

MARÍA PILAR GIMÉNEZ MURUGARREN

**FORMACIÓN COOPERATIVA
UNIVERSITARIA, TRANSICIÓN
Y SOSTENIBILIDAD:
LA EMPLEABILIDAD EN EL
ÁMBITO JURÍDICO Y SOCIAL**

Editorial

FRANCISCO ORTIZ CASTILLO
DIRECTOR EDITORIAL

Consejo Editorial

GUILLERMO RODRÍGUEZ INIESTA
DIRECTOR GENERAL DE PUBLICACIONES
Catedrático (acreditado) de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Universidad de Murcia. Magistrado (Supl.) del Tribunal Superior de Justicia de Murcia

JOSÉ LUJÁN ALCARAZ
Catedrático de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Universidad de Murcia

JOSÉ LUIS MONERO PÉREZ
Catedrático de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Universidad de Granada. Presidente de la Asociación Española de Salud y Seguridad Social

MARÍA NIEVES MORENO VIDA
Catedrática de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Universidad de Granada

CRISTINA SÁNCHEZ-RODAS NAVARRO
Catedrática de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Universidad de Sevilla

Consejo Científico

JAIME CABEZA PEREIRO
Catedrático de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Universidad de Vigo

FAUSTINO CAVAS MARTÍNEZ
Catedrático de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Universidad de Murcia

MARÍA TERESA DÍAZ AZNARTE
Catedrática de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Universidad de Granada

JUAN JOSÉ FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ
Catedrático de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Universidad de León

JESÚS MARTÍNEZ GIRÓN
Catedrático de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Universidad de A Coruña

CAROLINA MARTÍNEZ MORENO
Catedrática de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Universidad de Oviedo

JESÚS MERCADER UGUINA
Catedrático de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Universidad Carlos III

ANTONIO OJEDA AVILÉS
Catedrático de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Universidad de Sevilla

MARGARITA RAMOS QUINTANA
Catedrática de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Universidad de La Laguna

PILAR RIVAS VALLEJO
Catedrática de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Universidad de Barcelona

SUSANA RODRÍGUEZ ESCANCIANO
Catedrática de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Universidad de León

CARMEN SÁEZ LARA
Catedrática de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Universidad de Córdoba

ANTONIO V. SEMPERE NAVARRO
Magistrado del Tribunal Supremo. Catedrático de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social (exc.)

ARÁNTZAZU VICENTE PALACIO
Catedrática de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Universidad Jaume I

Consejo Colección Trabajos de Investigación

BELÉN DEL MAR LÓPEZ INSUA
DIRECTORA
Catedrática (acreditada) de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Universidad de Granada

JOSÉ LUIS MONERO PÉREZ
Catedrático de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Universidad de Granada. Presidente de la Asociación Española de Salud y Seguridad Social

GUILLERMO RODRÍGUEZ INIESTA
Catedrático (acreditado) de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Universidad de Murcia. Magistrado (Supl.) del Tribunal Superior de Justicia de Murcia

MARÍA DEL CARMEN SALCEDO BELTRÁN
Profesora Titular de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Universidad de Valencia

MARÍA PILAR GIMÉNEZ MURUGARREN

**FORMACIÓN COOPERATIVA
UNIVERSITARIA, TRANSICIÓN
Y SOSTENIBILIDAD: LA
EMPLEABILIDAD EN EL
ÁMBITO JURÍDICO Y SOCIAL**

Edita:

Ediciones Laborum, S.L.
Avda. Gutiérrez Mellado, 9 - Planta 3ª, Oficina 21
30008 Murcia
Tel.: 968 24 10 97
E-mail: laborum@laborum.es
www.laborum.es

1.ª Edición,  Ediciones Laborum S.L., 2024

ISBN: 978-84-10262-42-3

© Copyright de la edición, Ediciones Laborum, 2024

© Copyright del texto, María Pilar Giménez Murugarren, 2024

 <https://orcid.org/0000-0002-3383-7478>

Ediciones Laborum, S.L. no comparte necesariamente los criterios manifestados por el/la autor/a en el trabajo publicado.

La información contenida en esta publicación constituye únicamente, y salvo error u omisión involuntarios, la opinión de su autor/a con arreglo a su leal saber y entender, opinión que subordinan tanto a los criterios que la jurisprudencia establezca, como a cualquier otro criterio mejor fundado.

Ni el editor, ni el/la autor/a, pueden responsabilizarse de las consecuencias, favorables o desfavorables, de actuaciones basadas en las opiniones o informaciones contenidas en esta publicación.



Este libro es una publicación en acceso abierto de Ediciones Laborum

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), que permite libremente compartir -copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato- siempre que se reconozca la autoría y no se permite el uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas.

*A mi hijo, Edu,
con todo mi amor*

ÍNDICE

Resumen.....	11
Introducción	13
Capítulo 1. La función social de la Universidad	19
1.1. Las incertidumbres de la docencia universitaria	19
1.2. Los rasgos identificativos de la institución universitaria	36
1.2.1. El papel del humanismo en la evolución histórica de la universidad.....	43
1.2.2. La <i>Identidad</i> Universitaria	51
1.3. La dimensión social de la universidad	59
Capítulo 2. El nuevo modelo de enseñanza universitaria en el espacio europeo de educación superior	67
2.1. La configuración de un espacio europeo de educación superior: el denominado “Proceso de Bolonia” (1988-2010).....	73
2.2. La implantación en España del espacio europeo de educación superior a partir de 2010.....	87
Capítulo 3. La universidad como medio de formación para la empleabilidad	99
3.1. La influencia de la Unión Europea en la funcionalidad de la educación superior como medio de formación para la empleabilidad.....	105
3.2. El doble reto de compaginar la formación humanista y la empleabilidad en la enseñanza de las ciencias jurídicas y sociales.....	110
Capítulo 4. El enfoque basado en competencias como estrategia de enseñanza-aprendizaje en la universidad.....	119
4.1. El controvertido concepto de “competencia” dentro del marco del EEES	124
4.2. La enseñanza centrada en el desarrollo de competencias	130

Capítulo 5. El aprendizaje cooperativo en el marco universitario 135

5.1. “Learning Together” en el epicentro del proceso de enseñanza-aprendizaje139

5.2. La tutoría entre iguales en el ámbito universitario143

5.2.1. Los programas de mentoría basados en la “Tutoría entre Iguales” y el “Learning Community” en la Facultad de Estudios Sociales de la Facultad de Estudios Sociales y del Trabajo, de la Universidad de Málaga. La experiencia del Grupo de Orientación Universitaria y la Tutorización entre Iguales en las clases prácticas de la Asignatura de Derecho Del Trabajo y de la Seguridad Social II.....149

5.2.1.1. La experiencia del Grupo de Orientación Universitaria.....152

5.2.1.2. La Tutorización entre Iguales en las clases prácticas de la asignatura de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social II.....155

Capítulo 6. Estudios de caso sobre la tutoría entre iguales en los programas de mentorización en la facultad de estudios sociales y del trabajo de la Universidad de Málaga 159

6.1. La tutoría entre iguales en los programas de mentoría de orientación universitaria159

6.1.1. Pregunta de Investigación159

6.1.2. Método y Materiales.....160

6.1.3. Unidad de Estudio161

6.1.4. Procedimiento de la Recogida de Información163

6.1.5. Procedimiento del Análisis de la Información165

6.1.6. Discusión de los Resultados167

6.1.7. Conclusiones178

6.2. La tutoría entre iguales y los grupos de trabajo colaborativo (Learning Community) como técnica docente en las clases prácticas de la asignatura de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social II182

6.2.1. Objetivos de la Investigación183

6.2.2. Métodos y Materiales185

6.2.3. Unidad de Estudio186

6.2.4. Procedimiento de la Recogida de Información187

6.2.5. Procedimiento del Análisis de la Información191

6.2.6. Discusión de Resultados por Categorías	191
6.2.7. Conclusiones	207
Conclusiones	211
Referencias Bibliográficas	219

RESUMEN

Marco Teórico: La Universidad ha desempeñado a lo largo de la historia un papel fundamental en la sociedad en aras a impulsar el humanismo, cuyos principios orientan la formación humana integral y no solo la mera transmisión de contenidos. Rescatar el propósito de la universidad humanista en pleno siglo XXI, es volver a examinar su misión y función, desde sus orígenes en la Europa del siglo XII y su evolución hasta nuestros días, reflexionando sobre los principios vertebradores que provienen del Espacio Europeo de Educación Superior para así, quizás, poder mejorar y evolucionar para adaptarnos a las nuevas demandas sociales que van surgiendo en un mundo globalizado. Retomar la conciencia colectiva de que la Universidad no solo debe cumplir con la función de cualificar profesionalmente sino que, al mismo tiempo, debe cumplir con su función social de formación ciudadana, debiendo transmitir una serie de valores, de actitudes y de competencias necesarias para la vida que van más allá del ámbito académico. Lo que queremos decir es que apoyamos la idea de que si queremos ciudadanos que puedan desenvolverse en el mundo del siglo XXI, deberíamos enfatizar en la relevancia de la calidad educativa en su sentido más amplio y necesario, como un componente significativo de la función social universitaria. Y es que cuando hablamos de la formación integral en la Universidad, hacemos referencia a la formación de los valores desde la promoción de una actitud hacia al pensamiento crítico, desde una formación como persona capaz de asumir responsablemente cada una de sus decisiones tanto a nivel individual como social, es decir, mediante un proceso de diálogo y participación, también denominada formación humanista. Es por ello que, siendo su función la de formar al estudiante universitario como persona, como profesional y como ciudadano, incidiendo en la promoción

de metodologías que impulsen el desarrollo de las competencias no solo académicas y profesionales sino, también, el de las competencias transversales, que completaría el marco en la formación integral de la persona, se hace necesario revisar la implementación de metodologías activas que, como el aprendizaje cooperativo, pueden complementar al modelo academicista, tradicional y muy arraigado en el ámbito universitario, hacia otro más adaptado a las nuevas demandas de la sociedad actual. En consecuencia, todo ello supone un paso más en la forma de entender la enseñanza-aprendizaje que exige un esfuerzo de adaptación del estudiantado, desde un trabajo cooperativo frente al de tipo individualista o competitivo, y una profunda adaptación del perfil docente a este entorno emergente.

Objetivo: Profundizar sobre el Aprendizaje Cooperativo enmarcada en la rama del conocimiento de las Ciencias Jurídicas y Sociales para tratar de proporcionar un conocimiento más profundo de cómo se desarrolla en el aula universitaria y fuera de ella, desde la perspectiva del estudiantado.

Metodología: En este trabajo se presentan dos estudios desde un enfoque cualitativo con importante recogida de datos a través de las técnicas de los grupos de discusión y de las entrevistas grupales semiestructuradas a estudiantes de los cursos académicos 2016/2017 y 2017/2018 en la Facultad de Estudios Sociales y del Trabajo de la Universidad de Málaga. Estos estudios están basados en la aplicación del Aprendizaje Cooperativo y la Tutoría Entre Iguales, por un lado, a través de los Grupos de Orientación Universitaria y, por el otro, en las Clases Prácticas de la asignatura del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social II en esta Facultad.

Conclusiones: Los resultados obtenidos permiten afirmar que en el ámbito de las Ciencias Jurídicas y Sociales son un hecho las dificultades con las que se encuentra el profesorado universitario a la hora de implementar cualquier metodología activa en el aula, sobre todo en el ámbito de las ciencias jurídicas, donde predominan las lecciones magistrales. Sin embargo, los estudios presentados en este trabajo permiten concluir que su uso combinado con otras metodologías más proactivas, como el aprendizaje cooperativo o la tutoría entre iguales, permiten al estudiantado universitario adquirir un cierto grado de autonomía y un mayor nivel de compromiso y participación en su propio proceso de aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

«Toda persona tiene derecho a una educación, formación y aprendizaje permanente inclusivos y de calidad, a fin de mantener y adquirir capacidades que les permitan participar plenamente en la sociedad y gestionar con éxito las transiciones en el mercado laboral»

Principio 1 del pilar europeo de Derechos Sociales

La configuración de un Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES) viene demandando un nuevo modo de entender la enseñanza universitaria que condiciona tanto el concepto de enseñanza-aprendizaje como la formación en “competencias”, haciéndose necesaria la promoción de metodologías activas que ofrezcan distintos escenarios de aprendizaje para el estudiantado universitario.

