico. El trabajo semi-presencial combina docencia presencial con el trabajo independiente de los alumnos. Las sesiones presenciales pueden alternarse a lo largo del proceso y suelen destinarse a la presentación general de la disciplina y de la metodología a emplear en el estudio, a supervisar la marcha del proceso o hacer una síntesis final de los puntos clave.

Trabajo en grupo. El aprendizaje cooperativo ayuda a construir conocimiento entre profesores y equipos de alumnos, con la posibilidad de constituir también equipos cooperativos de profesores. Es una oportunidad para aprendizajes transversales que trascienden los contenidos disciplinares. Primero se planifica el funcionamiento del grupo, se organiza el trabajo tomándose los acuerdos pertinentes. El trabajo puede desarrollarse de forma individual, por parejas o por subgrupos, con el fin de ofrecer aportaciones al grupo. Luego se plantea la puesta en común, se intercambian aportaciones, se debaten y se elabora un informe. Durante el trabajo en grupo se desarrollan actitudes y valores como la solidaridad, la resolución negociada de conflictos, la capacidad de atender y respetar distintos puntos de vista, se integran aportaciones individuales en un producto colectivo y los estudiantes se responsabilizan de las tareas asumidas.

Aprendizaje basado en problemas. Durante la enseñanza basada en problemas los alumnos trabajan en grupo, de forma autónoma y guiados por el profesor. Tratan de encontrar la respuesta a una pregunta o problema. Esta

modalidad exige buscar, entender e integrar conceptos básicos asignatura. Requiere una primera fase de comprensión del problema o de las necesidades planteadas, se formulan unos objetivos y se generan y evalúan soluciones mediante un plan de acción. Una vez aplicado dicho plan de acción se evalúa el proceso seguido y sus efectos, estableciéndose un proceso cíclico de mejora del mencionado plan de acción.

El método del caso puede basarse en una situación real, decisión, oportunidad, problema o cuestión. Suele estar implicada una persona o una organización en un entorno contextualizado. Requiere analizar información, posicionarse, experimentar y tomar decisiones (Cuadro 3). Durante las clases basadas en el estudio de casos se pueden utilizar muchas estrategias para fomentar el aprendizaje como son la simulación, el role-playing, lluvia de ideas y Phillips 66 (Ferrer y Lafitte, 1994).

Ejemplo de un caso en Derecho Laboral (Ferrer y Lafitte, 1994, 34-35).

Cuadro 3.

Llego al aula donde tenemos la clase de Derecho Laboral... pero... bueno... ¿¿¿dónde está el "profe"??? Mi primera sensación de sorpresa se desvanece cuando recuerdo que hoy tocaba el análisis de un caso elaborado por uno de los grupos... Ahora me explico por qué la mesa del profesor está ocupada por cuatro alumnos/as que forman el grupo y no por el profesor de la asignatura, que se encuentra sentado cómodamente en una silla de los laterales del aula. ¡¡¡Suerte que no he llegado muy tarde!!! a pesar de las dificultades del autobús... Con las prisas se me ha olvidado comprar las fotocopias anunciadas para hoy... una compañera se ofrece a compartir las suyas pero prefiero anotar y subrayar en las mías, así que voy a comprarlas... por los pasillos veo que la portada anuncia el caso... ¡parece interesante!... "El despido libre".

Ya en clase empiezo a leer... se describe una pequeña empresa de servicios, distribuidora de material informático importado, con 25 empleados. Se trata de un contexto macroeconómico de crisis, caracterizada por una alta inflación, congelación de salarios y una bajada general de las ventas. Analizo unas tablas porcentuales, y me fijo en el hecho de que el sector informático es uno de los que padece más la crisis. Continuo leyendo y me doy cuenta de que la empresa se llama "Informat"; se relata su corta historia, la reciente elección del nuevo gerente, se describe el organigrama interno, las actividades, el volumen de ventas, los

prestamos obtenidos; se caracterizan sus empleados y el tipo de clientes que tienen, cada vez menos. Encuentro similitudes con otras empresas que conozco, y esto hace que continúe leyendo con interés. Incluso empiezo a deducir los problemas de la empresa. Veo que todo esto queda reflejado en las actas de las reuniones de gerencia, en los libros de contabilidad, con cifras cada vez más pobres, negras previsiones... Leo la carta de despido a tres empleados comerciales, firmada por el gerente y el jefe de personal. Al final encuentro un anexo con la legislación respectiva. Acabo de comenzar el acta de una reunión del Comité de Empresa, donde un representante sindical plantea la ilegalidad de aquel despido: es improcedente, argumenta él.

