

# ANÁLISIS DE UN MODELO DE TUTORIZACIÓN DE TFG EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA APLICACIÓN EN EL GRADO DE RELACIONES LABORALES Y RECURSOS HUMANOS<sup>1</sup>

ANNA GIULIA INGELLIS

Facultat de Ciències Socials, Universitat de València

CARMEN PICAZO LAHIGUERA

IDOCAL Instituto Universitario de Investigación en Psicología de los Recursos Humanos,  
del Desarrollo Organizacional y de la Calidad de Vida Laboral.  
Universitat de València

DOI: 10.1387/lan-harremanak.15445

---

## ABSTRACT

*El objetivo de esta comunicación es presentar un modelo de tutorización del Trabajo de Fin de grado (TFG) llevado a cabo en el Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Universidad de Valencia, en relación al proceso de reforma de la universidad.*

*En consecuencia, se analizará la congruencia del proceso de acompañamiento al estudiante por parte del profesor junto con las principales innovaciones introducidas*

---

<sup>1</sup> En este documento se utilizará el género gramatical masculino para referirse a colectivos mixtos como aplicación de la ley lingüística de la economía expresiva. (Fuente: Diccionario panhispánico de dudas de la Real Academia Española.)

*en la enseñanza universitaria por el proceso de convergencia del denominado «Plan Bolonia».*

*En el nuevo escenario educativo planteado, se recoge el cambio en el rol del profesor por un lado y, por otro, su relación con el estudiante. Además, se refleja los pilares en el los que se fundamenta el modelo que son la actitud pro-activa del estudiante con respecto al proceso de aprendizaje, el enfoque orientado al desarrollo de competencias y el uso de las nuevas tecnologías.*

*En este sentido, la planificación de todo el recorrido, la preparación de un material de apoyo en cada fase junto con un compromiso formativo claro, concreto y compartido entre profesor y el estudiante caracterizan positivamente el modelo de trabajo e intervención que se propone.*

*Palabras clave: Orientaciones para el TFG, profesorado, plan de trabajo, EEES, Plan Bolonia.*

■ *The aim of this research paper is to present a new tutoring model for the Final Degree Project (FDP), related to the university reform process. The experimentation process of this model was carried out in the Degree of Labour Relations and Human Resources at the University of Valencia.*

*The consistency of the supporting process offered by the professor to the student, and the main innovations introduced in higher education by the convergence of «Bologna Process» will be analysed.*

*The two main points of the new educational scenario, that is to say the change in the teacher's role and their relationship with the student are both taken into account in the model design. Furthermore, the pillars on which this tutoring model is based, specifically, the proactive student attitude to the learning process, the «competencies-development-oriented» approach and the use of new technologies, are reflected in this paper.*

*In this sense, the work planning process and the preparation of supporting materials in each phase, together with a specific training course and a shared commitment between teacher and student, characterize, in a positive form, the proposed working model and intervention.*

*Key Words: FDP guidelines, professorship, work planning, EHEA, Bologna Process*

## 1. Introducción

En la última década la universidad está viviendo un proceso de profunda transformación, generado por dos factores. Por un lado, con los cambios que están viviendo las sociedades occidentales y por el otro, como consecuencia de las innovaciones legislativas que intentan adaptar la misión y la visión de la propia universidad al nuevo escenario.

En el presente trabajo se presenta un modelo de tutorización del Trabajo de Fin de Grado (TFG) en el grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos (RR.LL y RR.HH) en el que se ha intentado incorporar de forma crítica las innovaciones en la enseñanza introducidos por el proceso de reforma en curso.

En la primera parte se analizará brevemente el impacto de las transformaciones sociales que repercuten en el rol de la Universidad y de las respuestas que los gobiernos europeos están dando para que la universidad esté a la altura de estos cambios. En la segunda parte se describirá el contexto curricular en el que se ha desarrollado el proceso de tutorización del TFG experimentado. Finalmente se presentará el modelo, sus principales características y su proceso de desarrollo. Las conclusiones permitirán poner de manifiesto los elementos del modelo que son coherentes con el cambio de rol de la Universidad en el siglo XXI.

## 2. Marco teórico

### 2.1. Un cambio necesario

Según la célebre definición de Ortega y Gasset, la Universidad tiene 3 misiones fundamentales: la investigadora, la docente y la de servicio. Dicho de otra forma, su papel se concreta en la producción y transmisión del conocimiento sin olvidar la necesidad de que este conocimiento se transfiera a la sociedad en la medida en que la misma lo necesite para fundamentar su organización y acompañar los cambios, la evolución e innovación.

Sobre todo, en referencia a esa última función, a la relación entre Universidad y sociedad, existe un amplio debate que ve, entre otras, dos grandes posi-

ciones contrapuestas. La primera piensa que la Universidad tiene que orientar la producción del conocimiento y su transferencia hacia el mundo de la producción, con avances que apoyen la evolución del sistema productivo y que preparen una clase dirigente y la fuerza de trabajo para su adecuada inserción laboral (Aronowitz, 2000). La segunda plantea que el papel de la Universidad es el de comprender y analizar la realidad de forma crítica y formar a las nuevas generaciones para que puedan transformar la sociedad hacia su continua mejora (Chomsky, 2014). Dicho de otra manera, la primera opción imagina la Universidad como una entidad de apoyo al mercado y a la producción económica y la segunda orienta su mirada hacia la sociedad, hacia la mejora y hacia la evolución de los seres humanos y de su convivencia (Bruno, 2009).

El tema de la relación entre la Universidad y la sociedad es relevante, denso y desde siempre ha generado un amplio debate. Los profundos cambios que está sufriendo la sociedad capitalista, en su paso de la modernidad a la post modernidad (Bauman, 2003, 2006; Beck, 1999, 2000, 2008; Beck y Beck-Gernsheim 2003; Boltanski y Chapello, 2002), han vuelto a poner encima de la mesa ese debate y sus opuestas posiciones. Cambios como los que están transformando las sociedades industriales en sociedades del conocimiento, de los servicios, afectan al mundo laboral, al tipo y a las formas de trabajo, al uso de las tecnologías y a la forma de comunicar, permitiendo de hecho, una movilidad global de capitales y de personas además de la globalización de los procesos productivos. Para responder a los grandes cambios que se están manifestando en la sociedad en general, el rol de la Universidad ¿cuál es? ¿Cuál es su alcance?

La universidad goza de una cierta autonomía pero no es una entidad aislada, sino que se encuentra profundamente «*embedded*» (Polany, 1991) en la sociedad y por tanto se ve afectada por los procesos de transformación económicos, tecnológicos, comunicativos, políticos, culturales y sociales en muchas fases de su trabajo (gestión, docencia, investigación y transferencia); en la relación con las demás instituciones que gobiernan los procesos de cambios sociales, en su relación con las instituciones educativas secundarias, en relación con el perfil de estudiantes que llegan a la Universidad, con sus fortalezas y debilidades, y en relación a las expectativas del sistema social y productivo acerca del perfil de los «trabajadores» y «ciudadanos» que la Universidad forma.

