

La implantación de los nuevos grados: propuestas de mejora

The Introduction of the New Degrees: Suggestions for Improvement

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2010-356-120

Pedro Martín Martín

Leslie Bobb Wolff

Universidad de la Laguna. Facultad de Filología. Departamento de Filología Inglesa y Alemana. La Laguna, Tenerife, España.

Resumen

En el presente curso académico (2009-10), la mayor parte de las unidades departamentales en la Facultad de Filología de la Universidad de La Laguna han iniciado una etapa de transición a la integración en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), mediante la implantación paulatina de los nuevos grados. Este proceso supone un reto importante para todos los miembros de la comunidad universitaria, puesto que comporta unos cambios significativos en la concepción de la formación académica.

La nueva concepción de la enseñanza tiene fundamentalmente en cuenta el volumen del trabajo global realizado por el estudiante, incluyendo el esfuerzo dedicado al estudio autónomo. Asimismo, la consideración del aprendizaje a partir de competencias nos conduce a planificar nuestras asignaturas teniendo en cuenta el perfil profesional y las características particulares del alumnado. Esto requiere nuevas metodologías y métodos de evaluación más complejos que deben quedar claramente especificados en las guías docentes. Por otra parte, la acción tutorial cobra gran relevancia en este contexto, entendida como un sistema de ayuda a los estudiantes en el ámbito informativo, orientativo y formativo, no solo desde una perspectiva académica sino también personal, social y profesional. De este modo, la función docente e investigadora en el EEES debe ampliarse para cubrir otros aspectos que favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes.

El presente ensayo examina el concepto de formación académica en el marco del EEES en oposición al enfoque docente actual, así como las repercusiones que este concepto tiene en la planificación docente y en la función que debe desempeñar el profesor universitario en el nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje. Del mismo modo, se hace una valoración de las dificultades percibidas tras la finalización de la impartición de las enseñanzas correspondientes al primer curso y se ofrecen propuestas de mejora para tener en cuenta en los cursos sucesivos.

Palabras clave: EEES, competencias, guías docentes, acción tutorial, función docente, formación académica, proceso de enseñanza-aprendizaje, propuestas de mejora.

Abstract

This academic year (2009-2010), the majority of the departmental units at the School of Philology of the University of La Laguna have begun to experience a period of transition, leading to integration into the European Higher Education Area (EHEA), by means of the gradual introduction of new EHEA-compliant degrees. This process is a major challenge for all the members of the university community, since the process entails significant changes as regards the concept of academic instruction.

The new concept of academic instruction mainly considers the total amount of work done by students, including the effort they put into independent study. Moreover, because learning will be competence based, the professional profile and individual features of students are taken into account in course planning. This requires new methodologies and more complex assessment criteria that must be clearly specified in programme guides. Moreover, tutorial action takes on great importance in this context, since it is seen as a system for helping students with information, guidance and instruction, not only academically but also personally, socially and career-wise. Thus the teaching and research function of lecturers in the EHEA must be widened to cover other aspects that serve to enrich students' comprehensive development.

This essay explores the concept of academic instruction within the framework of the EHEA, as opposed to the present teaching focus, and the repercussions that this concept has on syllabus design and on the role that university teachers have to fulfil in the new teaching/learning process. Some reflection is offered on the difficulties perceived after the completion of the first year and some suggestions are given for improving academic instruction in the years to come.

Keywords: EHEA, competences, programme guides, tutorial action, teaching function, academic instruction, teaching/learning process, suggestions for improvement.

Introducción

Como respuesta a la creciente necesidad de replantearnos el proceso de enseñanza-aprendizaje, en estos momentos las universidades españolas se encuentran inmersas en una etapa de transición de los actuales estudios de enseñanza superior a la integración en el denominado Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES), donde se impulsa la cooperación europea para adoptar unas metodologías educativas y titulaciones comparables que faciliten la movilidad de los estudiantes, con el objetivo de promover las oportunidades de trabajo y la competitividad internacional de los sistemas educativos superiores, lo cual, a su vez, fomenta un indudable enriquecimiento cultural.