Con la idea de alcanzar este objetivo y dada la importancia que se le concede al trabajo autónomo del estudiante como sujeto activo de su propio aprendizaje, la Tutoría Entre Iguales, basada en las técnicas pedagógicas del Aprendizaje Cooperativo, se ofrece como un complemento a la actividad docente que brinda la oportunidad de crear otros contextos de aprendizaje alternativos a los convencionales que, además de ayudar a aprender de forma relevante, pueden generar sentimientos de pertenencia a la comunidad universitaria.

Partiendo de este planteamiento, se hace necesario, en primer lugar, volver a reflexionar sobre los principios vertebradores del EEES para recuperar la conciencia colectiva de que la Universidad no solo debe cumplir con la función de cualificar profesionalmente al alumnado universitario sino que,

también y al mismo tiempo, debe cumplir con una función social de formación ciudadana. Ello supone, en segundo lugar, la necesidad de formar a personas responsables, mediante la transmisión de una serie de valores, actitudes y habilidades necesarias para la vida más allá del ámbito académico.

Siendo una de las funciones de la Universidad la de formar al estudiantado universitario como persona y como profesional dentro de los valores de ciudadanía, nuestro objetivo consistirá en indagar si la promoción de metodologías activas de aprendizaje impulsan también el desarrollo de las competencias genéricas o transversales que completarán, junto a las académicas y profesionales, el marco de formación integral de la educación superior.

Entre esas metodologías activas pondremos a prueba la virtualidad propedéutica de técnicas pedagógicas como el Aprendizaje Cooperativo o la Tutoría Entre Iguales para complementar el modelo academicista y tradicional de docencia universitaria y promocionar así el aprendizaje autónomo y permanente del estudiantado, adaptándola tanto a la normativa en materia de educación superior como a las demandas de la sociedad actual.

El modelo educativo basado en el aprendizaje para toda la vida a través del desarrollo de las competencias genéricas o transversales supone un paso más en una nueva forma de entender la enseñanza y el aprendizaje que repercute en la forma de aprender del estudiantado, al que ahora se le exige un trabajo más cooperativo frente al de índole individualista o competitivo, y en la forma de enseñar del personal docente, ya que esta labor requiere de una profunda adaptación del perfil docente.

Por todo ello, dada la responsabilidad que asumen quienes acaban involucrándose en la educación superior, se considera oportuno hacer una revisión del estado actual de la Universidad a la que le es encomendada la compleja tarea de cumplir con los objetivos marcados desde el EEES, asumiendo parte de su función social.

La formación del estudiantado universitario en valores humanos fundamentales para la convivencia como la solidaridad, la tolerancia, el respeto y la responsabilidad, podrían ayudar a aumentar significativamente su capacidad de resiliencia, mediante la combinación con otras metodologías alternativas a las convencionales para el desarrollo tanto de las competencias técnico-científicas y profesionales como de las competencias genéricas o transversales más centradas en los valores cívicos-éticos y de justicia social,

que promueve el sentido crítico dentro del marco democrático en los tiempos de incertidumbre sociolaboral en los que estamos inmersos.

Durante las últimas décadas, las investigaciones desarrolladas en metodologías activas en el ámbito universitario demuestran la relevante influencia que tiene la interacción entre el estudiantado en el aula sobre una serie de variables educativas como son el proceso de socialización, la adquisición de competencias o destrezas vinculadas al respeto, la solidaridad, la tolerancia, la empatía, la autoestima o el rendimiento académico, entre otras, que repercuten en el desarrollo personal, académico, profesional y social de estudiantado. En este sentido, resaltaremos aquellas investigaciones realizadas en el marco de las Ciencias Jurídicas y Sociales con las que se ha puesto de manifiesto que la metodología basada en el Aprendizaje Cooperativo, en combinación con diferentes técnicas docentes como la Tutoría Entre Iguales, presenta resultados positivos en cuanto al desarrollo de las competencias tanto académicas y profesionales como sociales.

Dado que las actuales reformas metodológicas universitarias exigen al personal docente la promoción de una formación integral, el aprendizaje basado en la cooperación dentro de los grupos formales también brinda una respuesta apropiada porque es un instrumento flexible que permite perseguir un mayor número de objetivos educativos simultáneamente.

La motivación e interés personal que desencadenó la elección del tema y la lógica de este trabajo nacieron del propósito de apostar por una educación superior renovada y actualizada a las nuevas demandas de una sociedad cambiante, incorporando metodologías activas fuera y dentro del aula, especialmente en el ámbito de las Ciencias Jurídicas y Sociales, que, como el Aprendizaje Cooperativo, ayudan no solo a la resolución de los distintos problemas curriculares sino que, también, favorecen el desarrollo de las competencias para la formación integral de las personas, desde los principios humanistas y sociales de la Universidad.

Y es que, durante mis años de práctica docente en la Facultad de Estudios Sociales y del Trabajo (en adelante FEST) de la Universidad de Málaga, desarrollé funciones de mentoría, participando en experiencias tutoriales entre iguales que alumbraron un especial interés sobre el tema. Quienes hemos vivenciado esta experiencia, la hemos considerado como una oportunidad para crecer como personas, al tiempo que nos ha servido para desarrollar habilidades sociales y crear un compromiso con nuestros compañeros y compañeras, así como con la comunidad universitaria, en general, y con el centro, en particular.

La base empírica que sustenta este trabajo nace, pues, de mi prolongada labor en el seno del Grupo de Orientación Universitaria de la FEST de la Universidad de Málaga, desde su constitución en el año 2013, donde he sido alumna tutorizada durante el primer año de carrera, ejerciendo como tutora durante los dos cursos académicos siguientes y como coordinadora del mismo hasta finalizar mis estudios de Máster. Al mismo tiempo, en el año 2014, fui alumna colaboradora en las clases prácticas de la asignatura de Antropología Social en el Grado de Trabajo Social, en calidad de tutora, donde tuve la oportunidad de tutorizar al alumnado de nuevo ingreso.

Todo ello derivó en la necesidad de profundizar sobre la figura del estudiantado que se involucra con la comunidad universitaria, iniciando mis primeros estudios sobre la Tutoría entre Iguales como fórmula de orientación y apoyo a estudiantes noveles en su integración en la vida universitaria, lo que me llevó a intentar poner a prueba esta estrategia de *Engagement* dentro del aula. Así surgió la presente investigación, como fruto de un proyecto educativo ensayado en la FEST que se basa en la combinación de dos técnicas pedagógicas como son el trabajo colaborativo (*Learning Community*) y la tutoría entre iguales (*Peers Mentors*), diseñadas con el objeto de crear un clima social de colaboración entre el alumnado.

Este bagaje previo y mi dedicación a la docencia universitaria desde hace cuatro años me han llevado a plantearme como objeto de estudio la comprensión en profundidad de la metodología del Aprendizaje Cooperativo y la Tutoría entre Iguales en el ámbito universitario, concretamente en las áreas de conocimiento de las Ciencias Jurídicas y Sociales.

El trabajo de investigación que presentamos aparece estructurado en cinco capítulos, correspondiendo el Capítulo 1 a esta “*Introducción*”, seguida del estado de la cuestión articulada del siguiente modo:

El Capítulo 2, que lleva por título “*La Función Social de la Universidad*”, está organizado en tres epígrafes. El primero de ellos gira en torno a los aspectos relativos a la función social de la Universidad, presentando algunas de las características más representativas de esta institución relacionadas con la docencia universitaria. En el segundo epígrafe se tratará de revelar de forma más exhaustiva “*Los Rasgos Identificativos de la Institución Universitaria*”, el papel que el humanismo ha ejercido en la historia de la Universidad y cómo ello ha derivado en una identidad marcada por su carácter social. El tercer epígrafe aborda de lleno la “*Dimensión Social de la Universidad*” para poner de

manifiesto la importancia de reflexionar sobre la funcionalidad de la educación superior en los tiempos actuales.

El Capítulo 3, titulado “*El nuevo modelo de enseñanza universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*”, trata de contextualizar el proceso de renovación de la educación universitaria en dos fases: la primera dedicada a estudiar la configuración del EEES, el denominado Plan Bolonia, que abarca desde el año 1988 hasta el año 2010, y abordando la segunda “*La implantación en España del Espacio Europeo De Educación Superior a partir de 2010*”, destacando lo más relevante de todo el proceso integracionista que llevamos recorrido hasta la actualidad.

El Capítulo 4, que lleva por título “*La Universidad como medio de formación para la empleabilidad*”, nos acerca a la realidad de la formación del estudiantado universitario, analizando la influencia de la Unión Europea en la funcionalidad de la educación superior como medio de formación para la empleabilidad de las personas egresadas, así como el reto de compaginar la formación humanista y la empleabilidad en la enseñanza de las Ciencias Jurídicas y Sociales.

El Capítulo 5, titulado “*El enfoque basado en las competencias como estrategia de enseñanza-aprendizaje en la Universidad*”, nos adentra en el controvertido concepto de “competencia” dentro del marco del EEES, cuyo enfoque, inevitablemente, nos va a llevar a profundizar sobre la enseñanza centrada en el desarrollo de las mismas.

El Capítulo 6, que lleva por título, “*El aprendizaje cooperativo en el marco universitario*” gira en torno al “*Learning Together*” como epicentro del modelo de enseñanza-aprendizaje” y como metodología abierta a explorar las técnicas con base cooperativa que, como la Tutoría entre Iguales, pueden resultar más idóneas para el desarrollo de las competencias genéricas en el ámbito universitario. En el segundo epígrafe de este capítulo, en concreto, se aborda de forma descriptiva e introductoria los proyectos pedagógicos y las prácticas de mentoría entre iguales que se desarrollaron en la FEST y que fueron la antesala de los dos estudios de caso que se presentan en el siguiente Capítulo 7.

Los dos estudios de casos referidos son ampliados en el Capítulo 7, titulado “*Estudios de caso sobre la Tutoría entre Iguales en los Programas de Mentorización y las competencias universitarias*”, donde se exponen los resultados del estudio llevado a cabo sobre “*La experiencia del Grupo de Orientación Universitaria*” y

la *“Tutorización entre Iguales en las clases prácticas de la asignatura de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social II de la Universidad de Málaga”*.

Por último, el Capítulo 8 recoge las conclusiones del trabajo, cerrándose finalmente este estudio con las referencias bibliográficas que le han servido de soporte científico.

CAPÍTULO 1. LA FUNCIÓN SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD

«(...) todo dedicarse, si es verdadero, es dedicar la vida.
Nada menos»

J. Ortega y Gasset, Misión de la Universidad

1.1. Las incertidumbres de la docencia universitaria

«La incertidumbre es positiva, la certeza, si fuera real, representa la muerte moral. Si tuviésemos seguridad sobre el futuro, no habría apremio moral alguno para actuar con energía en la búsqueda de nuevas metas. El futuro está abierto a la creatividad, a las posibilidades múltiples y de toda naturaleza, y por lo tanto a una sociedad y a un mundo mejor»

Immanuel Maurice Wallerstein

A lo largo de la historia, la Universidad ha desempeñado un papel fundamental en la sociedad a la hora de impulsar el humanismo y no solo como una institución dedicada a la transmisión de conocimientos, y bien puede decirse al respecto que cuenta con la capacidad y las competencias necesarias para adaptarse a los nuevos contextos sociales y a las diversas formas de aprendizaje, que deben ir orientadas hacia una formación integral de la persona, también llamada formación humanista (Belloso, 2017; Esquivel, 2006; Tünnerman, 2006).

Indagar cuál es el estado actual de esa vertiente humanista de la Universidad en pleno siglo XXI pasa por revisar y definir cuál es la función social de la Universidad actual desde un enfoque humanista, lo que significa echar la vista hacia atrás, identificar los principios que la tutelaban en sus orígenes y cómo estos han ido evolucionando desde las primeras universidades creadas en la Europa del siglo XII.

Esta indagación diacrónica es sumamente necesaria si tenemos en cuenta que, con el devenir de los cambios económicos, políticos y sociales acaecidos a lo largo de los siglos, quizás sea un deber de las universidades ofrecer una respuesta adecuada a los acontecimientos que más atañen al estudiantado, modificando algunas estructuras metodológicas que permitan su adaptación a las necesidades actuales de aprendizaje (Gallardo y Reyes, 2010; Campillo, 2015).