La universidad por esta razón se encuentra en el centro de una tensión cada vez más evidente entre capital financiero y económico por un lado y, capital humano y social por el otro; entre el mercado y sus actores y los agentes organizados de la sociedad civil, cada uno luchando para orientar las elecciones de las instituciones y su papel hacia sus intereses. También a nivel institucional mundial se puede registrar esta bipolaridad que coloca por un lado los fines humanísticos remarcados por la Carta Magna (1988) y por la Unesco (1998) y un

enfoque más profesionalizante marcado por el Banco Mundial (2003). La transformación de la Universidad se ve envuelta por esta tensión, que la posiciona en un escenario de cierta ambigüedad a lo que Reichert y Tauch (2003) denomina un estado de «Bolonia ambivalente».

Con el fin de responder a este desafío transformador y orientar en un sentido «europeo» los cambios, en las Universidades se ha puesto en marcha un largo proceso de cambio cuyas directivas están recogidas en el denominado «Plan Bolonia».

### 2.1.1. *Los principales cambios en la enseñanza superior introducidos por el Plan Bolonia*

El proceso de Bolonia, empieza su camino con la conocida «*Declaración de Bolonia. El Espacio Europeo de Educación Superior (1999)*». Una declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación en que se delineaban las principales líneas de desarrollo para alcanzar un espacio educativo único. Podemos decir que se trata de un paso indispensable aunque algo retrasado dentro del proceso de reunificación europea más amplio. Más allá de lo que deja entender el título, la declaración no solamente indica la necesidad y el objetivo de crear un espacio único de enseñanza superior en Europa sino que identifica claramente unas líneas de cambio que intentan acercar la universidad, a la actual sociedad del conocimiento, a una sociedad globalizada y dinámica.

A la declaración de Bolonia siguieron dos declaraciones más, la de Berlín (2003) y la de Lovaina (2009), legado de un proceso de autorreflexión relativo a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La transformación más evidente hacia la que se orienta el proceso de reforma es sin duda a la creación de un espacio único a través del sistema de los créditos que faciliten el reconocimiento recíproco de los títulos y el fomento de la movilidad de todas las personas involucradas y la internacionalización.

Sin embargo, es evidente que la creación del EEES intenta responder a los desafíos que la sociedad del conocimiento demanda a la Universidad.

Más concretamente las demandas que directamente interpelan a esta institución son:

1. La necesidad de una formación «aplicada», que acerque a los graduados al mercado de trabajo mejorando su empleabilidad.
2. El reconocimiento y la capacidad de acogida de la multiplicidad de los recorridos que llevan los estudiantes a la Universidad —desde la formación profesional, desde el trabajo y desde la educación superior—.
3. La creciente necesidad de competencias transversales versus conocimientos teóricos.

Una gestión eficiente de los recursos en un contexto de competencia global, junto con la creciente necesidad de incorporar el uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación aplicándolas a la metodología existente, completan el cuadro. La centralidad que una institución como la Universidad adquiere en la sociedad del conocimiento es evidente. En la misma Declaración de Bolonia (1999) se afirma que es «un factor irremplazable para el crecimiento social y humano y un componente indispensable para consolidar y enriquecer a la ciudadanía Europea, capaz de dar a sus ciudadanos las competencias necesarias para afrontar los retos del nuevo milenio, junto con una conciencia de compartición de valores y pertenencia a un espacio social y cultural común.»

Y si éstos son los retos de este tiempo, la competencia más relevante que se le pide desarrollar a la Universidad es la auto-reflexividad, la capacidad de abrirse a la sociedad de comprender la evolución de los fenómenos sociales y de adaptarse continuamente a los cambios de la realidad. Si esta es la demanda de cambio que se dirige hacia la Universidad, las respuestas que se está intentando ofrecer por parte de la misma a través de su reforma pueden resumirse en cuatro ejes:

1. Ampliar la demanda de formación universitaria, escasa en Europa en comparación con Estados Unidos y Japón.
2. Fomentar la cooperación efectiva y estrecha de las Universidades y las empresas para la empleabilidad de los graduados y para la producción de conocimiento funcional a la productividad.
3. Fomento de la interdisciplinariedad de las áreas para ofrecer conocimiento disponible para solucionar los problemas que afectan a la Europa actual.
4. Promover nuevas formas de aprendizajes más flexibles a lo largo de toda la vida y orientado a estudiantes muy diversos (Martínez, 2007).

Sintéticamente, podríamos decir que además de orientarse a la creación de un espacio común europeo para lograr competitividad cara a los demás sistemas universitarios de excelencia como el estadounidense y emergente asiático, el propósito del proceso de Bolonia es el de armonizar el sistema educativo al proyecto de Europa que emerge en los objetivos de Lisboa como «la mejora de la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida que conjuntamente conforman el denominado «modelo social europeo»

### 2.1.1.2. *Su aplicación en España*

En España el debate es muy abierto y controvertido (DDAA, 2014) sin embargo sobre un punto hay un amplio acuerdo: la Universidad Española tiene que cambiar. El proceso de cambio, acelerado notablemente por la implemen-

tación del plan Bolonia, en realidad había movido sus primeros pasos, para responder a los nuevos desafíos de la sociedad post moderna, ya con la Ley Orgánica de las Universidades (LOU) del año 2001(LO6/2001). El planteamiento de esa Reforma apoya la idea de que la Universidad responda a las necesidades del mercado de trabajo que busca sobre todo trabajadores flexibles y polivalentes. Su aprobación solicitó unas críticas centradas en el riesgo de desvalorar la función pública y social de la Universidad y de ponerla al servicio de las necesidades empresariales, mermando su autonomía. El proceso de Bolonia se inserta de pleno en este debate. La LOU asume y reconoce, en su art. 1, la multiplicidad de las funciones de la universidad.

Tabla 1  
**Funciones de la universidad**

---

La universidad realiza el servicio público de la educación superior mediante la investigación, la docencia y el estudio. Son funciones de la Universidad al servicio de la sociedad:

- a) La creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura.
  - b) La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos y para la creación artística.
  - c) La difusión, la valorización y la transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de la vida, y del desarrollo económico.
  - d) La difusión del conocimiento y la cultura a través de la extensión universitaria y la formación a lo largo de toda la vida.
- 

*Fuente:* art. 1 Ley Orgánica de Universidades (2001).

Cabe destacar que ya en esta ley se asumen los grandes desafíos que la sociedad post moderna lanza a la Universidad orientándose de la creación, desarrollo, transmisión y crítica del conocimiento, a ofrecer una preparación profesionalizadora, que se desarrolle a lo largo de toda la vida en un proceso de aprendizaje y autoreflexión continuo y abierto a la sociedad para la promoción tanto del desarrollo económico como a la mejora de la calidad de la vida. La universidad española ya estaba profundamente sumergida en un proceso de transformación que había llevado a un crecimiento exponencial del número de estudiantes y a una enorme diversificación y aumento de la oferta formativa. La masificación de la universidad ha multiplicado las tipologías de los estudiantes, diversificando el perfil de los mismos en cuanto a condiciones socioeconómicas, género, condiciones laborales, edad y de procedencia nacional entre otras (Ariño y Llopis, 2012). La flexibilidad y la capacidad de adaptar la metodología docente así como los itinerarios formativos y de acceso a una gama tan diversa de personas, se ha manifestado como una necesidad imprescindible. Por

otra parte, la multiplicación de la oferta también ha dado cabida a una especialización y ha permitido satisfacer la creciente demanda de profesionalización, que acaba combinándose de una forma complementaria con todos los demás recorridos disponibles.