En la Facultad de Filología de la Universidad de La Laguna (ULL), en concreto, en el presente curso académico (2009-10), hemos iniciado el período de transición de las actuales licenciaturas de Filología Inglesa, Filología Clásica y Filología Hispánica a los nuevos grados de Estudios Ingleses, Estudios Clásicos y al grado en Español: Lengua y Literatura, respectivamente, los cuales terminarán por implantarse completamente en el curso 2012-13, fecha en la que se extinguirá en su totalidad el plan aún vigente de 1994. Del mismo modo, la actual licenciatura de Filología Francesa tiene previsto dar paso al nuevo grado en Estudios Francófonos Aplicados a partir del próximo curso académico (2010-11).

La implantación de los nuevos títulos y el proceso de extinción simultánea de los antiguos supone un reto importante, tanto para el profesorado como para el alumnado, puesto que comporta unos cambios significativos en la concepción de la formación académica, centrada en el aprendizaje más autónomo del alumno, adecuándose, en mayor medida, a las exigencias de la formación superior de la sociedad contemporánea. Pero para enfrentarnos a este reto que se nos plantea en nuestro ámbito formativo debemos partir del conocimiento de las bases fundamentales sobre las que está cimentada la convergencia europea.

En el presente ensayo se examina el nuevo modelo de enseñanza universitario, ya que ello constituye un elemento clave en el enfoque que se le debe dar al diseño curricular. De forma particular, este ensayo se centra en explorar el concepto de formación académica en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior en oposición al enfoque docente actual, y las repercusiones que este concepto tiene en el papel que debe desempeñar el profesor universitario en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Del mismo modo, se hace una valoración de las dificultades percibidas tras la finalización de la impartición de las enseñanzas correspondientes al primer año del presente curso académico y se ofrecen propuestas de mejora con vistas a su aplicación en cursos posteriores.

El concepto de docencia y de crédito ECTS

Las principales diferencias entre el enfoque docente actual y el que demanda el EES están fundamentadas en la concepción de lo que significa la formación académica del estudiante y el concepto del término *crédito*. Mientras que en el actual sistema universitario español la unidad *crédito* está definida en relación a las horas de docencia impartidas (un crédito es equivalente a 10 horas lectivas), en el nuevo sistema educativo, el crédito ECTS (*European Credit Transfer System*) se define como la unidad de valoración del trabajo global del estudiante en el que no solo se considera el número de horas de asistencia a las clases teóricas y prácticas, sino también el esfuerzo dedicado al estudio autónomo: la preparación de trabajos tutorizados (lecturas, trabajos escritos, seminarios, etc.) que los alumnos deben realizar para alcanzar los objetivos formativos de la materia que imparte el profesor, y a la preparación y realización de exámenes. Frente al actual valor del crédito equivalente a diez horas lectivas, el crédito europeo equivaldría a 25-30 horas de trabajo del estudiante. Esta nueva concepción de la enseñanza, basada fundamentalmente en el volumen del trabajo total del estudiante y no en las horas de clase, determina que el nuevo enfoque se centre en el aprendizaje de los estudiantes y no en la docencia de los profesores, tal como se ha llevado a cabo hasta el momento en las universidades españolas.

Del mismo modo, la consideración del aprendizaje a partir de competencias nos sitúa ante unos cambios significativos que nos conducen a pensar en nuestras asignaturas teniendo en cuenta el perfil profesional y las características del alumnado. Además, significa preparar a nuestros estudiantes para que desarrollen un aprendizaje autónomo y para que incorporen herramientas que vayan más allá de la mera adquisición de conocimientos, estimular el interés por saber más, enseñar a valorar de forma crítica la realidad y a tener un pensamiento reflexivo (Monereo y Pozo, 2003; Lázaro, 2004; García Valcárcel, 2008).