Al dar la vuelta a la página... puntos suspensivos y ¡¡¡en blanco!!! Me doy cuenta de que ahora soy yo el que ha de continuar el relato... ¡¡¡Menuda faena...!!! Me pongo a escribir durante 10 minutos... Ahora me pasan la continuación del caso que ha elaborado el grupo... me piden que la compare con la mía y que responda varias cuestiones que me formulan. Después me piden que me ponga en el lugar del gerente y que tome decisiones, esto será difícil porque habrá que conjugar intereses enfrentados. Pienso mi decisión y, finalmente elijo entre las cuatro que me han propuesto y argumento cuál es la más parecida a la mía. El grupo que ha preparado el caso explican en otra página qué sucederá probablemente si se adopta mi decisión. Entonces me invitan a formular mi predicción, y compararla con las otras posibilidades según los efectos que tendría. Al final, entramos todos en una discusión en la que se ponen en común varios análisis y predicciones del caso compartiendo el trabajo individual que hemos hecho. La hora y media ha pasado volando y tengo la sensación de haber hecho muchas cosas en poco rato... y tal vez no se me olviden nunca...

2.4 Evaluar Competencias.-

Lo que se evalúa en los exámenes tiende a convertirse en los verdaderos contenidos de la enseñanza. Ésta no suele basarse en contenidos indispensables para desarrollar una profesión, sino en los que pueden ser evaluados mediante pruebas escritas. En consecuencia, contenidos más complejos que exigen un mayor grado de comprensión o cuyo dominio no se puede reconocer mediante actividades de expresión escrita, no son evaluados y tienden a quedar ignorados como contenidos de enseñanza. Los exámenes convencionales son más apropiados para evaluar contenidos de carácter factual. De ahí que en la mayoría de los casos la

evaluación se asocia a una prueba escrita que pretende reconocer si cada estudiante sabe o no sabe sobre unos contenidos generalmente conceptuales. La evaluación de las competencias aprendidas no puede reducirse a lo que puede ser evaluado con pruebas escritas. De hecho, cuando la evaluación se basa exclusivamente en pruebas escritas existe el peligro de que los conocimientos conceptuales y los contenidos procedimentales y actitudinales se enseñen, se aprendan y se evalúen como si se tratara de meros conocimientos factuales.

La evaluación de las competencias comporta también la búsqueda de medios que permitan prever la capacidad para que pueda ser utilizada en el momento en que sea necesaria. Conocer el grado de dominio que los estudiantes han adquirido de una competencia implica partir de situaciones-problema que simulen contextos reales y disponer de los medios de evaluación específicos para cada uno de los componentes de la competencia. La evaluación de competencias exige utilizar técnicas y recursos diferenciados según el tipo de competencia y los componentes que las configuran (Tabla 5).

Ejemplos de estrategias de evaluación según componentes predominantes

Tabla 5.

EJEMPLOS DE COMPETENCIAS Y CONTENIDOS	Saber: <i>Competencia técnica</i>	Saber hacer: <i>Competencia metodológica</i>	Saber estar: <i>competencia participativa</i>	Saber ser: <i>Competencia personal</i>
CONOCIMIENTOS FACTUALES: DATOS, HECHOS	Pregunta oral o escrita. Pruebas escritas y pruebas objetivas.			
CONOCIMIENTOS CONCEPTUALES	Resolución de conflictos o problemas a partir del uso de los conceptos: pruebas que permiten saber la capacidad de relacionar y utilizar conceptos en unas situaciones determinadas y pruebas escritas en las que deben resolver problemas. Incluir más información de la necesaria para resolver el problema. Definir conceptos con palabras propias, no de memoria. Observación del uso de los conceptos en diferentes situaciones: trabajos en equipo, debates, exposiciones y diálogos.			
CONOCIMIENTOS TEÓRICOS: SISTEMAS CONCEPTUALES (TEORÍAS)				

PROCEDIMIENTOS HABILIDADES DESTREZAS	Prueba escrita sólo útil para evaluar procedimientos de “papel y lápiz”: cálculo, escritura, dibujo, transferencia, clasificación, deducción. Observación de actividades abiertas con situaciones en las que se utilicen los procedimientos: expresión oral, trabajo en equipo, prácticas...
ACTITUDES y VALORES	No es útil la prueba escrita. Observación en situaciones profesionales reales o simuladas, durante las prácticas, debates, distribución de tareas y responsabilidades, relaciones personales

Para tener un buen conocimiento del proceso que sigue el alumnado, es imprescindible que las actividades de aprendizaje ofrezcan información constantemente de cómo están siendo competentes. Por ello, podríamos considerar que dichas actividades son también actividades de evaluación.