La aportación española a la creación del EEES se concreta con la Ley Orgánica de las Universidades (LOMLOU) del año 2007 (LOMLOU 4/2007). Mientras que la LOU había priorizado las cuestiones estatutarias y laborales, la LOMLOU incide especialmente sobre los aspectos docentes e investigadores, replanteando la estructura de los grados. La LOMLOU ha aportado un cambio radical justamente en el diseño de los mismos, centrándose más en la adaptación del sistema español a la creación de un EEES, y en concreto a la creación de títulos de estudio fundamentados en el reconocimiento de créditos fácilmente reconocible en toda Europa. Los aspectos que más se han visto afectados por el proceso de convergencia son los relacionados con la metodología de enseñanza (Méndez, 2005; Torre y Gil, 2004), con la utilización de estrategias de evaluación diferentes, estrictamente relacionadas con la enseñanza por competencias (Bordas y Cabrera, 2001; Pérez et al., 2000), y con el uso de las nuevas tecnologías aplicadas a la didáctica (Area, 2005; Marqués, 2001). Si bien muchos son los aspectos y funciones de la Universidad afectados por el proceso de cambio, los que más nos interesan a efectos de la presente ponencia son los relativos a la didáctica y concretamente a la metodología docente de un momento tan peculiar de la carrera como su finalización. En su conjunto, todos estos cambios afectan al papel ejercido por el profesorado (García-Valcárcel, 2001; Rodríguez, 2000) de forma profunda. De hecho, en un estudio realizado a principio del proceso de implementación sobre la preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea, (Valcárcel, 2003) se destaca que uno de los puntos neurálgicos de la actual reforma está en la formación del profesorado. «Las implicaciones educativas que tiene para el profesorado esta aproximación metodológica al Espacio Europeo de Educación Superior exige la puesta en escena de una serie de competencias profesionales que ajustadas al nuevo perfil deberán centrarse en:

- Un conocimiento exhaustivo y profundo del proceso de aprendizaje orientado a la calidad docente a la calidad y la innovación. [...]
- La gestión de la interacción didáctica y de las relaciones con los estudiantes de manera persuasiva y no solo normativa, esto supone implicar a los estudiantes en sus aprendizajes y su trabajo.
- Conocer y utilizar metodologías didácticas adaptadas a la naturaleza de los procesos diseñados e implementar procesos evaluativos diferenciados para poder tomar decisiones sobre los logros alcanzados en los diferentes momentos del proceso de enseñanza aprendizaje.
- Integrar las TIC en los procesos formativos diseñados.

—La autonomía del profesor y en su capacidad para trabajar en equipos y redes.» (González, 2005:44)

Este cambio de papel del profesor tiene un reflejo inmediato en el nuevo papel del estudiante: sujeto activo y comprometido con las nuevas exigencias y los retos que el aprendizaje le plantea. La mejora de su sentido de responsabilidad y en su capacidad de organizar y comunicar tiene que ser visible y significativa. El proceso de implantación de los grados ha producido en los últimos dos años, las primeras cohortes de graduados españoles. En la fase actual se están realizando las evaluaciones correspondientes para la acreditación definitiva de los títulos. Es una fase en la que, por primera vez, se evalúa todo el proceso de la implantación de los nuevos planes de estudio y se pueden recoger valiosos aprendizajes sobre la primera experimentación, para su mejora. De igual manera es un momento crucial para la auto evaluación de las experimentaciones puestas en marcha, como es el caso que nos ocupa.

## **2.2. Innovación en la enseñanza: el modelo por competencia y la relación de tutorización**

El EEES, como hemos podido ver, promueve intervenciones dirigidas tanto a las metodologías docentes como a la estructura de las enseñanzas que favorezcan que los estudiantes adquieran diferentes competencias durante su formación universitaria. Desde esta perspectiva, el rol del estudiante cambia y cobra un significado especial. Por un lado, el estudiante deberá ser el motor que genere su aprendizaje y, por otro, no sólo aprenderá dentro de las instituciones superiores, sino que cualquier situación y experiencia educativa podrá acercarle al conocimiento a lo largo de toda su vida.

Por otra parte, el profesor se ve envuelto en la necesidad de no sólo transmitir una serie de contenidos o conocimientos, sino que el enfoque pedagógico deberá abrir al estudiante las puertas de un futuro profesional más amplio. Para ello, será fundamental una docencia coordinada, con un marcado carácter práctico y con una diversidad docente.

En consecuencia, se trata de una transformación que afecta de lleno al concepto de la educación superior, promoviendo cambios en las metodologías docentes, en la estructura de las materias, en la garantía de los procesos de aprendizaje, en la coordinación del profesorado etc... para que la universidad del siglo XXI responda eficazmente, a las demandas de una sociedad postindustrial, globalizada y dinámica, basada en las nuevas tecnologías de la información y en el desarrollo científico y tecnológico.

El cambio de modelo, no está exento de ciertas dificultades que tienen que ver principalmente con el cambio de mentalidad que implica la nueva metodología: el tránsito de un sistema basado en la docencia del profesor, a otro basado

en el aprendizaje del estudiante. Este nuevo escenario deja entre ver que hay que pasar de hablar a escuchar, hay que moderar y evaluar de otra manera, fijarnos en lo que se quiere conseguir y para qué queremos conseguirlo, además se deben de seleccionar los contenidos que queremos transmitir con el objetivo de lograr unas competencias en los estudiantes (Montero, 2010). La superación de estas y otras dificultades, constituirán el éxito del proceso.

En suma, nos encontramos en pleno proceso de transformación que implica la redefinición y reflexión acerca del binomio enseñanza-aprendizaje. No obstante, hay que indicar que esto no es del todo nuevo ya que, en cada época, en cada sociedad y en cada contexto se han dado respuestas diferentes al modo de enseñar para satisfacer las diferentes necesidades sociales y etapas históricas. Raga (2003) identifica tres modelos históricos de universidad:

- Un primer modelo, denominado napoleónico que postula una universidad comprometida casi exclusivamente con la docencia, cuya máxima pretensión es la transmisión del conocimiento científico.
- Un segundo modelo, preconizado por Humboldt en Alemania, que sitúa el quehacer de la universidad en la creación científica que surge de la investigación.
- Un tercer modelo, que él denomina la universidad formativa, que pone su acento en la formación de profesionales portadores de una formación y un estilo universitario peculiares, que sería el modelo creado por John Henry Newman en Irlanda a mediados del siglo XIX.

La sociedad actual y el EEES aboga por la coexistencia de los tres modelos, es decir, un modelo ecléctico en el que se den todos los ingredientes: «la docencia, la investigación y la formación» (Raga, 2003).

### 2.2.1. *El nuevo escenario del EEES y el concepto de competencia*

El término «competencias» en el ámbito universitario europeo está ligado al proceso de armonización transparente de títulos y vincula de manera directa la formación universitaria con el mundo profesional y con la libre circulación de estudiantes.

El concepto de competencias está estrechamente vinculado al nombre de su creador, David McClelland, profesor de Psicología de la Universidad de Harvard, que había comenzado en los años sesenta a estudiar qué es lo que determina el éxito profesional. En su artículo de 1973, «*Testing for Competence rather than Intelligence*», aseguraba que las calificaciones escolares, los conocimientos académicos y el cociente intelectual (CI) no predicen el buen desempeño en el trabajo.