Aclaramos esta cuestión porque consideramos relevante tomar conciencia de que esclarecer de dónde venimos puede ser determinante para intentar averiguar hacia dónde queremos transitar en un futuro inmediato, máxime teniendo en cuenta que el debilitado marco actual de la educación superior, cada vez más asfixiado, a nuestro juicio, por el ansia de objetividad y externalización en la selección de su profesorado, sin ir más lejos, influye en la calidad de la enseñanza universitaria y en la forma en la que se enseña en las aulas con un profesorado que requiere una capacitación y formación continua para hacer frente a las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES), que demanda ir más allá de la mera formación de profesionales (González Requena, 2023).

Dicho esto, y cualquiera que sea la forma en la que, en nuestra opinión, determinemos qué función o funciones tiene la Universidad actual, cuestión que será abordada a lo largo de este trabajo, también hay que tener en cuenta el contexto actual, presidido por el EEES, iniciado en 2010 con el objetivo de armonizar la enseñanza superior en el ámbito de la Unión Europea, que durante sus más de dos décadas de existencia ha sufrido dos grandes reformas con significativas repercusiones tanto a nivel curricular como metodológica.

Todo ello ha propiciado un cambio fundamental en el modo de entender la enseñanza y el aprendizaje en el aula universitaria, que ahora aparece más centrado en el estudiante y que reclama una formación en valores éticos, cívicos y de justicia social, promoviendo el sentido crítico dentro de un marco democrático en aras de formar a la ciudadanía en capacidades, competencias y habilidades acordes con los tiempos de incertidumbre actual (Giménez, 2021a:

Lorenzo, 2012), generando así nuevas técnicas pedagógicas que, en palabras de Baguer (2016), repercutan en la forma de transmitir conocimientos, enseñando a pensar y, sobre todo, enseñando a aprender a aprender.

Y es que esta aseveración no es una cuestión baladí, ya que, según lo dispuesto en el art. 1 de la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción*, de la UNESCO, aprobada el 9 de octubre de 1998, relativo a la misión de educar y formar, la enseñanza universitaria ha de fundamentarse en la necesidad de contribuir al mejoramiento del conjunto de la sociedad mediante una educación superior de calidad que cumpla una función social de primer orden en la Universidad del siglo XXI.

Esta ambiciosa perspectiva asume el reto de trabajar por una educación superior común, con líneas de acción bien definidas¹, acordadas para el buen funcionamiento del EEES, que pasa por una formación de estudiantes altamente cualificados en valores de ciudadanía.

Así, la UNESCO expresa la necesaria promoción del aprendizaje permanente y la construcción de las competencias adecuadas para contribuir al desarrollo de la sociedad en todos los ámbitos. Este es el modelo de Universidad que se quiere conseguir para que atienda a las necesidades en todos los aspectos de la vida humana, ajustada a los tiempos de cada momento, en las que se combinen tanto los conocimientos teóricos como prácticos exigidos, cabe recalcar, desde el EEES tras su completa integración, con el fiel compromiso de construir un espacio que fomente el aprendizaje permanente para toda la vida².

Aclaremos todo esto porque, al hilo de lo que se propone en esta *Declaración Mundial*, sobre la importancia de incluir la formación ciudadana como elemento esencial en la educación superior de calidad, esta pretensión

-
- 1 Las principales líneas de actuación que la UNESCO ha expresado propiciar el aprendizaje permanente y la construcción de las competencias universitarias y estas deben ser acordes con cuatro de las funciones principales de la educación superior: 1) Una generación con nuevos conocimientos (las funciones de la investigación); 2) El entrenamiento de personas altamente cualificadas (la función de la educación); 3) Proporcionar servicios a la sociedad (función social); 4) La función ética, que implica crítica social
 - 2 Llamamos “Aprendizaje a lo largo de la vida” - *Lifelong learning*- al desarrollo potencial humano de las personas a través de un proceso de apoyo constante que estimule y capacite a los sujetos para adquirir los conocimientos, valores, habilidades y comprensión de las cosas que van a necesitar y para saber aplicarlos con confianza, creatividad y gozo en cuantos roles, circunstancias y ambientes se vean inmersos durante toda su vida. (Longworth 2004, p. 406).

es una manifestación clara del compromiso que se adquiere por parte de las instituciones y del estudiantado, que ha de asumir la responsabilidad de formar parte de una educación superior que le va a permitir participar activamente en la sociedad.

Antes de seguir, hagamos una pequeña digresión para poner de relieve el término “calidad” universitaria, del que tanto se ha escrito durante las dos últimas décadas, puesto que, como luego tendremos ocasión de ver al analizar los entresijos del Proceso de Bolonia y la integración en el EEES, “la aspiración de mejorar la calidad de la educación terciaria en todo el Espacio Europeo de Educación Superior” es un “elemento clave dentro del Proceso Bolonia” (Comisión Europea, 2015, p. 89).

Dado que en este trabajo se hablará con bastante frecuencia sobre ello, consideramos oportuno aclarar el concepto de calidad partiendo de las valoraciones plasmadas en el documento denominado “*Criterios y directrices para el aseguramiento de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ESG)*”, elaborado en el año 2015³, en el que se plantea la calidad en los siguientes términos:

La educación superior tiene múltiples finalidades, que incluyen preparar a los estudiantes para una ciudadanía activa, para sus futuras profesiones (por ejemplo, contribuyendo a su empleabilidad), ayudar en su desarrollo personal,

3 Dicho documento fue presentado conjuntamente por los siete grupos de interés que conforman el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): EUA, EURASHE, ESU, ENQA, Business Europe, Education International y EQAR; y aprobado por la conferencia de ministros (Matarranz, 2021). Las declaraciones de los miembros consultivos del EEES y otras organizaciones tienen por objeto informar a los Ministros sobre la posición del emisor sobre los temas que se abordaron en la Conferencia: Internacional de la Educación: Informe de la Internacional de la Educación a la Conferencia Ministerial del EEES y folleto ENQA: Informe ENQA a los ministros responsables de la educación superior en el EEES - Conferencia Ministerial de Ereván de mayo de 2015 Disponible en ENQA_report_Yerevan_2015_613737.pdf (ehea.info). EQAR: Mensaje de EQAR a la Conferencia Ministerial de Ereván de mayo de 2015. Disponible en GA9_03_2_MessageToYerevanMinisterialConference_v1_2_613741.pdf (ehea.info). ESU: Declaración de la Unión Europea de Estudiantes a la Conferencia Ministerial 2015, Política de la ESU sobre el Proceso de Bolonia y el Espacio Europeo de Educación Superior y Bolonia con ojos de estudiante 2015 - Resumen ejecutivo. Disponible en GA9_03_2_MessageToYerevanMinisterialConference_v1_2_613741.pdf (ehea.info) EUA: Informe VII de Tendencias de la EUA. Disponible en EUA-Trends-VII-2015_572846.pdf (ehea.info) EURASHE: Recomendaciones EURASHE de la Conferencia Ministerial de Ereván 2015 de Educación Superior Profesional. Disponible en EURASHE_Making_European_PHE_a_Key_Player_Apr2015_613742.pdf (ehea.info).

crear una amplia base de conocimientos avanzados y fomentar la investigación y la innovación⁴. Por lo tanto, los grupos de interés, que pueden dar prioridad a los diferentes objetivos, pueden ver la calidad de la educación superior de manera diferente y, por consiguiente, el aseguramiento de la calidad debe tener en cuenta los distintos puntos de vista. La calidad, aunque no es fácil de definir, es principalmente el resultado de la interacción entre profesores, estudiantes y el entorno de aprendizaje institucional. El aseguramiento de la calidad debe garantizar un entorno de aprendizaje en el que el contenido de los programas, las oportunidades de aprendizaje y los recursos se ajusten a sus fines (2015, p. 8-9).

Como vemos, la calidad en el EEES es planteada como un elemento de responsabilidad y de mejora de la educación superior. Así pues, para garantizar el compromiso de todos los agentes intervinientes y lograr con ello el objetivo que marca el ESG, rescatando lo manifestado en la *Declaración Mundial* sobre la educación en valores de ciudadanía, nuestro sistema nacional debe asegurar el acceso a los estudios universitarios de forma que, ya en la etapa preuniversitaria el propio sistema permita que, de una u otra forma, se pueda entrar y salir fácilmente para dar la oportunidad a las personas a educarse con la finalidad de contribuir a proteger y consolidar la sociedad (Ybáñez *et al.*, 2014).

Después de este paréntesis, volvemos para retomar nuestro asunto que es el de manifestar la importancia de incluir la formación ciudadana como elemento esencial en la educación superior de calidad. Quizás, esta sea una fórmula que permita seguir velando por inculcar en la juventud los valores en que reposa la ciudadanía democrática, proporcionando perspectivas críticas y objetivas a fin de propiciar el debate sobre las opciones estratégicas a seguir, lo que incluye el fortalecimiento del enfoque humanista en aras de una formación centrada en la persona (Rodríguez González, 2018).

Digamos que son varias las razones por las que creemos que la función de la Universidad, además del deber de asegurar el futuro de la persona egresada, que le permita iniciarse en el ejercicio de una profesión con eficiencia, ha de ser el de velar por una formación humana, personal y social que contribuya a la excelencia ética y moral, en tanto que persona, cuestión más que debatida ya que es difícil de ser integrada en los sistemas educativos de enseñanza superior, siendo tratada como una cuestión meramente curricular, sin tenerla en cuenta

4 Recomendación Rec (2007)6 del Comité de Ministros del Consejo de Europa sobre la opinión pública responsabilidad en materia de enseñanza superior e investigación, http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/News/pub_res_EN.pdf

ni para la formulación de propuestas en materia de política académica-docente como tampoco a efectos de formación docente (Martínez Martín, 2006).

Y esta cuestión es la que más nos inquieta a quienes pertenecemos a la comunidad universitaria, porque implica mirar hacia adentro y cuestionarnos si los criterios de evaluación interna de los Grados también contemplan la educación en valores, como criterios para tener en cuenta cuando hablamos de altos estándares educativos y de calidad en términos globales.

Pero volvamos a nuestro asunto. Si consideramos la posibilidad de que en el imaginario colectivo de la sociedad hubiera conciencia de que la Universidad no solo debe cumplir con la función de cualificar profesionalmente sino que, al mismo tiempo, debe cumplir con su función de formación ciudadana (Lorenzo, 2012), entonces las instituciones, dentro del escenario actual enmarcado en la Declaración de Bolonia que promociona el desarrollo de competencias transversales, estaría contribuyendo al logro de los objetivos marcados por el EEES, yendo en la dirección correcta. Pero ello abriría, no obstante, un debate sobre si los métodos de enseñanza tradicional responderían a los propósitos marcados, cuando ni tan siquiera tenemos un profesorado formado a tal fin (García *et al.*, 2022).

Queremos decir con este que el hecho de estar navegando siempre en un constante escenario incierto, sin estrategias suficientes a nivel institucional dirigidas a la consecución del desarrollo de estas competencias, hace que el profesorado que apoya el enfoque basado en metodologías más renovadas caiga en la desesperanza o el desánimo a la hora de preparar las clases y, aún peor, se encuentre con la complejidad que supone formarse para tal finalidad.

En este momento, las instituciones universitarias, para alcanzar estas metas, deben reflexionar sobre el planteamiento metodológico que se está formulando en los distintos proyectos educativos, porque parece claro que para el desarrollo de las competencias transversales deben implementarse modelos alternativos a los métodos de enseñanza tradicionales, que por supuesto deben seguir siendo utilizados complementariamente.

Estamos hablando de la educación basada en competencias, en las nuevas metodologías activas y participativas, que promueven el aprendizaje con base cooperativa -cada alumno o alumna alcanza la meta que se ha propuesto en la medida en que los compañeros o compañeras de su grupo alcanzan las suyas- frente al sistema hegemónico de aprendizaje individualista -cada alumno o alumna trabaja para conseguir su meta al margen de los compañeros, pero

sin que esto influya en la consecución de sus propias metas a cada uno de los demás- , como método de trabajo en clase alternativo al método tradicional, basado exclusivamente en la lección magistral (Fernández de Haro, 2010), que ha venido siendo utilizado en el sistema universitario desde hace siglos y que amilana el entusiasmo de quienes creemos que hay múltiples formas de ejercer la docencia que pueden resultar mucho más eficaces para dar respuesta a las demandas de aprendizaje actuales.