2.5 Tutorizar.-

La tutoría es imprescindible para promover el desarrollo personal y profesional en una comunidad universitaria caracterizada por una movilidad creciente y variadas ofertas formativas (Coriat y Sanz, 2005). Más allá de intervenciones puramente reactivas, puede llegarse a intervenciones proactivas. Algunas de las funciones son la información, seguimiento y orientación (Álvarez y Jiménez, 2003; Michavila y García, 2003). Según la función predominante existen diferentes modalidades como son la consultoría o facilitadora del aprendizaje, la tutoría transversal o de seguimiento y la tutoría para la inserción laboral (Rincón, 2005). La tutoría facilitadora del aprendizaje brinda apoyo al trabajo del estudiante, orienta sobre métodos de estudio, ayuda en la actualización de conocimientos previos y enseña a trabajar en equipo. En el Cuadro 4 se ejemplifica una tutoría facilitadora del aprendizaje.

Ejemplo de cómo se desarrolla una tutoría (Ferrer y Lafitte, 1994, 71).

Cuadro 4.

Son las 18 h y el profesor se encuentra en su despacho arreglando papeles. Fuera hacen cola 10 alumnos. Han de realizar un trabajo de investigación en grupo sobre el impacto institucional de un programa de formación en la asignatura Planes de Formación en la Empresa y han venido los coordinadores de cada grupo a entrevistarse con el profesor. Hoy el horario de tutoría es hasta las 19 h.

El profesor llama al primer alumno. Le pide nombre y apellidos. En seguida va a buscar su ficha en el dossier de alumnos de aquella asignatura. Le pide los nombres de los miembros de su grupo de investigación, los escribe mientras le pregunta si ya tienen elegido el tema específico del trabajo sobre el impacto de la formación. El alumno responde que aún lo están discutiendo porque no se ponen de acuerdo. Unos cuantos quieren hacerlo sobre el impacto en la economía, y en cambio otros quieren analizar el impacto en las relaciones humanas y en la selección de personal.

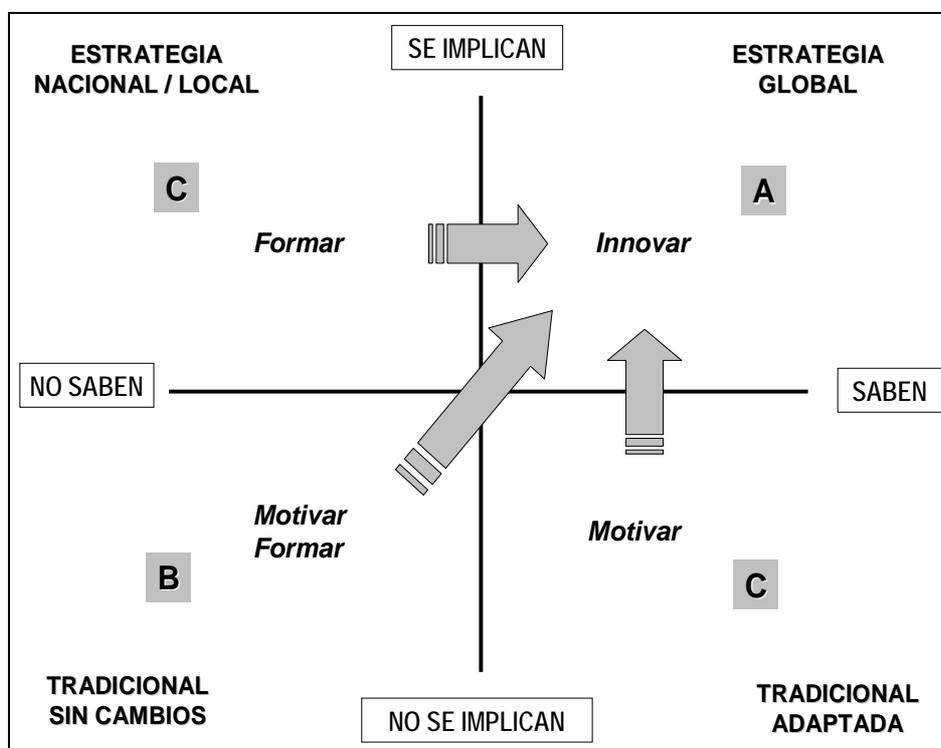
El profesor pide los borradores del proyecto. El alumno le presenta dos borradores del proyecto, uno por tema. El profesor les recuerda que han de entregar el trabajo a primeros de Mayo y estamos ya a las puertas de Semana Santa, por tanto se han de decidir con rapidez. El alumno le pide bibliografía sobre los dos temas. El profesor le entrega una fotocopia con bibliografía general sobre estudios que abordan la incidencia de la formación en la empresa mientras va analizando y mostrándole las ventajas e inconvenientes de escoger un tema u otro para investigar.