El concepto de competencia

En el ámbito universitario tradicional se ha difundido la idea de que una formación basada únicamente en la adquisición de conocimientos puede proporcionar una práctica adecuada en un campo específico, que las actitudes no son objeto de la formación

universitaria sino de tramos educativos anteriores, o que las habilidades o capacidades están más relacionadas con las aptitudes personales que con el aprendizaje (Cebrián, 2003). En consonancia con estas ideas generalizadas, hasta el momento los planes de estudios universitarios se han elaborado en función de unos contenidos que los alumnos debían dominar. La introducción de la práctica profesional en la formación universitaria en el EEES supone una aproximación a la incorporación de competencias, de tal forma que el perfil profesional desplaza inevitablemente el contenido como punto de referencia para el aprendizaje. Según este enfoque, el principal criterio para diseñar los planes de estudio es el conjunto de competencias que se pretende adquirir y a partir de estas se decidirá la metodología de aprendizaje más adecuada para adquirirlas, la selección de los contenidos necesarios y los criterios y procedimientos de evaluación que se van a utilizar para comprobar que se han adquirido realmente las competencias.

El término *competencia* podría definirse como «el conjunto de conocimientos, actitudes y destrezas necesarias para desempeñar una ocupación dada» (Monreal Gimeno, 2005, p. 41). De esta definición se destaca la idea de que para desempeñar con éxito una actividad académica o profesional se requieren conocimientos, actitudes y destrezas para resolver los problemas de forma autónoma y creativa, así como para colaborar en el entorno laboral y en la organización del trabajo. El término *competencia* en el marco del EEES constituye, pues, un concepto complejo que engloba, por una parte, las características que definen la base de la personalidad del estudiante (motivos, rasgos de la personalidad, autoconcepto -actitudes y valores-), denominadas *competencias específicas*, y que están asociadas a áreas de conocimiento concretas; por otra parte, aquellas características relacionadas con la adquisición de conocimientos y habilidades, conocidas como *competencias genéricas*, y que pueden generarse en cualquier titulación.

En definitiva, el desarrollo adecuado de estos tipos de competencia sirve para propiciar una formación integral del estudiante. No obstante, tal como señala Echevarría (2001), trabajar el currículo en base a competencias supone un proceso más complejo que hacerlo en función de contenidos, puesto que se debe favorecer el crecimiento continuo de las competencias en contextos específicos que permitan que el estudiante experimente en situaciones profesionales y académicas reales. Para ello, se requieren nuevas metodologías y, por tanto, nuevos métodos de evaluación en general bastante más complejos que los referidos a contenidos.

Los planes de acción tutorial en el EEES

La preocupación por la calidad e innovación académicas en el marco del EEES obliga a mejorar la atención al alumnado mediante un apoyo y seguimiento más individualizado desde el comienzo de sus estudios hasta el período de la inserción laboral. En este modelo cobra gran relevancia la acción tutorial, entendida como un sistema de ayuda a los estudiantes en el ámbito informativo, docente y en la orientación de un modo personal para posibilitar su ajuste a la institución universitaria, orientar los procesos de aprendizaje, mejorar el aprovechamiento académico y asesorarles en la elección de estudios y materias curriculares, así como en los procesos de transición académica y profesional.

Los planes de acción tutorial, según Álvarez y González (2008), contemplan dos modalidades fundamentales de tutoría:

La tutoría académica-formativa: hace referencia a la labor informativa y formativa que debe llevar a cabo el profesorado ligada al proceso de trabajo que se sigue en cada asignatura, con la finalidad de realizar un seguimiento del proceso formativo de cada alumno o grupo de alumnos a los que imparte docencia para mejorar el rendimiento académico y desarrollar métodos de trabajo y de estudio que posibiliten la autonomía del estudiante en el proceso de aprendizaje.