Conviene advertir que no estamos insinuando en modo alguno que el sistema tradicional tenga que desaparecer. De hecho, no resulta incompatible con otras formas de enseñanza más innovadoras, pero su uso de forma generalizada en la enseñanza universitaria del siglo XXI puede llegar a ser un verdadero desatino si, además, el profesorado más innovador es percibido por sus compañeros y compañeras aferrados a los sistemas tradicionales como docentes mediocres o de parvulario por el mero hecho de utilizar otros métodos alternativos o más novedosos como la Tutoría Entre Iguales (en adelante TEI), el Aprendizaje Cooperativo (en adelante AC) o el uso de las redes sociales como herramientas digitales para el aprendizaje.

Conviene advertir, no obstante, que las redes sociales en el aula universitaria sólo deberían ser utilizadas cuando su diseño, planificación, implementación y evaluación sean acordes con los propósitos educativos y curriculares establecidos para la consecución de las competencias a adquirir. Si tenemos en cuenta los malos hábitos adquiridos en su uso, principalmente por la juventud, hay que evitar que su utilización en el aula acarree una sobreexposición a las redes sociales. Y recalamos esta última cuestión porque no podemos obviar, como manifiesta Alemán (2023), que estamos atravesando una etapa de “degradación educativa” caracterizada por los déficits en capacidad lectora-escritora del alumnado que entra en el sistema universitario, hasta el punto de llegar a ser una enfermedad que se divisa ya desde etapas preuniversitarias y que se está transmutando en un problema crónico de comprensión, comunicación y de afianzamiento del conocimiento con consecuencias graves para el conjunto del sistema educativo, en general, y para el sistema universitario en particular. El autor no escatima en argumentos a la hora de revelar que sus causas “pasan por la laminación de los hábitos de lectura, el uso compulsivo de las redes sociales (mensajes crípticos), las ultra-dependencias de las TIC’s (“nomofobia”) y la navegación sin límites por internet” (p. 155).

Sin embargo, parece contradictorio el hecho de que el Marco para la Integración del Sistema Universitario Español en el EEES, reconozca que

corresponde a las Universidades y al cuerpo docente, la promoción de nuevas tecnologías en el aula para mejorar el acceso a una información de calidad en aras de la adquisición de conocimiento por parte del alumnado (Hidalgo, 2021).

Después de esta digresión volvemos para advertir que, pese a que una parte del profesorado universitario apueste por otro tipo de metodologías propedéuticas más interactivas, hemos de asumir también el riesgo de que estas no sean aceptadas por el propio alumnado a nivel institucional, puesto que entraña la obligación de adoptar un compromiso de cambio de la cultura docente y universitaria.

De lo expuesto hasta ahora se deduce que es innegable asumir que estamos ante un panorama que necesita del compromiso e implicación de todas las personas que de alguna u otra forma están involucradas en el proceso formativo de las nuevas generaciones. Basta echar una mirada al escenario universitario actual para darnos cuenta de que la formación en valores, en actitudes y habilidades que vayan más allá del ámbito académico no es bien recibida en términos de calidad (García-Ruiz y González Fernández, 2013) ni tampoco es valorada como algo de interés común para la sociedad (Lis, 2013).

Si partimos de la base de considerar que el desarrollo de las competencias transversales contribuye a fortalecer los valores de una sociedad, a la par que formar profesionales cualificados, resulta sorprendente comprobar, sin embargo, que en la literatura dedicada al seguimiento del Proceso de Bolonia (Declaración de Bolonia, 1999; Díez, Guamán, Alonso y Ferrer, 2013), elaborada hace una década, ya se preveía que lo que se vislumbraba como un proyecto educativo ambicioso para Europa, incorporando nuevas formas de enseñanza, no se iba a desarrollar de forma armoniosa. Las instituciones universitarias, por su carácter tradicional, no estaban consiguiendo adaptarse del todo a las nuevas demandas sociales ni a los fines que se le atribuyen a una Universidad de calidad.

Autores como Díez *et al.*, en el año 2013, apenas comenzado el Proceso de Bolonia y recién integrada España en el EEES, manifestaban que las instituciones universitarias ya venían arrastrando desde hacía décadas un declive en la génesis de la función social de la Universidad, que ineludiblemente repercutía en la consecución de las competencias transversales y en su finalidad primaria, puesto que:

Bajo el eufemismo de “modernizarla” y adecuarla a “las necesidades de mercado” se vienen exigiendo reformas que, lejos de modificar el funcionamiento interno de la universidad, lo que pretenden es cambiar su finalidad originaria (...) que ha acabado siendo el actuar como soporte de la empresa (*Ibidem*, 2013, p15).

Olimpio Bento (2017), se manifiesta abiertamente en contra del Proceso de Bolonia, aunque no en contra de las bondades de la Declaración firmada en 1999, haciendo ver que sus buenas intenciones habían terminado en amenazas y transformaciones por los siguientes motivos:

- a) Subyugación de la Universidad a los intereses ultraliberales y a la lógica del mercado y su concomitante pérdida de autonomía;
- b) proletarización y burocratización esterilizante de los docentes universitarios;
- c) abandono de la misión y visión humanista y de la reflexión filosófica;
- d) ataque a la erudición, al pensamiento y a la razón;
- e) degradación de los títulos y grados académicos (pp. 7-8).

Y es que este autor lo dice bien claro: se opone al Proceso de Bolonia porque este “se enmarca en un ambiente antiestético, destructor de la pasión, de la poesía, del encanto y esplendor de la vida” (p. 8) y afirma que es un fraude por:

ser un embuste e instrumento al servicio de la inanidad, insensatez y de la avaricia neoliberal. Por ser una versión del relativismo posmoderno favorecedor de la progresión del imperio de lo grotesco, de lo indoloro y antiestético. Por reducir el papel formativo del profesor y de las clases, por atentar contra la enseñanza y la transmisión exigente de conocimientos sólidos, por desvalorizarlos y despojarlos de alcance y significado, apelando a sustituirlos en todo momento por cualquier novedad (p. 8).

Como es natural, considerando la Universidad como una institución antigua creadora de conocimiento y de su transmisión, que está sujeta a presiones sociales, políticas y económicas cambiantes en función del *zeitgeist* de la época, esta sigue conservando las clásicas funciones tanto científicas como sociales de siempre. Estamos hablando de una Universidad “tradicional” a la que pilló por sorpresa la aparición de internet, las redes sociales, las revistas electrónicas, la investigación conjunta y un nuevo enfoque pedagógico al que darle salida, sin apenas formación docente en la materia (Gutiérrez, Recabeitia y Montano, 2013).

Queremos hacer hincapié en este punto. Creemos que la Universidad tiene una gran responsabilidad en la formación de sus estudiantes a través de la actividad docente. Sin embargo, abordar esta cuestión en la educación superior implica un reto aún mayor si cabe que en los demás niveles educativos, porque al profesorado universitario no se le exige una titulación específica para ejercer su función.

Algunos autores consideran que la función docente como profesión “implica, dejando de lado el método maestro-discípulo característico de las instituciones universitarias del siglo XII, dejar de concebir a la docencia como puramente artesanal, y considerarla como una práctica que tiene una lógica y un marco teórico que la acompañan” (Lis, 2013, pp-59-60).

Claro está, entonces, que visto de esta forma, la docencia universitaria se convierte en una herramienta para que el discente adquiera hábitos de autonomía. Esto es, se trataría de enseñarles a que encuentren fuentes informativas externas que complementen su formación académica de forma no reduccionista, como sucede cuando se limitan a estudiar un power point, al tiempo que se les instruye para que esa búsqueda en red sea de calidad, de autoría real y contrastable científicamente. De lo contrario, podemos encontrarnos con trabajos realizados por aplicaciones de inteligencia artificial (ChatGPT Writer, Craiyon, ChatPDF, Jenni, MyHeritage, Sheetplus, SlidesAI.io, Transcribeme.app), que el alumnado más conformista, como expresa Alemán (2023) se “limita a descargar o acceder”, sin utilizar otras fuentes “de cotejo o ampliación informativa” (p. 156).

La cuestión sería, entonces, cómo transmitir los saberes a un alumnado del siglo XXI al que se le exige ser autónomo de su propio aprendizaje, considerando la transmisión como una práctica social donde desplegar una serie de técnicas pedagógicas que conecten con sus estudiantes para el logro de un aprendizaje significativo y relevante (Pérez Gómez, 2014), si no se valora la envergadura de la actividad docente para cumplir con este fin. Es decir, se trataría de dar respuesta al reto que supone la formación en docencia universitaria actual que pasaría por “enseñar a aprender” en concordancia con el fomento del trabajo autónomo que debe desarrollar el estudiantado, una apuesta de suma importancia en el modo de entender la enseñanza universitaria, porque repercute directamente en la adquisición de esas competencias transversales que de ningún modo pueden alcanzarse si no se deja priorizar el método maestro-discípulo. De hecho, ni tan siquiera las competencias curriculares o técnicas (*hard skills*) pueden llegar a consolidarse de forma relevante, en

nuestra opinión, si a la transmisión no se considera como práctica social, a saber, aquella práctica pedagógica en la que:

(...) los docentes pondrán en juego sus saberes: saber, saber ser, saber hacer, no sólo en su relación con el logro de aprendizajes significativos de los alumnos, sino también en relación con la organización de sus prácticas referidas al sector social con las que contacte, a la búsqueda de las formas adecuadas para la necesaria retroalimentación permanente entre la teoría y práctica (...). (Barco, 1995, p. 112).

A tal fin, nuestra posición al respecto se fundamenta en la implementación de distintas formas de enseñanza aplicando diferentes tipos de metodologías en el aula que promuevan el desarrollo de competencias transversales, cada vez más demandadas por las empresas, porque eso facilitaría la formación en valores cívicos, pudiendo desplegar así un amplio abanico de estrategias pedagógicas que ayudarían a transmitir una amplia variedad de valores que se extiendan más allá de los conocimientos técnicos o curriculares (Lorenzo, 2012).

Creemos que de esta manera estaríamos en el camino de dar respuesta a los principios originarios de la función social de una Universidad basada en la formación integral de la persona, también llamada formación humanista (Gutiérrez *et al.*, 2013).

Profundicemos brevemente sobre esta cuestión. Con lo dicho hasta ahora, pueden intuir que hablar sobre la función social de la Universidad es un tema complejo porque abarca diferentes enfoques y dimensiones, como veremos más adelante, pero no podemos obviar que la Universidad cumple una serie de roles y funciones que contribuyen al desarrollo y bienestar de la sociedad en la que está inserta (Castañuela, 2016).

Es por ello por lo que, si la función de la Universidad actual debe partir de un enfoque de formación integral de la persona, es decir, de un enfoque social, entonces tendríamos que cuestionarnos si la Universidad actual, que debería servir de puente y estar al servicio de la sociedad, está enfocada básicamente a la formación de profesionales para su entrada en el mercado laboral y, de ser así, si deberíamos (re)formular nuevas estrategias orientadas hacia una educación superior que cumpla con un proceso extensionista⁵, que permita

5 El proceso extensionista hace referencia al proceso educativo o pedagógico en el ámbito de enseñanza superior en el que la educación, la instrucción, la enseñanza y el aprendizaje se entre relacionan para el desarrollo del estudiantado para su preparación para la vida.

ser excelente profesional a la par que conecta con la sociedad ante el actual panorama de incertidumbre sociolaboral al que nos enfrentamos (Hernández e Infante, 2015).

Leyendo a Ángel Baguer (2016), nos da la impresión de que la mayoría de quienes estamos involucrados en la educación superior no estamos haciendo lo suficiente. Este autor manifiesta, de forma bastante realista a nuestro juicio, que todavía queda por modernizar una institución obsoleta que requiere una revisión del modelo burocrático de gestión, cuestionando el Plan de Bolonia como el destructor actual de la Universidad europea y augurando un futuro incierto en el marco común del EEES, coincidiendo así con el declive que ya advertían Díez *et al.*, (2013) en la génesis de la función social de la Universidad.

Unas reflexiones sobre la base de las ideas expuestas nos llevan a plantearnos si estamos ante una Universidad con espíritu social, que debería estar al servicio de la sociedad, o si estamos ante una institución cuya preocupación se centra en ocupar las mejores posiciones en el *ranking*, formando parte solo de un número entre las mejores. Y ello pese a que los datos confirman que la posición de las universidades españolas sigue estando muy retrasada en los *rankings* internacionales porque, entre otras razones, está sometida a los recortes presupuestarios que afectan al propio funcionamiento de la institución, especialmente a su *dimensión social* (Baguer, 2016).