Partiendo de esta premisa inicial, se abrieron varias líneas de investigación que se centraron en el estudio sobre el contenido de los puestos de trabajo y los resultados esperados, así como las características personales de aquellos que estaban desempeñando de una forma excelente las funciones que tenían encomendadas. Estos elementos se utilizaron para elaborar el perfil profesional idóneo. Un perfil que debía ser útil tanto para encontrar un aspirante perfecto, como para ayudar en las tareas del quehacer profesional.

Más adelante, Spencer y Spencer (1993) determinaron cinco tipos de características competenciales:

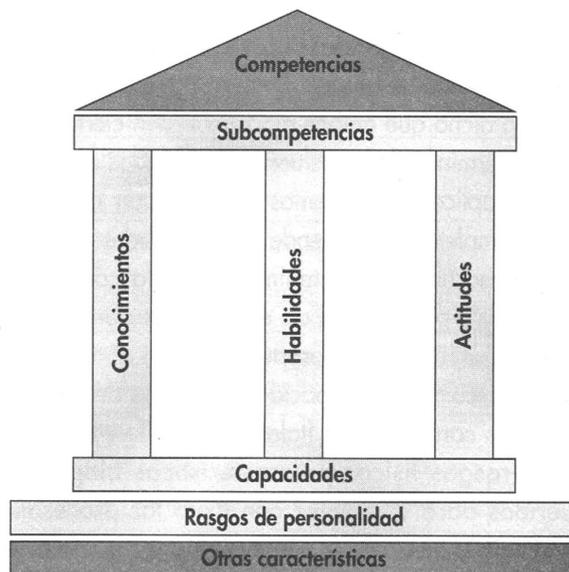
- Motivaciones, que determinan el comportamiento de las personas hacia un determinado tipo de acciones (necesidades de logro, poder, y afiliación).
- Rasgos de carácter, que justifican los diferentes tipos de reacciones ante determinadas situaciones.
- Capacidades personales, valores relacionados con las actitudes, y la autoimagen.
- Conocimientos.
- Habilidades, capacidad para realizar determinado tipo de actividades físicas o mentales.

En la literatura que hemos revisado, no hemos encontrado una definición unánime y consensuada dentro del espacio superior de educación acerca del concepto «competencia». La acepción que hoy por hoy más tiene que ver con el actual enfoque de competencias es la que considera a estas, como un conjunto de comportamientos observables relacionados causalmente con el buen rendimiento en diferentes ambientes, situaciones y contextos (formación, laboral, personal y social).

Según Montero (2010) los objetivos de Bolonia vinculan el significado de competencia con «pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado».

En este sentido, el nuevo sistema tiene como finalidad formar a personas «competentes» que cuenten con conocimientos habilidades y actitudes (Roe, 2002) que de manera interactiva y dinámica son utilizados en la realización de tareas y en la resolución de problemas en el marco de una determinada situación, movilizandolos recursos y medios necesarios y suficientes para la obtención de buenos resultados. Por tanto, tal y como señala López (2011) las competencias son un sistema «de conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren de modo progresivo, que se aplican en situaciones específicas a la resolución de problemas mediante un desempeño eficaz de las tareas académicas y profesionales para lograr un pleno desarrollo personal integral, lo que repercute tanto en la mejora de la calidad de la Educación Superior como en la deseable prosperidad económica, social y ambiental».

Figura 1  
Arquitectura del modelo de competencia (Roe, 2002)



Independientemente de la definición de competencia y/o el modelo de competencia, el diseño curricular se basa en el desarrollo de competencias para responder de manera óptima y adecuada a las necesidades y exigencias motivadas del entorno socioeconómico actual complejo y dinámico.

Consecuentemente, podremos afirmar que un grado cumplirá con la consecución de sus objetivos, cuando las competencias que tiene encomendadas se verifiquen.

### 2.2.2. *La adquisición de competencias. La Relación en la Tutorización del TFG*

En Bolonia, la adquisición de determinadas competencias requiere la transmisión del conocimiento de contenidos concretos, de la realización de una serie de actividades de aprendizaje que dan lugar a habilidades concretas. Ambos aspectos (conocimientos y habilidades) se verán reforzados y consolidados si van acompañados de una actitud proactiva junto con la existencia de una atmósfera motivadora, que invite a la participación y la innovación. En definitiva se trata de establecer sinergias a partir de una estructura respecto al procedimiento, la planificación y la sistematización de las tareas y actividades a realizar.

El estudiante es quien ha de adquirir las competencias, pero deberá ser el docente quien ayude a adquirirlas e integrarlas, a potenciarlas y consolidarlas. Para ello deberá abordar perspectivas de enseñanza diversas, convirtiéndose en

un guía, un orientador que trabaje con «metodologías activas» Echeverría (2005) para focalizar y proporcionar *feedback* concretos que den lugar a la existencia de sinergia durante el proceso.

Tabla 2  
Comparación sistema tradicional y sistema Bolonia

Sistema «tradicional»	Sistema «Bolonia»
Saber, conocer, dominar, comprender, aprender, empollar, memorizar	Saber, conocer, dominar, comprender, aprender, empollar, memorizar  +  analizar, aplicar, evaluar, catalogar, comunicar, crear, desarrollar, diagnosticar, diferenciar, dirigir, diseñar, elaborar, hacer, gestionar, ejercitar, formular, integrar, interpretar, mostrar, investigar, planificar, razonar, resolver, respetar

A tenor de lo escrito, se vislumbra que los docentes se encuentran con un reto ante el cual no se tiene una fácil respuesta. Para intentar dar respuesta, Altuna (2005) propone una idea o metáfora que representa de una manera gráfica el rol de acompañamiento del profesor con el estudiante que ha de realizar su TFG, como aquella persona que ayuda a otra a montar en bicicleta. Si tenemos en mente esta imagen, la explicación que se recoge en el artículo (Altuna, 2005) puede clarificar el proceso de guía acompañamiento:

«La persona que ayuda se sitúa por detrás de la bicicleta; sujeta con una mano el sillín y con la otra el manillar; luego solamente el sillín, no modela, tranquiliza, va soltando progresivamente, sigue el ritmo, refuerza sus avances y promueve las metas intermedias, le muestra confianza y valora y analiza sus sugerencias sobre cómo ser ayudada. Al final del proceso, el que ayuda suelta la bicicleta del todo y se queda atrás. El que ya empieza a dar pedales por sí solo/a se va olvidando del ayudante y perfecciona la técnica de manera autónoma.»

### 3. Marco curricular: el grado de RR.LL Y RR.HH. y el TFG

El modelo de tutorización del TFG que se propone se experimentó concretamente en el Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos a partir del primer año de su implantación. En la Universidad de Valencia este grado se caracteriza por la multidisciplinaridad imprescindible para una formación que permita comprender la complejidad y el dinamismo del trabajo con los recursos humanos de una forma integrada. El plan de estudio se fundamenta en 6 áreas disciplinares: jurídica, organizativa, psicológica, sociológica, histórica y

económica. Además fomenta el desarrollo de un espíritu crítico hacia los problemas sociales y laborales y la responsabilidad ética en la defensa de los derechos fundamentales, la igualdad de oportunidades y la no discriminación. El TFG cuenta con un papel muy relevante por lo que su reconocimiento de créditos es de 12, mientras que en la mayoría de los grados es de 6 créditos.