La tutoría de carrera: está relacionada con el apoyo al estudiante a lo largo de su itinerario formativo, potenciando la adquisición de competencias, no solo de tipo académico, sino personal, social y profesional. Desde esta perspectiva, este tipo de tutoría constituye una actividad transversal, no vinculada a una sola materia, programada y longitudinal, a lo largo de un ciclo de estudios, con la que se pretende ofrecer al estudiante apoyo y seguimiento directo de las decisiones que debe tomar durante sus estudios.

La práctica docente: las funciones del profesor en el EEES

Como ya hemos apuntado anteriormente, la labor docente e investigadora del profesor debe ampliarse para cubrir otros aspectos que favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes, de tal forma que no solo se contemplen las horas dedicadas a impartir enseñanzas presenciales de tipo teórico-práctico, sino también la realización de otras actividades académicas dirigidas. Para ello, el profesor-tutor debe integrar la tutoría

dentro de las actividades docentes, planificando en este tiempo y espacio acciones, estrategias o actividades que potencien el aprendizaje y el desarrollo de capacidades en su alumnado (Urbaneja, 2003; Lázaro, 2004; Álvarez y González, 2008).

Por otra parte, en el marco del nuevo sistema el profesorado debe estar dispuesto a innovar en determinados aspectos tales como la utilización de las nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), que les permiten poder transmitir conocimiento y contribuir a la formación del estudiante en diversas condiciones tales como, por ejemplo, el estudiante que no puede acudir al aula debido a circunstancias de coincidencia de horarios de trabajo, incapacidad física o distancia geográfica.

En este sentido, la función tutorial en línea implica la realización de actividades diferentes a las realizadas en las clases o tutorías presenciales, y el papel del profesor es el de diseñador de situaciones mediadas de aprendizaje, por lo que es notablemente diferente al que normalmente desempeña en la formación presencial.

Se trata de desarrollar una metodología cooperativa centrada en la participación activa del alumno en la que exista interacción no solo entre el profesor y los alumnos sino también entre los propios alumnos. Por consiguiente, las aportaciones de las TIC al proceso de formación universitaria indudablemente favorecen el aprendizaje de los alumnos y enriquecen nuestra labor docente, solventándose la mayoría de sus inconvenientes con la práctica, desarrollo y mejora del profesorado en este tipo de competencias.

La labor del profesor en el EEES se podría definir, de este modo, como una combinación de impartición de conocimientos, entrenamiento, y monitorización de las destrezas en el alumnado a través de tutorías personalizadas, donde se intente potenciar competencias tanto específicas como transversales. Cabría además señalar las expectativas que tienen los estudiantes ante la figura del tutor. Según los trabajos realizados por Lázaro (2004), destacan como cualidades personales del tutor la «afectividad» (46%), seguida de «autoridad-serenidad» (15%), «justicia» (13%) y «respeto» (12%). Esto implica que el profesor no solo ha de poseer competencias científicas, investigadoras y didácticas, sino también competencias en comunicación y relación empática.

La guía docente como instrumento de innovación metodológica

En el marco del EEES, las guías docentes de las materias o asignaturas constituyen una herramienta fundamental para planificar la docencia desde un enfoque curricular. Es-

tas, a su vez, deben ir precedidas de una guía académica que las sitúe en el contexto más general del plan de estudios de cada titulación.

Mientras que en el actual sistema los programas reflejan solamente los objetivos, contenidos, metodología y evaluación que va a seguir el profesor en su materia, la guía docente hace referencia a la programación general de una asignatura que debe reflejar la distribución de la carga de trabajo que constituye el conjunto de actividades a desarrollar por el alumnado, en el período de trabajo atribuido a la materia, y que se planifica en función de las competencias que estos van a poner en práctica en escenarios profesionales. Por lo tanto, la guía docente tiene como objetivo principal orientar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, sobre todo en lo relativo a la búsqueda de la información y acerca del tiempo que los estudiantes deben utilizar para el desarrollo de las diferentes actividades programadas.