De ser ello cierto, como parece, también debemos plantearnos si el crecimiento de la deserción en los estudios universitarios, que también afecta a la calidad de la enseñanza universitaria, es un efecto de la mediocre formación pedagógica de una parte del profesorado universitario y del clientelismo académico a la hora de efectuar la distribución de la carga docente (Aleman, 2023).

Sería conveniente reflexionar, pues, en un sano ejercicio de autocritica, sobre cómo opera el funcionamiento interno de unos departamentos sometidos a un complejo entramado burocrático que, por ejemplo, impide prescindir del profesorado que no cumple eficiente y éticamente con su cometido (*Ibidem*).

Sirva esta aseveración del autor para decir que, bajo la experiencia de quien escribe, muchos de los compañeros y compañeras con los que comparte docencia e investigación perciben el funcionamiento de la Universidad como una actividad alienante. No resulta infrecuente coincidir en la idea, expresada en conversaciones más o menos formales, que el funcionamiento de la institución universitaria responde a un obsoleto modelo de gestión burocratizado en el que

resulta difícil introducir modelos metodológicos más innovadores con los que se podría formar al alumnado en valores de ciudadanía, lo que cumpliría con el propósito de alcanzar la *dimensión social* que tiene que tener la Universidad a la par que su dimensión curricular (Baguer, 2016; Declaración de Bolonia, 1999).

Estamos en un momento en el que se percibe un malestar general entre los miembros de la comunidad universitaria, principalmente por parte del profesorado, que pasa desapercibido y que no deja de ser un síntoma de las transformaciones experimentadas en las últimas décadas, basadas en un modelo de estandarización internacional de los estudios universitarios, de evaluaciones externas que controlan cada vez más al personal docente e investigador, dejando sin efecto el estandarte de la autonomía universitaria Campillo (2015).

De estas circunstancias nace el hecho de que nos veamos en la necesidad de enfatizar sobre los principios vertebradores que sustentan la creación del EEES, puesto que, tras más de dos décadas de la puesta en marcha del Plan de Bolonia, creemos conveniente valorar de forma crítica los avances producidos durante el proceso integracionista en cuanto a los objetivos planteados en el año 1999, sobre la promoción de una educación superior en valores de ciudadanía acorde con la función social de la Universidad que se promulgaban para una educación superior común europea de calidad.

Lo que sugerimos es nuestro apoyo a la idea de que la Universidad debe estar comprometida con la sociedad para formar a personas que puedan desenvolverse a nivel profesional, pero también a nivel social y personal. También nos parece acertado que la formación integral se tenga en cuenta como criterio de calidad educativa, en su sentido más amplio, y como uno de los elementos clave y necesarios de la Universidad actual que permita promocionar el desarrollo de competencias transversales (Gutiérrez *et al.*, 2013), concibiendo una formación humanista en un escenario de diálogo, participación y fomento del pensamiento crítico que posibilite el afloramiento de mentes creativas dentro del aula. Se pretende con ello, en definitiva, la formación de un alumnado competente en la resolución de problemas y capaz de asumir decisiones responsables a lo largo de toda la vida.

Teniendo en cuenta que el punto de partida de nuestra visión de la función social de la Universidad es un enfoque de formación humanista, conviene advertir que los proyectos educativos de educación superior adolecen de los criterios de evaluación pertinentes cuando se trata de la evaluación de competencias transversales, ya que se siguen implementando metodologías

poco favorables a tal efecto, puesto que, de forma generalizada, dichas competencias no se consideran esenciales en la educación superior y, cuando son contempladas en los planes de estudios, estas se evalúan bajo un paradigma positivista y cuantitativo que deforma el concepto de “calidad universitaria” en el sentido ya comentado (Vargas, 2010).

Ello se ha visto agravado, además, por el hecho de que, durante todo el proceso de adaptación del Plan de Bolonia, la educación universitaria ha vivido una serie de reformas metodológicas continuas, con nuevas formas de evaluación centradas en las TIC's que, en cierto modo, han acabado desviando los fines de la Universidad en los términos a los que hemos venido haciendo referencia.

En cambio, si contemplamos la calidad universitaria desde el paradigma constructivista, veríamos que una formación en competencias transversales permite una evaluación más personalizada desde la particularidad de cada estudiante, adaptada a las nuevas formas de enseñanza planteadas en el Plan de Bolonia, lo que supone un paso más en la forma de entender la enseñanza-aprendizaje que exige un esfuerzo de adaptación del estudiantado universitario, que habrá de transitar de un tipo de actividad individualista y competitiva a fórmulas de trabajo cooperativo (Johnson y Johnson, 1999), una profunda adaptación del perfil docente a este entorno emergente (Krüger, Jiménez y Molas, 2011) y una revisión de los planes de estudio de las enseñanzas universitarias (Estrada, Monferrer y Moliner, 2016; Rué, 2014a), que contemple metodologías adecuadas para la formación en competencias genéricas (González y Escudero, 2017; Poblete y Bezanilla, 2015; Villa y Villa, 2007), así como una planificación de los sistemas de evaluación en los que se introduzcan los criterios más adecuados a tal fin (Bezanilla y Arranz, 2016; García y Morillas, 2011; Poblete, Fernández, Campo y Noel, 2014; Villa y Poblete, 2011; Yániz, 2005; Yániz, 2006; Yániz y Villadrón, 2012).

Quisiéramos detenernos aquí un momento para ilustrar mejor el propósito de no dejar de lado la educación en valores para la vida en relación con otras funciones de la Universidad. Para argumentar esta propuesta, es justo decir que en el ámbito del pensamiento español ha habido excelentes filósofos que han razonado sobre la misión y el desempeño de la Universidad, como José Ortega y Gasset (1883-1955) o Francisco Giner de los Ríos (1839-1915), que plantean dos cuestiones interesantes que enlazan con la idea que venimos comentando (Carrascal, 2013).

Parafraseando a Bueno Campos y Fernández de Navarrete (2007), siguiendo a Ortega y Gasset, una de las misiones de la Universidad es la de transmitir “cultura general”, cuestión que puede ser debatida pero que la traemos a colación para desarrollar el argumento que enlaza con la necesaria formación en competencias transversales. De hecho, Bueno Campos y Fernández de Navarrete (2007) enfatizan la idea de que recibir algo de cultura general en la Universidad permitirá a las personas intervenir en la sociedad en la que les toca vivir, ampliando sus conocimientos sobre su entorno y la humanidad. Es decir, la cuestión es tomar conciencia de que una de las misiones de la Universidad es la de, en palabras de los autores mencionados, “transferir conocimiento a la sociedad y poder responder a la demanda social de su tiempo” (p. 366).

Una vez indicada la necesaria formación en cultura general como misión de la Universidad para la preparación para la vida, Giner de los Ríos, por su parte, para refutar la idea que se tenía del valor residual de la formación ciudadana, concebiría la Universidad como un *micro-cosmos* en donde se reúnen, en este orden, la enseñanza, la investigación, la preparación para las diversas profesiones sociales y la preparación para la vida en toda su complejidad y riqueza.

Desde nuestra perspectiva de una necesaria formación en competencias transversales, de una formación integral de la persona en valores humanistas y de ciudadanía, estos planteamientos nos permitirían plantear, apoyándonos en otros autores, como Belloso (2017) y Esquivel (2004), que quizás el orden de los términos debería invertirse. Dado que nuestra propuesta es rescatar una formación humanista como epicentro de la función social de la Universidad, el primer objetivo de la enseñanza universitaria debería ser, pues, el de educar para la vida, lo que iría acompañado ineludiblemente, como segundo objetivo, de la necesidad de preparar para el desempeño de una profesión, seguido de la enseñanza y la investigación.

En cualquier caso, sea o no acertado nuestro planteamiento, no podemos obviar que en el actual panorama de la educación superior, el concepto de formación humanística o “clásica” ha perdido su naturaleza en favor de la denominada, desde las actuales reformas del EEES, formación integral en términos de “excelencia”, olvidando la esencia del pensamiento humanista que empezó a consolidarse a partir de la segunda mitad del siglo xv (Vargas, 2010).

En definitiva, si la función social de la universidad es esencial para que las sociedades modernas sean más justas y democráticas (Díez *et al.*, 2013), la pregunta que entonces debería formularse es si la Universidad está preparada

para afrontar los desafíos del mundo contemporáneo, contribuyendo a la construcción de un futuro más equitativo para todas las personas y no convirtiéndose solo en una institución expendedora de títulos, más preocupada por ocupar una de las mejores posiciones que la de ofrecer una formación de calidad (Belloso, 2017).

Hemos de advertir, en cualquier caso, que quienes defendemos con entusiasmo el rescate de los valores humanistas, no consideramos que estos sean incompatibles con el mantenimiento de otros valores más tradicionales que siguen perpetuando en la educación universitaria; de hecho, creemos que son concurrentes, adicionales e inevitables teniendo en cuenta el origen de la institución universitaria, que nos pueden servir además para valorar hacia dónde queremos caminar para seguir avanzando en la construcción de la Universidad del siglo XXI (Esteban y Román, 2016).

Resulta interesante examinar el momento histórico actual, cargado de incoherencias y de las injusticias típicas de una sociedad global individualista, extremadamente competitiva, para comprobar que desde la Universidad se podría contribuir no solo a la preparación intelectual de la ciudadanía más joven sino también a su formación ético-cívica (Reparaz *et al.*, 2015).

Es una tarea difícil, ciertamente, pero no tanto si somos conscientes de que el problema central que subyace de forma latente desde el siglo XX en nuestras universidades es precisamente el declive de la formación ciudadana (Talcott, 2005). Esto nos lleva a pensar, quizás con demasiado optimismo, propio de la ingenuidad que emana de quien acaba de llegar a la docencia universitaria, que el futuro de nuestras generaciones venideras, como dijo Llano (2003), “depende en buena parte de que la universidad no pierda su esencial vinculación con el tipo de conocimientos que afectan más profundamente a la persona humana” (p. 13). Se trata, por supuesto, de aquellos conocimientos que tienen una mayor correspondencia con el desarrollo de las competencias transversales, fundamentados en los valores humanistas y en los valores sociales, ya que la formación del alumnado debe estar orientada hacia las necesidades de las entidades receptoras de la formación universitaria, como las empresas y administraciones públicas, pero, sobre todo, con las necesidades de la sociedad (Baguer, 2016).

Por todo ello, considerando que la función de la Universidad es formar al estudiantado como persona, como profesional y como parte de la ciudadanía, e incidiendo en la promoción de metodologías renovadas que impulsen el desarrollo de las competencias no solo académicas y profesionales

sino, también, el de las competencias ético-cívico-sociales, que completaría el marco en la formación integral de la persona, no resulta descabellado plantear la posibilidad de planificar e implementar metodologías activas de aprendizaje que complementen el modelo academicista tradicional, tan arraigado en el ámbito universitario, y persigan una formación más adaptada a las nuevas demandas de la sociedad actual (La Prova, 2017).

Ante este reto del aprendizaje centrado en el estudiante, se hace necesario que las instituciones colaboren en la consecución de este objetivo y doten a su alumnado de mecanismos para que pueda desarrollarse de forma autónoma, consiguiendo así su compromiso en el proceso de formación durante toda la vida, así como la asunción de las responsabilidades compartidas por todos los agentes educativos (Durán *et al.*, 2015).

Si el objetivo que se persigue es una educación superior de calidad, este compromiso necesita una serie de acciones encaminadas hacia una mayor interacción docente-alumnado, así como una metodología basada en enseñar a “aprender a aprender” (aprehender) y no sólo en la transmisión de conocimientos. Ello implicaría un reconocimiento al esfuerzo del alumnado y exigiría además un acompañamiento por parte del docente a lo largo de toda su trayectoria académica (Pétriz, 2007).

Probablemente, el reto consista en centrarnos en los principios del EEES y dotar al alumnado de autonomía suficiente para que asuma un papel activo en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje (De las Olas y Alcaide, 2013), procurando que tenga a su alcance las herramientas necesarias para ello (Martínez, 2015). Lógicamente, ello supondrá un gran desafío para el profesorado universitario, que tendrá que ser capaz de promover escenarios educativos alternativos a los tradicionales donde lo que prima son los resultados del aprendizaje (Lobato e Ilvento, 2013; Martínez *et al.*, 2016).