Cabe mencionar, que su realización es durante la etapa final del recorrido formativo, el TFG representa el momento en el que al estudiante se le requiere ser protagonista activo en todas sus fases y de asomarse al mundo para demostrar sus conocimientos, habilidades y actitudes. Las innovaciones introducidas por la reforma de la Universidad, la nueva forma de ver el proceso de aprendizaje, la relación entre profesor y estudiante encuentra en la elaboración del TFG su momento de máxima actuación ya que se trata de un proceso personalizado, flexible, protagonizado por el estudiante y orientado a manifestar las competencias adquiridas en todo su recorrido formativo.

Desde la elección del tema sobre el que se realizará el TFG hasta la propia escritura del mismo, al estudiante se le pide una elevada dosis de autonomía, demostrar una capacidad crítica en la lectura de los fenómenos sociales que no siempre cuentan con antecedentes en los cuatro años anteriores de formación, y, todo ello, en plena conformidad con lo previsto en el «Verifica».

Tabla 3

### Capacidades generales de las asignatura básicas del Grado de RR.LL. y RR.HH.

CG1	Capacidad para aprender de forma autónoma y desarrollar la iniciativa y el espíritu emprendedor.
CG2	Capacidad para organizar y planificar.
CG3	Capacidad para gestionar la información, redactar y formalizar informes y escritos.
CG4	Capacidad para analizar, sintetizar y razonar críticamente.
CG5	Capacidad para resolver problemas, aplicar el conocimiento a la práctica y desarrollar la motivación por la calidad.
CG6	Capacidad para comunicar de forma oral y escrita.
CG7	Capacidad para utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación
CG8	Capacidad para trabajar en equipo.
CG9	Capacidad para respetar y promocionar los derechos fundamentales, la igualdad entre hombres y mujeres, la igualdad de oportunidades y la no discriminación, los valores democráticos y la sostenibilidad.
CG10	Capacidad para conocer y aplicar los principios del código deontológico profesional.

*Fuente:* Documento «Verifica» para el Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos.

Por lo que se refiere al TFG las competencias específicas que se pretenden fomentar y evaluar son las que están relacionadas con la capacidad de producir conocimiento: plantar un problema, diseñar una estrategia de investigación, realizar la recogida de información, elaborarla de forma crítica, transformarla en nuevo conocimiento y conseguir comunicarlo a diferentes tipos de audiencia: comunidad académica, sociedad y sus actores sociales etc. Por lo que se refiere a las competencias transversales, lo que más importa es precisamente que el estudiante experimente el proceso de trabajo, las dificultades y las posibles soluciones y para ello el desarrollo del TFG se interpreta como un proceso en el que se aprende a:

1. Aplicar los conocimientos de una forma profesional y científica.
2. Producir y defender argumentos a favor de sus propias ideas.
3. Solucionar problemas y elaborar las mejores estrategias para ello.
4. Demostrar autonomía y espíritu de iniciativa.
5. Organizar y planificar.
6. Utilizar las nuevas tecnologías a lo largo de todo el proceso.

El TFG es un trabajo de investigación que puede desarrollarse de una forma relacionada con las prácticas externas o no. Para su desarrollo resultan de importancia fundamental los contenidos y las habilidades desarrolladas por los estudiantes en las asignaturas especialmente orientadas a transferir los conocimientos técnicos relacionados con la investigación social. La asignatura impartida durante el primer curso «Instrumentos y técnicas de la información, organización del estudio y documentación», así como las asignaturas impartidas durante el segundo curso: «técnicas cuantitativas de investigación social» y «técnicas cualitativas de investigación social» proveen a los estudiantes de las competencias básicas y técnicas para desarrollar un trabajo de investigación social. La asignatura de «técnicas de auditorías» impartidas en el tercer curso, representa una ocasión para experimentar y desarrollar un trabajo de investigación aplicada al contexto laboral. Sin embargo, de acuerdo con Calvo y Gómez Ferri (2007), hay que subrayar que muchas son las razones por las que los contenidos de estas asignaturas parecen casi ausentes en los estudiantes a la hora de preparar un TFG. Una posible explicación es que se trata de asignaturas que se imparten en los primeros años de la carrera, cuando resulta escasa la conciencia de la importancia de las mismas en el proceso de aprendizaje, y su aplicación para la elaboración del TFG. Su carácter transversal y no estrictamente relacionado con las Ciencias Laborales reduce la relevancia percibida por parte de los estudiantes y hace que no se relacione con el TFG. En cuanto a dificultades relacionadas con aspectos curriculares, cabe destacar la ausencia de materias vinculadas al área de la estadística. Sin duda, su presencia fortalecería la capacidad del tratamiento de datos cuantitativos por parte de los estudiantes en el TFG.

La reciente implantación de los grados y los pocos años de realización de TFG no han permitido que las experiencias de los estudiantes de años anteriores

podieran calar y fundamentar las expectativas de los estudiantes que se acercan a su preparación, es decir «sensibilizarles en esta tarea». Por lo tanto, las intenciones y expectativas se fundamentan mucho más en las necesidades particulares y subjetivas de cada estudiante en relación a sus perspectivas de futuro inmediato que a una experiencia previa de aproximación al TFG mediada por la interacción informal con los compañeros.

A todo ello hay que añadir la dificultad y el estado emocional de los estudiantes relacionado con su salida al mundo laboral, con el abandono de su rol como estudiante y con la adquisición de un rol profesional, en un el contexto de crisis económica como el actual. Por otra parte, hay que mencionar que los estudiantes que trabajan encuentran cierta dificultad en compatibilizar la tarea del TFG con las condiciones de su trabajo, lo que también genera inquietud.

#### 4. El modelo de tutorización del TFG propuesto

Durante 4 cursos académicos de experiencia en la tutorización de los TFG y de coordinación de los profesores del área de sociología y antropología social, se han ido experimentando varias estrategias que consiguieran mejorar el proceso de desarrollo y escritura de un TFG, atendiendo a cuestiones didáctico-formativas y de relación con el estudiante, de gestión del proceso y de apoyo a la escritura. Muchas de ellas han intentado tener en cuenta los cambios que la creación del EEES ha generado para el profesorado. A continuación presentamos las herramientas y estrategias que más éxito han tenido identificando además aspectos y líneas de mejora.

##### 4.1. El contrato formativo relacional

La necesidad de un compromiso explícito y consciente de las implicaciones por parte del estudiante se hace patente desde el primer momento. La lejanía con que perciben las asignaturas de técnicas de investigación social, cursadas en el segundo curso del grado, y un desajuste en las expectativas, les lleva a pensar que el TFG, a pesar de corresponderse con 12 créditos que implicarían 300 horas de trabajo, se limite a un trabajo de redacción y que se pueda hacer fácilmente a través de un «corte y pega» en el último mes. Queda totalmente desapercibido el trabajo de investigación que está antes y detrás de la redacción del TFG, del informe final, así como los tiempos necesarios para cada y una de las fases del trabajo: la reflexión necesaria para plantear un problema de investigación, lo largo que puede resultar la búsqueda y recogida de la información relacionadas con un determinado tema de investigación.

Hemos constatado varias veces que el simple avisarles durante la primera reunión no resuelve la cuestión. Para hacer visible la verdadera naturaleza del TFG y conseguir un compromiso real por parte de los estudiantes hemos experi-

mentado una estrategia didáctica innovadora a través un compromiso formativo relacional, al firmar, al principio, un contrato entre el profesor y el estudiante.