La tutoría transversal o de seguimiento se centra en la acogida y en la elección de asignaturas durante la matrícula, el seguimiento académico durante periodos intermedios, el apoyo al fracaso académico, atención a individualidades o colectivos específicos, problemáticas personales y la marcha general de la titulación. Por último, en la tutoría para la inserción laboral se ayuda a los alumnos a establecer relaciones entre los contenidos académicos y el mundo laboral. Pueden organizarse sesiones monográficas de tutoría sobre las competencias propuestas en la titulación y su adquisición, sobre decisiones entre ofertas de empleo que pueden existir antes de finalizar los estudios o sobre la posible continuidad mediante nuevos estudios de master y doctorado.

El Plan de Acción Tutorial de la Universidad de León (www3.unileon.es/rec/calidad), en el que participa la Escuela de Trabajo Social, ofrece a los estudiantes un servicio de orientación de carácter institucional, potencia el profesor-tutor con la idea de profesionalizar esta figura de cara al futuro. Además trata de mejorar los mecanismos y herramientas de apoyo dirigidas a los profesores-tutores para favorecer los sistemas de información, orientación y seguimiento académico para estudiantes de primer y segundo año y para los de tercer año si lo solicitan. Algunos objetivos específicos del Plan son facilitar la integración en el sistema universitario, facilitar información sobre aspectos académicos, horarios, calendario exámenes, otras actividades académicas, salidas profesionales, sistemas de trabajo y tiempo de estudio. También ofrece orientación en la trayectoria curricular, sobre salidas profesionales y se buscan mecanismos de apoyo y mejora para la comunicación entre estudiantes.

3.- Prospectiva.-

La innovación requiere la participación activa de las personas implicadas, lo que a su vez conlleva necesidades de formación. La mayor o menor presencia de ambas dimensiones, implicación y formación, permiten simular cuatro escenarios posibles que aparecen en la Figura 4. El primer contexto (A) podría ser el más idóneo para innovar ya que en este caso responsables académicos, profesorado, personal de administración y servicios y estudiantes se implican y saben cómo desarrollar los cambios implícitos en el EEES. Se identifican con la institución y se promueve el trabajo en equipo. Existe colegialidad, sentimiento de pertenencia e identificación con la institución, diferenciación y coordinación racional de funciones, lo que implica acomodar las propias actuaciones a una dinámica común. Sienten la institución como algo a lo que pertenecen y que les pertenece.

*Actitudes ante el cambio, formación y escenarios universitarios***Figura 4.**

Un segundo contexto (B) podría caracterizarse por la falta de implicación y por el desconocimiento de cómo debe realizarse la adaptación al EEES. En este caso, hay que sensibilizar, motivar a las y personas y atender sus necesidades de formación. Por último, aquellos contextos donde el personal de la institución suele implicarse pero desconoce cómo adaptarse a la convergencia (C) y aquellos, probablemente más infrecuentes, donde el grado de implicación es mínimo aunque sepan cómo adaptarse a la convergencia (D). En cada uno de estos escenarios sería necesario respectivamente ofertar formación y motivar o sensibilizar. Los cuatro escenarios previsibles podrían tener cierta correspondencia con otros tantos escenarios-tipo para las universidades del futuro. Así, en base a un estudio previo de 29 escenarios diseñados por 7 instituciones internacionales (Pulido, 2007) se

plantean cuatro tipos de universidades y que podrían ubicarse en los contextos descritos en la Figura 4.

1. **Universidad tradicional sin cambios.** Resistencia al cambio con adaptación pasiva y limitada. La formación ofertada es la tradicional y no responde a demandas sociales. La educación de por vida se percibe como una perturbación más que como una oportunidad y predomina la investigación básica, con poca implicación en la innovación. La multi-disciplinariedad avanza lentamente en enseñanza e investigación. Emergen nuevas instituciones para competir o sustituir a las universidades.
2. **Universidad con estrategia nacional / local.** Tienden a cerrarse en su entorno geográfico y sólo marginalmente se adaptan a las tendencias de globalización. La competencia externa por alumnos o profesores no es una preocupación importante, resguardados en el contexto nacional (financiación, cultura y lengua). Movilidad reducida de estudiantes. Escaso peso de la formación on-line. Sólo un reducido número de universidades de “elite” y departamentos de investigación pertenecen a redes internacionales. Aparte de la educación tradicional de jóvenes, se atiende a las necesidades locales de formación de por vida.
3. **Universidad tradicional adaptada.** Enseñanza preferentemente presencial combinada con investigación. Elevada proporción de la financiación pública garantizada pero controlada por contratos-programa. Mayor autonomía de gestión y rendición de cuentas a la sociedad. La investigación pasa de tarea individual a labor colectiva con participación de diversos centros de dentro y fuera del país. Amplio grado de diversificación y especialización entre las distintas universidades. Se prima la producción de conocimientos, su transmisión y una amplia transferencia social. Nuevas formas de gestión universitaria más profesional.