Por otra parte, habría que incluir en la guía docente algunas consideraciones generales sobre la evaluación de la materia (de qué tipo será, si habrá parciales, si se contarán trabajos o prácticas). Se aconseja ofrecer, al menos, dos modalidades de evaluación: una para los que asisten normalmente al curso (evaluación continua) y otra para los que solamente vayan a hacer el examen final. Del mismo modo, conviene incluir los aspectos que se tendrán en cuenta en la evaluación, los criterios que se emplearán para evaluarlos, y el peso de cada aspecto evaluado.

La planificación explícita en las guías docentes, centrada en el aprendizaje a partir de competencias, en definitiva, supone explicar los objetivos, poner de manifiesto la organización modular que permita la adquisición de dichos objetivos a través de prácticas, seleccionar metodologías que respondan al conjunto de objetivos, escoger contenidos en consonancia con tales objetivos o competencias y preparar un plan de evaluación de los procesos y resultados garantizando, a través del diseño, el rigor de la evaluación.

Dificultades percibidas y propuestas de mejora

En varias ocasiones, durante el transcurso del presente curso académico y tras la finalización de los dos cuatrimestres correspondientes al primer curso en los grados antes mencionados, los profesores implicados en la impartición de las diversas asignaturas hemos puesto nuestras ideas en común a modo de reflexión sobre las dificultades percibidas a lo largo del desarrollo de este primer curso.

En general, el rendimiento académico de los estudiantes ha sido aceptable; sin embargo, ha habido factores que han impedido una óptima impartición de las clases, tales como la falta de mobiliario adecuado para la ejecución de los seminarios y tutorías grupales (sillas móviles) o que la división de grupos por apellidos en los turnos de mañana y tarde (A-K Y L-Z respectivamente) no ha sido la acertada, en la medida en que ha habido una gran desproporción en el número de alumnos en cada turno, lo que ha dado lugar a la existencia de grupos de mañana muy numerosos. En este sentido, nos hemos planteado la necesidad de acondicionar de mejor manera el material de las aulas para facilitar la impartición de los seminarios y tutorías grupales de una forma más adecuada, así como de articular un nuevo sistema para el próximo curso que permita hacer una división más equitativa de los grupos.

Uno de los principales problemas con los que nos hemos encontrado es que, a pesar de que en las clases iniciales los profesores nos hemos centrado en explicar las diferencias más destacables entre el actual sistema educativo y el propuesto en el EEES, a los estudiantes les ha resultado difícil asimilar el concepto de mayor cantidad de trabajo autónomo que se les requiere realizar fuera del aula, quedándose en muchas ocasiones con la falsa idea de que el tener menos horas de clases presenciales significa disponer de más tiempo libre para realizar actividades no relacionadas con el ámbito académico.

Consideramos que el aprendizaje autónomo es un proceso paulatino que se va adquiriendo gradualmente. Para fomentarlo, proponemos la frecuente realización de ejercicios de autoevaluación que les ayuden a tomar conciencia de la auto-responsabilidad, y que deberían incluir preguntas del tipo: «¿Cuánto tiempo has dedicado esta semana al estudio de esta asignatura?». El énfasis en la evaluación continua es otro aspecto que les puede ayudar a reflexionar sobre el valor que tiene la realización de las tareas asignadas a lo largo del curso.

En relación con este punto, en términos generales, nos ha llamado mucho la atención el alto grado de inmadurez de los estudiantes de este primer curso en relación con el de los estudiantes de curso anteriores, que se ha manifestado en muchos casos en actitudes tales como ponerse a hablar entre ellos cuando el profesor está dando explicaciones en clase o la falta de responsabilidad a la hora de traer hechas las tareas asignadas como trabajo fuera de clase. Este tipo de actitudes la hemos interpretado como un reflejo de los valores de la sociedad actual en la que, de manera creciente, parece que va imperando la cultura del mínimo esfuerzo. En este sentido, nos hemos planteado la necesidad de mantener una línea de actuación más coordinada entre los profesores para poder paliar este tipo de cuestiones, a la vez que tendríamos que

poner más énfasis en la importancia de la participación activa en clase y el fomento de la motivación.