La buena noticia para afrontar esos desafíos es que no partimos de cero sino que, antes al contrario, el profesorado universitario cuenta con herramientas pedagógicas de gran utilidad y suficientemente testadas ya en otros niveles educativos. Así, uno de los modelos metodológicos alternativos que mejores resultados está ofreciendo para la consecución la consecución de un mayor nivel de autonomía propedéutica es el modelo basado en el “*peer tutoring*” (tutoría entre compañeros y compañeras) o “*peer mentoring*” (mentoría entre iguales), que está consiguiendo obtener un alto porcentaje de rendimiento académico, compañerismo, responsabilidad e incremento de las habilidades sociales y personales, permitiendo obtener así las competencias

necesarias para que sean los propios alumnos quiénes de forma autónoma desarrollen su propio proceso de aprendizaje (Hervás y Miñaca, 2016).

En definitiva, si se espera que la Universidad del siglo XXI sea un agente dinamizador para la construcción de una sociedad más justa y democrática, la pregunta que debemos hacernos es si están las instituciones universitarias preparadas o no para ofrecer una formación integral de su alumnado, lo que equivale a plantearse si la Universidad será capaz de responder a las demandas de la sociedad actual. A lo que seguidamente se sumaría otro gran interrogante: ¿está el profesorado universitario lo suficientemente formado como para fomentar en las aulas una actitud que favorezca el pensamiento crítico?

Aunque somos conscientes de la dificultad de dar respuesta a unas cuestiones de tanto calado, vamos a intentar abordarlas seguidamente desde una perspectiva diacrónica que contribuya a desvelar, al menos, los rasgos identificativos y las principales funciones de la institución universitaria.

1.2. Los rasgos identificativos de la institución universitaria

«En la Universidad se aprenden los métodos mejores, más acertados y seguros, que permiten instruirse durante toda la existencia, pues un universitario estará obligado a estudiar mientras viva y esté en actividad, ya que todas las ramas del conocimiento están en evolución y adelanto permanente»

Bernardo A. Houssay, *Función Social de la Universidad*

A la Universidad, como institución comprometida con la formación de las personas egresadas, que deben contar con suficiente preparación para afrontar el mercado laboral, también se le ha asignado, al menos de forma implícita, la responsabilidad de garantizar la productividad de los futuros profesionales de los que depende la sociedad para su progreso económico y su bienestar social. Esta visión pragmática de la enseñanza universitaria olvida con demasiada frecuencia que, además de la preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exigen conocimientos técnicos, también es función del sistema universitario la *“formación de la ciudadanía a través de la transmisión de los valores y principios democráticos”*, tal como establece el artículo 2.h) de la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (en

adelante, LOSU, 2023)⁶. Es por ello por lo que, para aproximarnos a una posible respuesta a las preguntas planteadas en el punto anterior, resulte necesario plantearnos una (re)definición de la misión universitaria que va más allá de un simple cambio de contenidos y métodos educativos (Michavila, 2009), aunque sean precisamente las metodologías pedagógicas el eje central de nuestro trabajo por ofrecer una mayor flexibilidad y abrir el abanico de posibilidades diferentes para la consecución de un aprendizaje más completo y satisfactorio del alumnado universitario en la actualidad (La Prova, 2017).

Hay autores que sostienen que la función de la universidad europea del siglo XXI se está construyendo bajo los pilares del Sistema de la Ciencia, Tecnología y Sociedad, introduciendo así una nueva “tercera misión” en la actual “era de los intangibles” (Bueno Campos y Fernández de Navarrete 2007). Estos autores argumentan que la Universidad contemporánea adolece de las competencias necesarias “que den respuesta a la nueva demanda social y a la presión creciente, en términos I+D+I, (...) que puede afectar de forma negativa al crecimiento y bienestar de la sociedad europea en el siglo XXI” (p. 44).

No podemos obviar, desde luego, que la Universidad actual tiene el compromiso con la sociedad de preparar al alumnado para el futuro laboral, pero debemos tener en cuenta que también es su misión ayudar al fomento de la formación integral del estudiantado. Eso implica que no solo debe trabajarse la parte académica del currículo, sino también la formación cultural y humana, así como “*la generación de espacios de creación y difusión de pensamiento crítico*”, como exige el art. 2.f) de la LOSU. Tampoco podemos desconocer el marco institucional y jurídico-legal del sistema universitario, la aparición de Departamentos dotados con capacidad de contratación del personal docente y las competencias asumidas por las Comunidades Autónomas en materia de enseñanza superior, entre otros factores que, a la postre, pueden acabar condicionando la impartición de la docencia universitaria.

En cuanto al marco jurídico universitario, que ha experimentado numerosas reformas legales, cabe destacar, principalmente, las dos normas que lo han venido delimitando en las últimas cuatro décadas: la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria, y la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, que fue modificada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril.

6 Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. Disponible en <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2023-7500>.

La primera de estas leyes sentó las bases de un sistema universitario propio de un Estado social y democrático de Derecho, garantizando la autonomía universitaria, mientras que la ley aprobada en 2001 desarrolló dicho sistema y reformó la organización de las enseñanzas universitarias en consonancia con el EEES.

Tras la promulgación de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, han seguido produciéndose cambios significativos, como la entrada en el marco europeo de educación superior, que ha requerido una serie de reformas tanto curriculares como metodológicas que han tenido una importante repercusión en la evolución del panorama universitario.

La actual Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario, apuesta por reforzar la docencia, la empleabilidad y la mejora de los procesos formativos de la ciudadanía. Fomenta además el protagonismo del estudiantado para que éste asuma labores de tutoría, mentoría y realización de prácticas efectivas, enfatizando la participación estudiantil en la delimitación de su propia trayectoria académica.

Como podemos comprobar, la Ley es clara en cuanto al papel protagonista que el legislador le concede al estudiantado universitario. Es por ello que, habiendo un marco institucional diferente al de hace apenas dos décadas, cada vez más se pone de manifiesto la influencia que puede tener tanto la institución como el profesorado universitario en sus estudiantes, porque incide directamente en la formación de estos. Se aconseja, pues, que la formación universitaria no sólo provenga del aula, sino también del contexto universitario y de la interrelación con todos los agentes involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, complementando así la formación universitaria con otras actividades que van más allá del saber científico de una determinada rama o disciplina, diseñando metodologías docentes que favorezcan el proceso de aprendizaje del estudiantado (Carrizosa, 2019).

Y es que no deberíamos alejarnos del propósito inicial del modelo que marcó el EEES, que implantó en el año 2010 el sistema de créditos ECTS, conocido como *European Credits Transfer System*, para dar respuesta al reconocimiento de los estudios tanto de las enseñanzas teóricas como prácticas, así como de otras actividades que fueran dirigidas hacia la obtención de las competencias requeridas de los estudios cursados.

Lo que pretendemos decir es que, por imperativo legal, el alumnado debe trabajar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las

materias del correspondiente plan de estudios (tal como indica el art. 3 del RD 1125/2003, de 5 de septiembre, regulador del Sistema Europeo de Créditos y Calificaciones), y que la institución está obligada a elaborar el título donde se reflejen sus objetivos, entre los que destacan la adquisición de competencias técnicas y transversales de los estudiantes, así como el diseño de metodologías acordes con la relevancia del aprendizaje en un contexto que se extiende ahora a lo largo de toda la vida (Preámbulo del RD 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales).

También la LOSU es clara al respecto cuando advierte en su Preámbulo que “la creciente importancia y significación social de la formación a lo largo de la vida complementa la formación universitaria en la juventud” (Preámbulo LOSU, p. 43267). Esto nos permite traer a colación de nuevo la relevancia del proceso extensionista, que ya hemos mencionado, porque parece evidente que el aprendizaje integral debería ocupar una parte importante en los planes de estudio y, de forma transversal, en todas las ramas de conocimiento.

En este sentido, Hernández e Infante (2015) ofrecen resultados notables cuando se desarrollan proyectos educativos con esa finalidad, porque permite que las personas egresadas “actúen como profesionales capaces y, lo que es esencial, como seres humanos plenos, preparados para aportar a la sociedad desde lo individual, lo familiar y lo social en el más amplio sentido” (p. 79).

Resulta plenamente defendible, por tanto, que la labor educativa se centre en facilitar el proceso extensionista de su estudiantado, motivándolos para que apuesten por centros que apoyen esta estrategia formativa y que cuente con un cuerpo docente formado a tal fin, de modo que se cree un contexto de aprendizaje adecuado para la realización de actividades que permitan no solo cultivar el componente cognitivo sino también el desarrollo del componente afectivo, permitiendo la manifestación de sentimientos y emociones esenciales para el desarrollo de la personalidad y formando a la ciudadanía en valores y principios democráticos que actúen como referentes de los derechos humanos (Pérez *et al.*, 2009b); Preámbulo de la LOSU; Santiviago, 2016).

No podemos obviar, sin embargo, que estos criterios a los que nos estamos refiriendo sobre la formación integral o el proceso extensionista como base para la formación de nuestro estudiantado en pleno siglo XXI, dista mucho de constituir la esencia de la Universidad actual.

Interesa mencionar aquí al profesor Rodrigo Fernández-Carvajal (1924-1997), jurista y catedrático de Derecho Político español que afirmaba

que la esencia de la Universidad pasaba por la concurrencia de cuatro puntos fundamentales que consideraba vigentes a las puertas de este milenio. Revisar las cuatro características identitarias en las que, según este autor, descansa aún la esencia de la universidad actual, que datan de los orígenes de las universidades europeas a finales del siglo XII, nos hará reflexionar sobre el hecho de que, en una institución con más de diez siglos de antigüedad, siguen existiendo vestigios del Medievo. Y si bien es verdad que nuestro sistema universitario ha ido evolucionando hacia la integración en el EEES, podemos afirmar que las sucesivas reformas no han hecho desaparecer del todo la idiosincrasia de la Universidad tradicional y sus costumbres internas (González Requena, 2023).

Empezando por una primera cuestión clave, como la relativa a la finalidad de la enseñanza universitaria, Fernández-Carvajal nos recuerda que la Universidad es, ante todo, una institución dedicada a captar y transmitir la verdad del ser. Y tiene razones para creerlo si tenemos en cuenta que desde el siglo XII, antes que la impartición de los conocimientos necesarios para ejercer las “profesiones mayores”, las primeras universidades se dedicaban a la enseñanza de los conocimientos del saber para conocer la verdad, a semejanza de las enseñanzas clásicas de Platón (desde el año 387 a. de JC. hasta el año 529), que en sus escuelas se dedicaban al goce del saber (Farrerons, 2005). Esto significa que el conocimiento de la verdad estaba por encima de los conocimientos técnicos-profesionales.

Esta premisa sigue siendo de plena actualidad, como puede verse en el Preámbulo de la última y recién estrenada LOSU, donde se sigue haciendo hincapié en la idea de que la Universidad es una institución clave en nuestra sociedad que, a lo largo de la historia, ha sido, es y debe seguir siendo fuente de conocimiento, de afirmación de valores éticos y humanistas, de espíritu crítico y de creación de un espacio de diálogo, de libertad intelectual y de investigación. De ese modo, después de diez siglos, como podemos comprobar, seguimos con el deseo de saber y de conocer la verdad tal y como expresaba Fernández- Carvajal (1994).

Después de esta primera exposición, podemos afirmar, por tanto, que con este primer elemento se puede calificar la Universidad como el templo del aprendizaje y de la investigación, puesto que los conocimientos que se imparten en nuestras instituciones universitarias no solo deben ser de naturaleza técnico-científica, sino que también deben ir dirigidos a la búsqueda constante de la Verdad, el Bien, la Belleza y la Justicia, aunque sea una compleja misión al servicio de la persona que le permita desarrollarse de forma integral (Baudrit, 2012).

La segunda característica identificadora que aún pervive de las primigenias universidades es más polémica y difícil de explicar cuando, como quien suscribe, se tiene vinculación con la docencia universitaria. Cabe decir, no obstante, que Fernández-Carvajal no escatima en argumentos para poner de manifiesto que el modelo universitario de su época quebranta y cierra el paso al mérito y a la experiencia de la docencia porque “la endogamia o la política de puertas cerradas atenta mortalmente contra la idea misma de Universidad” (Fernández-Carvajal, 1994, p. 50). Da por hecho la práctica de la endogamia como un hábito normalizado, del que poco se habla, excepto en los pasillos y con carácter informal. Conviene no olvidar a este respecto que la Universidad tiene orígenes feudales y que, en España, en vez de evolucionar, “se ha quedado en la época del Medioevo: con el vasallo, y el señor al que hay que rendir pleitesía (...), además, porque refleja jerarquías y los rituales de la sociedad que la produjo y a la que sirve: el Estado” (González-Millán, 2014, p. 3.).