El mismo se centra en dos vertientes: una intangible relacionada con la actitud hacia las diferentes actividades planteadas por el TFG en la que el estudiante se compromete a un aprendizaje activo y a una actitud responsable y una más tangible y práctica relacionada las pautas del proceso. El momento altamente simbólico de firma del contrato, marca el inicio de un camino común entre estudiante y profesor fomenta un compromiso real.

#### 4.2. El proceso de tutorización: momentos clave

La experiencia de estos años, nos ha permitido constatar que cuando los estudiantes piensan acerca del TFG, ven la tarea relacionada con la elaboración de un escrito, que por muy complejo que sea, no refleja realmente la labor de un trabajo de investigación. Todo el proceso de planteamiento del problema, búsqueda bibliográfica, elaboración del marco teórico, recogida de datos y análisis de los datos, pasa completamente desapercibido. En realidad el proceso tiene la misma importancia que la escritura del TFG. Por esta razón desde el mismo «contrato formativo» el profesor trabaja para visibilizar el proceso. Crear pautas de seguimiento marcadas de antemano, además, permite introducir en la evaluación criterios e indicadores relacionados con el trabajo de investigación y con muchas de las competencias transversales evaluables: capacidad de planificar, de solucionar problemas etc., lo que permite crear una relación que se ve muy bien escenificada por la metáfora de la bicicleta comentada anteriormente.

A continuación se describirán todas las sesiones de trabajo que se realizan según el modelo propuesto dedicadas a cada una de las fases del proceso de investigación.

##### Sesión 1. *Bienvenida al TFG. Introducción. Colectiva*

*Objetivo.* Explicar directrices del TFG. Sensibilización para la reducción de la incertidumbre asociada a la realización del TFG. Ajustes de expectativas.

	Acción	Documento		Acción	Documento
Profesor	Transmisión de la información de los aspectos claves del TFG. Generar un clima de participación	Contrato Formativo Relacional. Guía básica de orientación.	Estudiante	Participación en la dinámica grupal.	
	Realización de una dinámica grupal (generar cohesión grupal)			Preguntas y resolución de dudas	

## Sesión 2. *Formulación del proyecto de investigación. Individual*

*Objetivo.* Clarificar y concretar el objetivo del TFG.

	Acción	Documento
Profesor	Explicar y documentar como se formula un objetivo de investigación.	Ejemplo de formulación de problema de investigación
	Explicación y entrega de la ficha de lectura	Ficha de lectura
	Próxima tarea: Mapa Conceptual	Mapa conceptual

	Acción	Documento
Estudiante	Presentar su idea	Fichero impreso

## Sesión 3. *Revisión bibliográfica. Individual*

*Objetivo.* Adecuación y ajuste de la literatura revisada y el objetivo del TFG.

	Acción	Documento
Profesor	Revisión y análisis. Sugerencias y mejoras.	
	Explicación de la guía para la redacción del Diseño de Investigación	Ficha Diseño de Investigación

	Acción	Documento
Estudiante	Entrega del resultado de la búsqueda	Fichas de lecturas, formulación del problema de investigación a través de un mapa conceptual
	Entrega Mapa conceptual	Mapa conceptual

Sesión 4. *Diseño de investigación. Individual/colectiva*

*Objetivo.* Validar el diseño y planificar el trabajo de campo.

	Acción	Documento		Acción	Documento
Profesor	Revisión y análisis. Sugerencias y mejoras.		Estudiante	Entrega del Diseño de Investigación	Ficha diseño investigación
	Validar el instrumento de análisis o evaluación			Aportar primer esbozo del instrumento de recogida de información	Cuestionario, entrevista, focus group...
	Próxima tarea: Selección de 3 artículos guía para la escritura del TFG			Dudas y preguntas	

Sesión 5. *Índice TFG. Individual*

*Objetivo.* Desarrollar el índice del TFG.

	Acción	Documento		Acción	Documento
Profesor	Revisión de los resultados del trabajo de campo		Estudiante	Aportar documentos para la realización del trabajo de campo	Cuestionarios, entrevistas, etc.
	Propuesta del índice del TFG			Aportar la selección de artículos guía	Tres artículos
	Próxima tarea: Fusión e integración del marco teórico con el análisis de los resultados			Dudas y preguntas	

### Sesión 6. *Primer borrador TFG. Individual*

*Objetivo.* Clarificar los apartados del TFG completo.

	Acción	Documento		Acción	Documento
Profesor	Citas bibliográficas	Como se cita	Estudiante	Entrega del documento fusionado: marco teórico y análisis resultados	Borrador TFG
	Entrega documento para la escritura del TFG	Guía de escritura		Dudas y preguntas	

### Sesión 7. *Revisar Primer borrador TFG. Individual/ No presencial*

*Objetivo.* *Feedback* del borrador del TFG del estudiante.

	Acción	Documento
Profesor	Feedback del Borrador TFG	Borrador TFG con control de cambios
	Propuesta fecha de entrega del TFG definitivo	

### Sesión 8. *TFG. Individual*

*Objetivo.* Revisión del TFG completo. Aspectos del depósito y defensa.

	Acción	Documento		Acción	Documento
Profesor	Revisión, aspectos de mejora		Estudiante	Entrega del TFG	TFG
	Información sobre los aspectos formales de entrega y defensa del TFG	Consultar información en la Web		Dudas y preguntas	
	Despedida y cierre				

### 4.3. Los documentos clave

Todo el proceso que se acaba de describir se desarrolla apoyándose en dos pilares. El primero a través de la interacción tanto presencial con las tutorías como virtual (correos, videoconferencia, Skype) a partir de las cuales se proporciona feedback de la revisión de los borradores intermedios realizados por el estudiante con la herramienta control de cambios de Microsoft Word. El segundo pilar que apoyan la ejecución del TFG son los documentos que acompañan el proceso: el contrato formativo, la guía del proceso de preparación del TFG para el alumnado, la guía para la preparación del diseño de investigación y el material de apoyo para la escritura.

A lo largo de los tres años de experimentación de este modelo, se ha podido comprobar que, en un recorrido tan largo, la tutorización puede durar más de un cuatrimestre, lo que da lugar a ciertas dificultades de orientación por parte de los estudiantes por lo que la reunión de inicio del TFG, por muy bien organizada que este, y por muchos detalles que se puedan transmitir, no es suficiente para reducir la sensación de «sentirse perdidos» en cuanto al que hacer en cada momento.

Por esta razón con el paso del tiempo hemos ido enriqueciendo nuestra práctica de tutorización con documentos que ayuden a salvar las dificultades encontradas y refuercen la ejecución de la tarea en cada una de las fases del proceso de realización del TFG.

En la primera reunión se entrega a cada estudiante una guía de apoyo al proceso de preparación del TFG. Se trata de un documento modular, que, además de toda la información relativa al proceso y al trabajo de TFG, contiene todos los demás documentos de apoyo que se utilizaran a lo largo del trabajo: contrato formativo, guía a la redacción del diseño de investigación, guía para la escritura del TFG.