En cuanto a la ejecución de los planes tutoriales, si bien las tutorías personalizadas han resultado altamente positivas para los estudiantes, para el profesorado ha significado una carga docente añadida que no se ha visto recogida en el cómputo global del encargo docente de cada profesor, especialmente cuando se trata de clases con gran número de estudiantes. En este sentido habría que revisar el nuevo modelo para la estimación del encargo docente de tal forma que considere con mayor precisión el tiempo de dedicación real que invierte el profesorado en el desarrollo de las tutorías académico-formativas.

En lo referente al uso de las TIC como complemento a la docencia presencial, la mayoría del profesorado ha manifestado su satisfacción general en cuanto a la aplicación didáctica de las aulas virtuales, destacando su especial utilidad a la hora de suministrar material, coordinar actividades a nivel individual y como medio de comunicación con los estudiantes. En este sentido, han resultado particularmente útiles a la hora de comunicarse con aquellos estudiantes que, principalmente por motivos laborales, no han podido asistir con regularidad a las clases presenciales. Por otra parte, el principal inconveniente que todos hemos señalado ha sido que el manejo adecuado del aula virtual requiere grandes dosis de planificación y de inversión de tiempo (no contabilizado y nulamente remunerado) por parte del profesorado, siendo este un aspecto que igualmente habría que considerarse en un nuevo modelo de cómputo del encargo docente.

Otro aspecto a destacar es que, frente al indudable valor que tienen las guías docentes como orientadoras en el proceso de aprendizaje del estudiante, al contener gran cantidad de información, la mayoría de los estudiantes han optado por no leerlas, por lo que en este punto sugeriríamos que, aparte de la guía docente oficial disponible a través de Internet, se elaborara una versión alternativa más reducida para entregar en clase en la que se destaquen los aspectos más prácticos para el alumnado, tales como la programación de la asignatura, el tiempo que deben dedicar al estudio autónomo, o los criterios de evaluación y el peso de cada aspecto evaluado.

En relación con las guías docentes, cabría también señalar que el nuevo concepto de crédito introduce un esquema de racionalidad didáctica bastante riguroso, de tal forma que el intentar cronometrar de forma pormenorizada todos los aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje en las guías docentes puede ser complicado dado el componente relativamente imprevisible inherente a ello. Se ha dado el caso de que, en un determinado momento, fue más conveniente realizar algún tipo de cambio

metodológico (p. ej. trabajo en grupos en lugar de individual) o de reorganización del número de actividades a realizar. En este sentido, creemos que las guías docentes deben contemplar un componente de flexibilidad o de negociación con el alumnado sobre el enfoque, metodología, etc., a la hora de impartir un determinado tema de una materia.

Finalmente, un aspecto que quisiéramos destacar en relación con la planificación de una materia y la impartición adecuada de las enseñanzas es la necesaria coordinación entre los profesores de una misma materia y de un curso en su totalidad. Para potenciar este aspecto se necesita trabajar en grupo y dialogar, poniéndose en común una serie de ideas e intentando buscar soluciones a los problemas planteados. Consideramos verdaderamente que compartir experiencias sobre nuestra actividad docente es la mejor forma de mejorarla.

Conclusión

A modo de conclusión quisiéramos señalar que, más allá de los objetivos inicialmente descritos, el presente ensayo ha pretendido propiciar un momento de reflexión sobre el período de transición en el que nos encontramos. La planificación de la docencia, siguiendo las recomendaciones de la convergencia europea, supone una transformación en la que el eje fundamental no es la enseñanza, sino el aprendizaje. La consideración del aprendizaje a partir de las competencias nos sitúa ante unos cambios significativos, que nos conducen a preparar a nuestros estudiantes para que desarrollen un aprendizaje autónomo y para que incorporen herramientas que vayan más allá de la mera adquisición de conocimientos. Toda esta nueva concepción de la formación académica supone un reto verdaderamente importante que todos los miembros de la comunidad académica debemos estar dispuestos a afrontar.