Bien es cierto que se trata de afirmaciones realizadas antes de la integración de las universidades españolas en el EEES, en un momento caracterizado por la masificación de las aulas y una excesiva reglamentación y especialización del profesorado universitario. Tras el advenimiento de la era de la digitalización, tanto la institución universitaria como el profesado han tenido que realizar una gran inversión de tiempo y esfuerzo para cambiar ese panorama, pero difícilmente puede afirmarse que hayamos conseguido desprendernos de esa endogamia, tal y como manifiesta el autor anteriormente citado.

No puede negarse, desde luego, que, desde la unificación de las titulaciones en grados extrapolables entre los Estados Miembros de la UE, se viene produciendo un declive en este mal hábito, pero también parece claro que se viene logrando a costa de la pérdida de otros rasgos de identidad de la universidad como institución social, dándose prioridad a la preparación para el mercado laboral y haciendo que en ocasiones nos olvidemos de la interdisciplinariedad y la educación en valores (Arana, 2021).

El tercer rasgo caracterizador al que Fernández-Carvajal hacía referencia es el relativo a la consideración de las universidades como organizaciones corporativas y a la autonomía universitaria, que ha sido una de sus señas de identidad más apreciadas desde la época medieval hasta nuestros días (1994). Tres décadas más tarde, esta libertad universitaria se ha convertido en una enfermedad que aqueja a nuestra universidad y que se llama “objetividad” (González Requena, 2023).

En efecto, pese a que la LOSU consagra la transparencia y la rendición de cuentas de las universidades públicas, especialmente en lo relacionado con su régimen económico- financiero y con la selección de su personal, el binomio autonomía-transparencia y su neutralidad, al que tanto énfasis le dedica la Ley en su preámbulo, se viene a justificar mediante la designación de un número mayor de miembros no pertenecientes a la Universidad convocante en las comisiones de selección, elegidos mayoritariamente mediante sorteo, lo que se entiende como un refuerzo de la objetividad en el acceso a los cuerpos docentes universitarios y a las modalidades de contratación laboral (Preámbulo LOSU, 2023).

Compartimos la opinión de González Requena (2023), que se opone a esta especie de estandarte de objetividad establecido en la LOSU en el régimen de acceso a los cuerpos docentes universitarios, por considerarlo un planteamiento erróneo, inflexible y despersonalizado en la medida en que “renuncia a juzgar la calidad del trabajo de sus miembros de manera directa -es decir: leyendo sus trabajos, escuchando sus discursos- para utilizar solo criterios objetivos y externos en sus procesos de selección promoción” (p. 124), lo que equivale a decir que “la institución del saber se proclama incapaz de valorar el saber de sus miembros y requiere que sean instituciones externas las que lo hagan” (*Ibidem*, p. 124).

El cuarto y último rasgo identificador del que hablaba Fernández-Carvajal se refiere a la convivencia en las universidades, que debe ser concebido como un espacio donde exista una vida universitaria en la que participen todos sus protagonistas.

Y es que hemos de reconocer que en la Universidad actual, que cuenta con una tradición de más de diez siglos, sigue existiendo cierta resistencia a (re)considerar que, en realidad, además de la transmisión de conocimiento, la esencia de la educación universitaria tiene que seguir basándose, por encima de todo, como afirman Esteban y Román (2016) en “la educación moral de la persona, de alguien que está llamado a conocer y a conocerse, a mejorarse, a mejorarse y a ser un agente de cambio social” (p. 17).

Por lo expuesto hasta ahora, resulta evidente que, tras varios siglos de historia y con la sucesión durante las últimas décadas de varias reformas encaminadas a perfeccionar la educación superior, esta se sigue enfrentando actualmente a numerosos desafíos. Es más, algunos de los originarios rasgos identificativos de la Universidad, aún siguen vigentes hoy en día, siendo motivo

de escritos, conferencias y debates inconclusos, unos a favor y otros en contra del actual sistema universitario.

Es por ello por lo que, con el objetivo de poner el foco sobre algunas de las razones que, a nuestro juicio, han contribuido a la perpetuación de características ancladas en el Medioevo, parece necesario hacer una breve incursión a los orígenes de la Universidad, por si esta búsqueda nos permite encontrar algunas explicación que dé respuesta a las preguntas que se hemos venido planteando sobre cómo podemos afrontar el reto de la adaptación de la Universidad a las exigencia del siglo XXI cuando todavía no nos hemos desprendido del pasado.

1.2.1. El papel del humanismo en la evolución histórica de la universidad

«El enfoque humanista no le da más poder a las personas,
sino que nunca se lo quita»

Carl Rogers

Esta digresión inicial sobre los rasgos caracterizadores de la institución universitaria nos ha permitido contextualizar la idea, ya apuntada al principio de este trabajo, de la necesidad de hacer una breve exégesis de la evolución histórica de la Universidad, para poder identificar así las bases sobre las que, a nuestro juicio, ha de sustentarse la funcionalidad de la universidad europea del siglo XXI.

No se trata tanto de hacer un recorrido cronológico, que será obviamente ineludible, ni de hacer un debate sobre el quehacer de la Universidad, sino más bien de conocer y entender su dimensión funcional a través del tiempo con el objetivo de volver a definir el concepto de enseñanza, puesto que, como intentaremos demostrar más adelante, lo que parece claro es que la función de la Universidad en pleno siglo XXI no puede ser solo la transmisión de conocimientos y el aprendizaje de una serie de disciplinas científicas (Buchbinder, 2008), sino que, como argumenta Pérez y Castaño (2016), estamos ya inmersos en una época donde “resurge con gran fuerza la universidad humanista, básica e integral, como base para la adquisición de nuevos conocimientos, [que requiere] adaptarse a nuevas situaciones, por lo tanto que el alumno sea capaz de generar un conocimiento específico para cada momento y situación” (p. 193).

Conviene precisar, pues, que en este repaso de la evolución histórica de la Universidad, no vamos a centrarnos en la enumeración de datos cronológicos precisos, sino que la cuestión básica a abordar viene determinada por la necesidad de indagar cuál fue la idiosincrasia de esta institución en su génesis, con la finalidad de aproximarnos a su cometido central y poder reconocer así qué puntos unen la línea que nos conecta con el pasado, identificando en qué aspectos nos hemos alejado, principalmente, del concepto de enseñanza universitaria que ha llegado hasta la actualidad.

Aunque las Universidades surgieron a principios del siglo XIII en Europa, sus raíces pueden remontarse a principios del siglo XII, donde eran reconocidas como escuelas que estaban ubicadas en las catedrales, formando al clero en la enseñanza de las Sagradas Escrituras. Algunos autores, como Farrerons (2005), sitúan incluso en el siglo XI la fundación de centros de estudios *superiores* en monasterios y catedrales que tenían el latín como base lingüística común, dando lugar, como luego veremos, a las “*Universitas Magistrorum et Scholarium*”, estructuradas en los grados de bachiller, licenciado, maestro y doctor.

No parece casual, en cualquier caso, que muchas personas expertas en la historiografía sobre los orígenes de la universidad consideren como génesis de la institución universitaria el llamado Renacimiento de la Europa del siglo XII, cuando en Occidente se produjeron una serie de cambios trascendentales a nivel económico, político y social que, en el plano intelectual, se caracterizó por el surgimiento de los intelectuales al servicio de la Iglesia, quienes creían que el oficio de pensar era un fin en sí mismo (Esteban y Román, 2016).

Este resurgimiento intelectual de la Europa Occidental del siglo XII no debería ocultarnos, sin embargo, que la UNESCO ha reconocido como la Universidad más antigua de la que existe registro de entrega de títulos, que todavía está en funcionamiento, a la *Aarawiyun* o *Al-Quarraouiyine*⁷, institución ubicada en la ciudad de Fez (Marruecos) que fue fundada como “madrasa” en el año 859 por Fatima Al-Fihri (Makdisi, 1970).

Aunque, como hemos podido comprobar, la literatura historiográfica occidental no especifica ni clara ni unánimemente una fecha concreta, sí que hay cierto acuerdo en considerar que la primera universidad europea se fundó en 1088 en la ciudad italiana de Bolonia. Así, mientras que la denominada “Escuela de Bolonia” se dedicaba a proteger a las escuelas de derecho de esa ciudad, la Universidad de Oxford, fundada en 1096, se convertía, en paralelo,

7 Más información en la Página web Unesco <http://whc.unesco.org/es/list/170>

en un lugar de estudio y debate académico⁸. Más tarde, la Universidad de París (1264)⁹, actualmente llamada Universidad de la Sorbona, empezaba a enseñar retórica y dialéctica, impartiendo docencia universitaria, por primera vez, fuera de la supervisión del obispo y de otros miembros del clero catedralicio (Perego y Marteau, 2022).

Por lo tanto, en los siglos XII y XIII, tanto la Universidad de Bolonia como las de Oxford y París, se convirtieron en las instituciones que marcaron profundamente en sus raíces lo que fueron posteriormente las instituciones universitarias. Así fue como el modelo universitario parisino, conocido como “la universidad de maestros” (*universitas magistrorum*), y el modelo universitario boloñés, que representa la “universidad de estudiantes” (*universitas scholarium*), constituyeron el embrión de lo que encarna hoy en día nuestro modelo de Universidad (*Ibidem*, p. 31; Tünnermann, 2006).

En síntesis, aunque las fechas y los datos pueden variar según el autor o la autora que los presenta, tal y como señalan Esteban y Román (2016), lo que parece claro es que, tanto Bolonia como luego Oxford y París, contaban con estudiantes dedicados a lo que hoy conocemos como educación superior, que contrataron los servicios del maestro y obtuvieron privilegios a partir de la *Authentica Habita*¹⁰.

Una vez llegados a este punto, conviene mencionar algunos de los términos latinos que se fueron popularizando, como el de “*universitas*”, en el que se relacionan *unum* y *versum*, la unidad y la diversidad, que se empleó originariamente en la Edad Media para designar cualquier corporación considerada, en su aspecto colectivo, como una agrupación humana de maestros (*magistri*) y discípulos (*discipuli*) dedicados al oficio de aprender los saberes (Tünnermann, 2006).

Con el paso del tiempo, las agrupaciones que se dedicaban a la enseñanza y el aprendizaje se denominaron *universitas magistrorum et scholarium*, resultantes de los gremios constituidos por estudiantes y profesores que

8 Al parecer, la Universidad de Oxford contaba ya en el año 1150 con una población considerable de población estudiantil (Esteban y Román, 2016).

9 Hay datos, no obstante, que sitúan el inicio de la Universidad de París en el año 1215, recibiendo sus primeros estatutos por el legado pontificio Robert de Courçon.

10 La *Authentica Habita* del emperador Federico I Barbarroja posibilitó el nacimiento de la Universidad de Bolonia, puesto que otorgó una serie de derechos “a los estudiantes romanistas, para que pudieran defenderse de los abusos que sufrían a mano de las autoridades de la ciudad” (Morales y Fuentes, 2017, p. 186).

dieron origen a dos formas institucionalmente formales (Campillo, 2015): la agrupación de estudiantes, por un lado, que tenía como finalidad obtener grados académicos para ocupar puestos en la sociedad y, por otra parte, la forma institucionalizada de enseñantes que se dedicaban a la investigación (Moncada, 2008). Cabe destacar que, pese a constituir la mayoría del corpus universitario, los extranjeros eran menospreciados por las autoridades locales.

Estas primeras “*universitas*” no contaban con suficiente infraestructura (bibliotecas, laboratorios o edificios propios), propiciando el malestar de la población universitaria, lo que nos lleva a una mejor comprensión del por qué durante los primeros siglos de la existencia de la Universidad hubo un éxodo de estudiantes y se fueron creando nuevas Universidades.