En consecuencia, en este momento se ofrece la información necesaria al proceso de socialización al Trabajo de Fin de Grado, para que vayan integrando su quehacer por aproximaciones sucesivas. Se explica que se trata de un trabajo de investigación y se intenta, de forma sintética, retomar temas relativos al proceso de investigación: diseño y planificación, trabajo de campo y recogida de datos y escritura del informe. De esta forma van ajustándose desde el inicio las expectativas, acerca de que el TFG no es tan solo escribir un texto recopilando otras fuentes, sino que se trata de algo más complejo y amplio. El hecho de poder tener siempre a mano la guía que se les entrega, hace que se sientan más seguros, que puedan volver a repasar lo que les falta por hacer en cada momento. En cada una de las fases de la guía, se proponen pautas e indicaciones específicas. Además se indican todas las etapas de trabajo y todos los documentos intermedios que el estudiante tiene que entregar al profesor durante el proceso de tu-

torización. La visualización del proceso, elimina cualquier duda relativa al hecho de que el TFG no es un documento sino una experiencia que permite desarrollar y por tanto evaluar competencias y no contenidos.

Por consiguiente, la guía deja patente cuales son las fases y los objetos del proceso de evaluación. Sin llegar, de momento, a la formulación de una rúbrica, la guía para el alumnado les ofrece una idea de cuál es el foco de atención en términos de evaluación ya que deja entre ver el proceso de investigación y la escritura del trabajo final que tiene que reflejar tanto los resultados como la gestión del proceso. En ello se incluyen también aspectos procedimentales y formales relativos al depósito del TFG, al tribunal y a la evaluación final del trabajo.

La guía para el estudiante contiene, como hemos indicado al principio de este apartado, 3 documentos anexos: el contrato formativo, la guía para el diseño de investigación, y la guía a la escritura del TFG. Veámoslos detalladamente.

El contrato formativo incluye el compromiso explícito y recíproco por parte de los dos actores, el estudiante y el profesor, con la finalidad de propiciar un espíritu de pro-actividad y de cooperación junto con la responsabilidad que la tarea implica. En la segunda parte se encuentran el compromiso recíproco relativo a las distintas fases del proceso. Hay una tabla en la que se indican las tutorías obligatorias y los resultados esperados por cada una de ellas. Plazo de entrega y fechas previstas de tutorías completan la tabla. Por cada tutoría, así como se indica explícitamente en el mismo contrato, se prevé que se realice una evaluación de la tutoría en cuanto al cumplimiento de las tareas previstas por cada fase. En la primera tutoría individual ambos firman el contrato formativo, cosa que indica el comienzo de este trabajo conjunto.

Después de la formulación del problema de investigación y de la revisión bibliográfica, para fomentar la coherencia entre las distintas fases del proceso de investigación y para reforzar las competencias de planificación y organización, se pide al estudiante que planifique su trabajo. Para apoyar esta tarea, no siempre fácil de entender, se ofrece una guía en la que fase por fase se les indica que es lo que tienen que planificar y aclarar de antemano antes de entrar de lleno en el proyecto de investigación: marco teórico, preguntas de investigación, objetivos, hipótesis, metodología, trabajo de campo y planificación del tiempo. Una vez más se visibiliza el trabajo a realizar antes de la escritura del propio TFG y se requiere al estudiante que haga el esfuerzo de prever el tiempo que cada fase llevará. Nos parece una estrategia eficaz para evitar las situaciones que a menudo se han verificado en los primeros años: trabajos entregados en el último momento, realizados de una forma muy aproximada, pasando delante del ordenador 10 días seguidos, un esfuerzo enorme por cuanto inútil para conseguir aprobar un TFG.

Por último, en la guía para el estudiante encontramos un conjunto de materiales que sirven de apoyo a la redacción del texto: desde un formato de índice estándar, a unos ejemplos, hasta instrucciones muy detalladas relativamente al contenido y a la forma de cada apartado. Formas de citar en el texto, formatos para la bibliografía, formatos para tablas y gráficos, requisitos formales para la redacción del texto.

En definitiva, el poder disponer de toda esta información de antemano en un documento que está a su disposición, nos ha parecido una estrategia eficaz para el fomento de la implicación y la responsabilidad del estudiante lo que dará lugar en consecuencia la emergencia de las competencias transversales previstas en el TFG.

La preparación de todo este material en la forma de un pequeño manual ha sido el resultado de nuestro modelo, a partir de la experimentación y el uso de cada herramienta e instrumento.

## 5. Conclusiones

El objetivo de este trabajo, ha sido presentar el modelo de tutorización de los TFG experimentado en el grado de RR.LL y RR.HH de la Universitat de València dentro del paraguas del EEES, y al amparo del cumplimiento de los supuestos del Plan Bolonia.

Desde nuestro punto de vista, el plan de trabajo presentado, recoge de manera integrada las actividades y tareas que permiten poner en valor el nuevo binomio enseñanza-aprendizaje que plantea Bolonia, generando una transformación en la universidad en el sentido de que su base y su orientación no sea la docencia sino el aprendizaje tal y como se plantea dentro del EEES.

La metodología didáctica utilizada favorece que el estudiante adquiera tanto las competencias transversales como específicas fijadas en el TFG en el grado universitario de RR.LL y RR.HH.

Además, a lo largo de todo el itinerario formativo para la realización del TFG, la relación entre el estudiante y el profesor está focalizada y estructurada lo que permite en cada fase obtener o visualizar resultados concretos. El modelo, por otra parte, es flexible y adaptable a los diferentes perfiles de estudiantes que conforman la universidad actual. Durante el proceso de tutorización del TFG, la utilización de las TIC'S son centrales y fundamentales ya que facilitan la orientación, la clarificación y el seguimiento del desarrollo del TFG.

El momento de realización del TFG es clave por dos motivos. El primero está relacionado con la transmisión por parte del profesor al estudiante de la

importancia de investigar para intervenir y de intervenir para investigar (Peiró, 1999) ya que, por lo general, ha de apoyar el contacto con entidades externas a la academia de naturaleza laboral o social que le permita realizar su TFG. Por tanto, es aconsejable que el profesor abra el campo de la docencia y del aprendizaje al mundo real del ejercicio de las profesiones concretas, lo que le exigirá un esfuerzo añadido. En segundo lugar, el estudiante se encuentra en un momento que podríamos definir como de emociones encontradas: el estrés que supone finalizar una etapa y, en consecuencia el abandono de su rol de estudiante para adentrarse en un nuevo rol como graduado lo que le permite interactuar en otros ámbitos o contextos de la sociedad con su nueva identidad como titulado.

En definitiva, el TFG favorece el desarrollo de las competencias específicas propias como por ejemplo: autonomía, capacidad de planificación de solucionar problemas, trabajo en grupo, pensamiento analítico etc., que sin duda van a contribuir a su madurez académico-profesional.

No obstante, nuestro trabajo no está exento de limitaciones por lo que sería aconsejable implementar la metodología didáctica propuesta en otras titulaciones para constatar su transversalidad y su aplicabilidad para su generalización.

Futuros estudios, deberán analizar por un lado aspectos relacionados con la tarea, como por ejemplo, instrumentos y herramientas y, por otro los mecanismos psicológicos que subyacen tanto en los estudiantes como los profesores durante la realización del TFG.