Por consiguiente, el éxito de esta reforma en nuestro país depende, en gran medida, de la buena voluntad por parte del alumnado y el profesorado para adaptarse al nuevo concepto de formación académica. Del mismo modo, resulta fundamental el apoyo en materia económica de las distintas instituciones políticas, de tal forma que los centros educativos puedan disponer de los recursos adecuados (espacios, personal, equipamientos e infraestructura) para la impartición de las enseñanzas, así

como de las becas necesarias que permitan a los estudiantes realizar una verdadera movilidad interuniversitaria.

Por último, debemos mencionar el énfasis que se está poniendo en el nuevo sistema en el fomento de capacidades tales como el estudio crítico y autónomo del estudiante, que han resultado ser deficientes en nuestro sistema educativo y que resultan absolutamente necesarias en nuestra actual sociedad cambiante, donde la realidad demuestra que el objetivo primordial de nuestros estudiantes es el encontrar trabajo, lo antes posible una vez terminados sus estudios, en un mercado laboral que demanda trabajadores con ciertas capacidades críticas, de innovación y adaptables a situaciones diversas. Por lo tanto, inevitablemente tenemos que responder a las nuevas demandas sociales; sin embargo, tanto en la elaboración como en la aprobación de las nuevas titulaciones, lejos de seguir unos criterios puramente mercantilistas, las instituciones universitarias y los estamentos políticos nunca deberían olvidar cuál ha sido siempre el verdadero espíritu de la tradición cultural universitaria.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ, P. Y GONZÁLEZ, M. (2008). *Los planes de tutoría en la universidad: una guía para la implantación*. Santa Cruz de Tenerife: Universidad de La Laguna.
- CEBRIÁN, M. (2003). Innovar con tecnologías aplicadas a la docencia universitaria. En M. CEBRIÁN (Ed.). *Enseñanza virtual para la innovación universitaria* (pp. 27-41). Madrid: Nancea.
- ECHERRÍA, B. (2001). Configuración actual de la profesionalidad. *Letras de Deusto*, 31, 35-55.
- GARCÍA-VALCÁRCEL, A. (2008). La tutoría en la enseñanza universitaria y la contribución de las TIC para su mejora. *Relieve*, v. 14, 2, 1-14.
- LÁZARO, A. (2004). La necesidad de la tutoría en la calidad universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 225, 63-84.
- MARTÍNEZ, M. Y ESTEBAN, F. (2005). Una propuesta de formación ciudadana para el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Española de Pedagogía*, 230, 63-84.
- MEDINA RUBIO, R. (2005). Misiones y funciones de la universidad en el espacio europeo. *Revista Española de Pedagogía*, 230, 17-42.

- MÉNDEZ, C. (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*, 230, 5-16.
- MONREAL-GIMENO, M. C. (2005). Las guías docentes como instrumento de innovación en la enseñanza superior en el marco de la convergencia europea. *Educatio*, 23, 33-47.
- MONEREO, C. Y POZO, J. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis.
- URBANEJA, L. (2003). La aplicación de las nuevas tecnologías de la comunicación a la función tutorial en los sistemas de Educación a Distancia. En P. ÁLVAREZ Y H. JIMÉNEZ (Eds.). *Tutoría universitaria* (pp. 123-136). Santa Cruz de Tenerife: Universidad de La Laguna.

Dirección de contacto: Pedro Martín Martín. Universidad de la Laguna. Facultad de Filología. Departamento de Filología Inglesa y Alemana. Campus de Guajara. 38071, La Laguna, Tenerife. E-mail: pamartin@ull.es