4. *Universidad con estrategia global*. Teniendo en cuenta las características diferenciadoras se distinguen dos escenarios-tipo: estrategia global 1 y estrategia global 2.

- *Estrategia global 1*. Uso intenso de las TIC e incorporación a redes. Las redes de investigación predominan dentro y entre instituciones a escala internacional. Los estudiantes eligen sus cursos en la red educativa global y diseñan sus propios currícula. Los cursos on-line se complementan con tutorías, seminarios y discusiones interactivas. El inglés es la lengua habitual, particularmente a nivel de postgrado. Existe un mercado global de cursos on-line.
- *Estrategia global 2*. Elevada especialización según ventajas competitivas y creciente división internacional del trabajo por países. Gestión según criterios de eficiencia. El “académico-tipo” es un experto especializado, que comparte su función de profesor con cierta capacidad empresarial y participación en proyectos conjuntos con instituciones externas. Muchas universidades abren campus en el exterior y es frecuente la franquicia de programas educativos y la captación de estudiantes de otros países. Se generalizan consorcios de universidades, prima la diversidad, con algunas universidades centradas en cubrir necesidades nacionales / locales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfaro, I.J. (2007). “Diseño de titulaciones basado en competencias”. En VIII Foro ANECA ¿Es posible Bolonia con nuestra actual cultura pedagógica? Propuestas para el cambio. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- Álvarez, P. y Jiménez, H. (2003). Tutoría Universitaria. La Laguna: Universidad de La Laguna.
- Coghlan, D. y Brannick, T. (2001). Doing Action Research. London: Sage.

- Coll, C.; Pozo, J.I.; Sarabia, B. y Valls, E. (1992). Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes. Madrid: Aula XXI / Santillana.
- Coriat, M. y Sanz, R. (Coord.) (2005). Orientación y Tutoría en la Universidad de Granada. Granada: Universidad de Granada.
- De Miguel Díaz, M. (coord.) (2006). Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior. Madrid: Alianza Editorial.
- Dewey, J. (1933). *How we Think*. Boston: Heath & Company
- Echeverría, B. (2001). Cualificaciones-Competencias: La contribución de los Proyectos Leonardo da Vinci y Adapt. Madrid: Instituto Nacional de Empleo & Instituto Nacional de Cualificaciones.
- Echeverría, B. (2005). Competencia de acción de los profesionales de la orientación. Madrid: ESIC.
- Ferrer, V. y Lafitte, R.M. (Edit.) (1994). La metodología didáctica a l'ensenyament universitari. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Frau, M.J. y Sauleda, N. (Coord.) (2005). Investigar en diseño curricular. Alcoy: Marfil.
- Fuller, B. (1976). *Synergetics: the Geometry of Thinking*. New York: MacMillan.
- Latorre, A. (2003). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Graó.
- LeBoterf, G. (2001). Ingeniería de las competencias. Barcelona: Gestión 2000.
- McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2005). Investigación educativa. Madrid: Pearson Educación.
- Michavila, F. y García Delgado, J. (Coord.) (2003). La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la Universidad. Madrid: Cátedra UNESCO/Comunidad de Madrid.
- Pulido, A. (2007). "La Universidad del Siglo XXI: Presentación y reflexiones iniciales". Documento poligrafiado. Madrid: IX Foro ANECA.
- Punk, G.P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la R.F.A. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, (8-14).
- Rincón, B. (2005). Tutoría Universitaria en la Convergencia Europea. Murcia: ICE Universidad de Murcia.
- Rincón, B. (Coord.) (2006). Primer intercambio de experiencias ECTS. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Schön, D.A. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo modelo de enseñanza y del aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós/MEC.
- Stenhouse, L. (1998). Investigación y desarrollo del currículo. Madrid: Morata.
- Valverde, O. (Coord.) (2001). El enfoque de la competencia laboral. Montevideo: Departamento de publicaciones de Cinterfor/OIT.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). 11 Ideas Clave. Cómo aprender y enseñar competencias. Barcelona: Graó.
- Zabalza, M.A. (2006). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Nancea.