## Bibliografía

- ALTUNA, Ángel (2005): «El rol del orientador: tomas de posición para una orientación laboral más efectiva. *Capital Humano*, N.º 192, pp. 109-114.
- AREA MOREIRA, Manuel (2005): «Internet y la calidad de la Educación Superior en la perspectiva de la convergencia europea.», *Revista Española de Pedagogía*, 230, pp. 85-100.
- ARIÑO, Antonio y LLOPIS, Ramon (coords.) (2012): *¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV)*, Madrid, MEC.
- ARONOWITZ, Stanley (2000): *The Knowledge Factory: Dismantling the Corporate University and Creating True Higher Learning*, Boston, Beacon Press.
- BANCO MUNDIAL (2003), *La educación superior: lecciones derivadas de la experiencia*. Washington, Banco Mundial.
- BAUMAN, Zygmunt (2003): *La globalización: consecuencias humanas*, México, FCE.
- BAUMAN, Zygmunt (2006): *Vita Liquida*, Roma-Bari, Editori Laterza.
- BECK, Ulrich (1999): *Hijos de la libertad*, México, FCE.
- BECK, Ulrich (2000): *Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización*, Barcelona, Paidós.
- BECK, Ulrich (2008): *La sociedad del riesgo mundial*, Barcelona, Paidós.

- BECK, Ulrich. y Elisabeth BECK-GERNSHEIM (2003): *La individualización*, Barcelona, Paidós.
- BOLTANSKI, Luc y CHIAPELLO, Ève (2002): *El nuevo espíritu del capitalismo*, Madrid, Akal.
- BORDAS, María Inmaculada y CABRERA, Flor A. (2001): «La evaluación del alumnado en la universidad», *Educar*, 28, 61-XXX.
- BRUNO, Isabel (2009). «L'odyssée de l'espace européen de la connaissance. Comment la stratégie de Lisbonne gouverne les politiques d'enseignement supérieur». *Atelier du réseau international FOREDOC, L'enseignement supérieur entre Nouvelle Gestion Publique et dépression économique*.11-12. Université Paris Ouest. [http://next.u-paris10.fr/foreduc\(activites\\_en\\_cours/atelier\\_2009\\_bruno.pdf](http://next.u-paris10.fr/foreduc(activites_en_cours/atelier_2009_bruno.pdf)
- CALVO, Ricard y GOMEZ FERRI, Javier (2007): «El papel de las técnicas de investigación social en Ciencias Laborales y recursos Humanos», *Revista Trabajo*, 19, pp. 77-92.
- CARTA MAGNA (1988), *Declaración conjunta de los rectores de las Universidades Europeas*, Bolonia.
- CEMES (Conferencia Europea de Ministros de Educación Superior) (1999). Declaración de Bolonia. El Espacio Europeo de Educación Superior (1999). Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación, Bolonia, Italia 19 de junio.
- (2003). Declaración de Berlín. Educación Superior Europea (2003). Declaración conjunta de los Ministerios Europeos de Educación, Berlín, Alemania, 19 de septiembre.
- (2009). Declaración de Lovaina. El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década. Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación, Lovaina, Bélgica, 29 de abril.
- CHOMSKY, Noam (2014): «El trabajo académico, el asalto neoliberal a las universidades y cómo debería ser la educación superior», disponible en <http://wp.me/pF2pW-2yb>.
- DD.AA. (2014): «Encuesta sobre la situación de la Universidad española», *Revista Temas para el Debate* 239(9):40-62. <http://www.fundacionsistema.com/media/public/doc/EncuestaT239.pdf>
- ECHVERRÍA, Benito (2005): *Competencia de acción de los profesionales de la orientación*, Madrid: ESIC.
- GARCÍA-VALCÁRCEL, Ana (2001): «La función docente del profesor universitario», García-Valcárcel Ana (coord.), *Didáctica universitaria*, Madrid, La Muralla.
- GONZÁLEZ, Teresa (2005): «El Espacio europeo de educación superior: una nueva oportunidad para la Universidad», Colas Bravo P. y De Pablos Pons Juan., *La universidad en la Unión Europea. El espacio de la Educación Superior y su impacto en la docencia*, Málaga, Aljibe.
- LÓPEZ, Ángel (2011): «Reflexiones sobre los desafíos de Bolonia y la misión del profesor universitario. Entre la innovación y la tradición». *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa: REJIE*. Núm.4, pp. 23-44.
- MARQUÉS GRAELLS, Pere (2001): «Algunas notas sobre el impacto de las TIC en la universidad», *Educar*, 28, pp. 83-98.
- MARTÍN RODRÍGUEZ, Miguel (2000): «Sociedad, universidad y profesorado», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, pp.79-99.
- MARTINEZ USARRALDE, María José (2007): «La Universidad española ante el reto de la convergencia europea: entre la norma y la evidencia», *Revista de Educación Superior*, Vol. XXXVI (3), No. 143, pp.25-42.
- MCCLELLAND, David (1973): «Testing for Competence Rather Than for "Intelligence"». *American Psychologist*, 46, pp. 66-69.

- MÉNDEZ PAZ, Castor (2005): «La implantación del sistema de créditos europeo como una oportunidad para la innovación y mejora de los procedimientos de enseñanza-aprendizaje en la universidad», *Revista Española de pedagogía*, año LXIII, n 230, pp. 43-62.
- MONTERO, Marisa (2010): «El Proceso de Bolonia y las nuevas competencias». *Tejuelo*, n.º 9 pp. 19-37.
- PEIRÓ, José María (1999): Curso: *Análisis anticipatorio de necesidades de formación/desarrollo de competencias. Pro-active: Implementación de una metodología de formación para anticipar necesidades de competencias y de formación en los recursos humanos*. Proyecto Leonardo. Material no publicado.
- PÉREZ Cabani, María Luisa; CARRETERO, Maria Reies; PALMA, Monserrat y RAFAEL, Ester (2000): «La evaluación de la calidad del aprendizaje en la universidad», *Infancia y Aprendizaje*, 91, pp. 5-30.
- POLANYI, Karl (1991): *La gran transformación*, México, FCE.
- POZO MUÑOZ, Carmen y BRETONES NIETO, Blanca (2015): «Dificultades y retos en la implantación de los títulos de grado en las universidades españolas», *Revista de educación*, 367, pp. 147-172.
- RAGA, José Tomás (2003): «La función docente y las nuevas tecnologías de la universidad española», en *III Congreso Aplicación de las Nuevas Tecnologías en la Docencia Presencial y e-learning* [http://www.uch.ceu.es/principal/ntic5/web/conferencias/confe3/conferencias/raga/COM\\_RAGA.pdf](http://www.uch.ceu.es/principal/ntic5/web/conferencias/confe3/conferencias/raga/COM_RAGA.pdf) [03/04/2010].
- REICHERT Sybille y TAUCH, Chritian (2003): *Trends in learning structures in european higher education III*, EUA-European Commission and Directorate General for Education and Culture.
- ROE, Robert (2002): «Competences- A key towards the integration of theory and practice in work psychology». *Gedrag en Organisatie*, 15, pp. 203-224.
- SPENCER, Lyle y SPENCER, Signe (1993): *Competence at Work: Models for Superior Performance*, Nueva York, John Wiley & Sons.
- TORRE Puente, Juan Carlos y GIL CORIA, Eusebio (2004): *Hacia una Enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*, Madrid, Universidad Pontificia Comillas.
- UNESCO (1998): *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y Acción*, París, Unesco.
- VALCÁRCEL CASES, Miguel (coord.) (2003): «La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en Educación Superior», Dirección General de Universidades: programa de Estudio y Análisis disponible en <http://www.mec.es>.