Desde entonces, estas carencias se convirtieron en la base de las principales reivindicaciones por parte de los “*magistri*” y “*discipuli*”, quienes se empeñaron a restablecer los derechos de la ciudadanía mediante la amenaza de trasladarse a otra ciudad, aprovechando la coyuntura de que la mayoría de la población excluida dominaba el latín, que era el idioma utilizado a nivel académico en cualquiera de las embrionarias “naciones” de Europa occidental (Tünnermann, 2006). De este modo, la Universidad era “una combinación formada para la protección de sus miembros contra las extorsiones de los ciudadanos y de otros desagradables incidentes que en tiempos medievales implican la residencia en un país extraño” (Moncada, 2008, p. 136).

Estas asociaciones de maestros y estudiantes, procedentes de Inglaterra, Alemania, Toscana, Provenza o Lombardía (Aurell, 2015), fueron constituyéndose como reuniones que se concentraban, mayormente, en las escuelas de Bolonia, durante los siglos XII y XIII, conformando en pocos decenios “un grupo bien identificado y diferenciado de los otros gremios, por lo que muy pronto integraron su propia corporación, su *universitas*” (Pierella, 2014, pp. 148-149). Relatan Murcia y Gamboa (2011) que este carácter gremial es el que ha permitido mantener la institución universitaria a lo largo de la historia como una “institución social y ejercer autónomamente las funciones que le son inherentes, devenidas de lo que originariamente se denominó con sus notas sustantivas de identidad corporativa, universal y científica, a lo que se le sumaría su carácter autónomo” (p. 422).

Lo que también parece claro es que, dado el origen mismo de las universidades en las escuelas catedralicias, vinculadas a obispados y dirigidas por clérigos, la institución universitaria nació asentada sobre “imaginarios de poder, de dominio del conocimiento para ejercer ciertas influencias sobre las diversas

esferas de la vida humana” (*Ibidem*, p. 422). De ese modo, se fue implantando la idea de que las grandes universidades creadas en el siglo XIII tenían la misión o “necesidad” de proveer a las clases más privilegiadas y dominantes de la época, como los dirigentes y los eclesiásticos, de los conocimientos en materia de negocios, transmisiones patrimoniales y transacciones comerciales, así como la instrucción necesarias sobre “las funciones y actividades sacerdotales -entre ellas, el estudio, la divulgación y el comentario de la Biblia y de los textos canónicos” (Llovet, 2011, p. 33).

No obstante, a medida que las condiciones sociales fueron cambiando, empezaron a surgir críticas a los procesos dogmáticos de formación religiosa entre el estudiantado y el profesorado congregado para protegerse de las tradiciones escolásticas y la ignominia que en tiempos medievales implicaba la residencia en un país extranjero (Moncada, 2008), consiguiendo así que avanzaran los intereses del profesorado “en especial su libertad de cátedra, frente a la incertidumbre y la falta de garantías legales en un mundo convulso” (Núñez, 2013, p. 2).

Desde una óptica epistemológica, conviene tener en cuenta que, si bien la formulación institucional del conocimiento llevada a cabo por la universidad medieval fue una novedad cuando apareció en Europa, lo cierto es que estuvo muy influenciada por la Academia de Platón y el Liceo de Aristóteles, considerados como los orígenes institucionalizados del saber, transmitido unidireccionalmente a través de la escritura en la escuela (Belloso, 2017).

Según nos explica Moncada (2008), tanto la nobleza como la burguesía empezaron a reconocer el valor cultural de los textos clásicos de la filosofía griega, que fueron traducidos al latín, lo que hizo emerger el protagonismo de las bibliotecas y un interés por introducir nuevas materias de estudio, la búsqueda de nuevas metodologías y su sistematización específica.

Queremos decir con ello que se produjo un interés por la producción de conocimiento nuevo, especialmente, mediante el estudio de los textos de Aristóteles, cuya enseñanza y sabiduría, junto con la aparición de gran cantidad de material científico, forzó la búsqueda de nuevas formas de enseñar más específicas que se adaptaran a cada una de las ciencias, obligando a sistematizar la metodología de aprendizaje.

Cierto es que han pasado más de seis siglos desde este hecho, lo que no ha impedido, sin embargo, que sea uno de los elementos formales que sigue

persiguiendo la educación superior actual, que constituyó una innovación en la época y que aún pervive en el sistema universitario actual (*Ibidem*).

No es de extrañar, entonces, que la pedagogía escolástica, basada en la idea de utilizar la razón, especialmente la filosofía aristotélica, para entender el contenido sobrenatural de la revelación cristiana, fuese la predominante hasta los siglos XIV-XV. A su amparo, el esquema general quedó configurado en torno a una facultad menor, en la que se impartían las artes liberales, y las facultades mayores, en las que se impartían Teología, Derecho y Medicina. A su vez, las artes liberales estaban organizadas en dos ciclos: el *Trivium*, que incluía el conocimiento lingüístico (gramática, retórica y dialéctica), y el *Quadrivium*, que incluía el conocimiento científico, en general, y el conocimiento matemático en particular, integrado por la aritmética, geometría, astronomía y música (*Ibidem*).

En el caso de la Universidad de Bolonia, que adquirió el grado de Universidad en el año 1317, y cuyos estudios universitarios se centraron, cuando menos hasta el siglo XV, en el Derecho, la Iglesia y el comercio, fueron objeto de críticas por parte de los filósofos humanistas que vieron eclipsados durante tres siglos los estudios de gramática y de literaturas clásicas frente a la preeminencia de la Teología, el Derecho Romano y el Derecho Canónico. Tal es así que, según afirma Llovet (2011), las universidades en su origen le dieron la espalda a las Humanidades aun siendo estas un “campo de saber” infinito que ha sido transmitido a lo largo de la historia, constituyendo el saber propio como institución social que es. Y es que, según afirma el autor, aunque el eclipse de las humanidades haya persistido casi desde sus orígenes, el germen y la identidad de la Universidad con enfoque humanista ha sido y tiene que seguir siendo el corazón de la Universidad (Puy, 2017).

A partir de la primera mitad del siglo XIV, serían los *studia humanitatis*, precisamente, los que incluirían el estudio de la gramática, la retórica, la poesía, la historia y la filosofía moral, los que hicieron florecer y expandir la nueva concepción humanista que, entre los siglos XV y XVIII, propició un cambio histórico en el devenir de las universidades que coincidiría con el declive de las sociedades estamentales y el asentamiento de las bases de la futura revolución industrial.

Llovet (2011) definió este humanismo renacentista como “la emersión de la sabiduría clásica -primero latina, después la griega- y de los *studia humanitatis*, (...) en el sentido de una educación literaria y moral” (pp. 35-36), relacionada con la cultura humana, en sentido integral, o, dicho de otro modo,

con una formación humanística de los estudiantes (Hernández e Infante, 2015) caracterizada “por el encuentro con una concepción humana de vida, cuyo centro lo constituye el hombre, gracias a los valores espirituales y morales de la *humanitas*” (Moncada, 2008).

Las humanidades conseguirían mantener todo su esplendor durante cuatro siglos gracias a la promoción de las *letras humanas* frente a las *letras sagradas y divinas* y a sus fieles seguidores, que se llamaron a sí mismos *humanistas* porque se consideraban seguidores del *humanismo*.

Para Esteban y Román (2016), el movimiento humanista fue un punto de inflexión hacia otro modelo de Universidad, que rompe con el modelo hasta entonces denominado de “tradición universitaria”, especialmente en el modo de entender la enseñanza académica que empezaba a estar mucho más enfocada en servir a la sociedad. De ese modo, con la irrupción del humanismo, la Universidad se convierte en un lugar donde se adquiere un compromiso con la comunidad en “la tarea de preparar personas, letrados o caballeros, *literati*, para vivir y actuar en la comunidad de acuerdo con las normas del urbanismo, la civilización y la cultura” (*Ibidem*, 2016, p. 44).

Visto así, parece lógico que Puy (2017), firme defensor de las humanidades en el corazón de la Universidad, considere que, hoy en día, la formación humanista que está centrada en valores morales y estéticos, no puede estar subordinada a los valores científicos y tecnológicos porque cualquier institución que priorice el conocimiento y la cultura debe permanecer firme para no sucumbir al mero hecho de “fabricar profesionales económicamente rentables, o para inventar técnicas laboralmente productivas, o para establecer un pensamiento único, fideísta o no, pero sumiso a una ideología, sea laica, sea religiosa” (p. 63). Compartimos el razonamiento de estos autores, que conciben la Universidad con un enfoque humanista, que mira siempre desde el prisma de su función social. Es por ello que la preponderancia de elementos como la tecnología, el individualismo, la ausencia de compromiso personal y social o la globalización, que tiende a considerar a los seres humanos sin capacidad para decidir por sí solos, se encuentran entre las causas por las que en las instituciones universitarias se ha debilitado el humanismo (Belloso, 2017).

Con la llegada del Barroco y el dominio de la cultura occidental durante los siglos XVI y XVII, período caracterizado por las interminables guerras de religión, las universidades vivirían una época de decadencia derivada de la inseguridad y la falta de movilidad del estudiantado, que ahora solo ingresaba

en centros universitarios ubicados en el territorio del reino o nación de origen (Puy, 20217).

A finales del siglo xvii y durante el siglo xviii, las ciencias y la revolución científica serán el epicentro de la enseñanza universitaria, aunque buena parte de la actividad científica se hizo fuera de los centros universitarios, de modo similar a lo ocurrido durante el Renacimiento con la revolución humanista y su desarrollo fuera de las universidades (Aurell, 2015).

Parece claro, en cualquier caso, que, tras la revolución industrial, comenzaría a emerger un nuevo modelo de universidad conectado con los nuevos avances tecnológicos y la atribución a la enseñanza superior de una función pública al servicio del Estado. Universidades alemanas como las de Halle (1694) o Gotinga, fundada en 1737, pondrían en evidencia en la Europa decimonónica, en línea con el nacionalismo emergente y el resurgir de la movilidad estudiantil, que la institución universitaria tenía que proyectarse bajo el lema de su funcionalidad como “servicio público”. Este nuevo modelo alemán de Universidad se apoya sobre las disciplinas humanísticas y las ciencias naturales como sus dos grandes pilares pedagógicos y epistemológicos.

Más allá de estos casos pioneros, parece claro que a principios del siglo xix las Universidades seguían arrastrando tradiciones del medioevo que provocaron el estancamiento de las grandes corrientes científicas que tuvieron lugar en los dos siglos precedentes, lo que conduciría a una reacción generalizada de las universidades frente a la influencia de la iglesia, dando lugar a un nuevo modelo de universidad en el mundo occidental donde el conocimiento útil empieza a ser predominante para el desarrollo de la sociedad.

Y si bien durante las primeras décadas del siglo xix, humanistas y científicos convivieron durante el período de la Universidad romántica, este binomio bien avenido tuvo las horas contadas a partir de la abrumadora influencia científica que destronó a las humanidades. Puy (2017) nos ofrece una visión bastante clara del por qué las ciencias naturales rompieron con las humanidades:

(...) los humanistas románticos se fueron contagiando de positivismo, de materialismo, de empirismo, de naturalismo... en suma, de cientificismo; (...) fueron abdicando de su humanismo; y (...) fueron abriendo paso a un sentimiento generalizado en los medios culturales primero, y luego en toda la sociedad, de que los científicos llevaban a cabo un trabajo socialmente útil,

práctico, enriquecedor, progresista, etc., que les hacía acreedores a medios, honores y privilegios; mientras que los humanistas se entretenían en un trabajo socialmente inútil, meramente verbalista, económicamente improductivo, políticamente conservador... que no valía la pena promocionar ni casi mantener. Comenzaba la etapa triunfal de las ciencias (...) [que] (...) se mantuvo durante todo el siglo xx (pp. 68-69).

Esta sucinta exposición de la evolución de la institución universitaria a lo largo de los siglos, pone de manifiesto, a nuestro juicio, que el abandono de las humanidades y de los valores humanistas en nuestras universidades ha sido consecuencia de la pérdida de su consideración como un bien para la sociedad, aunque cada vez resulta más evidente que algunos de los principales sellos de identidad de la institución universitaria, como los principios éticos y morales de las originarias universidades del siglo XIII o los valores humanistas de las universidades renacentistas, han de ser rescatados.

1.2.2. La *Identidad* Universitaria

«La Universidad debiera insistirnos en lo antiguo y en lo ajeno. Si insiste en lo propio y lo contemporáneo, la Universidad es inútil, porque está ampliando una función que ya cumple la prensa»

José Luis Borges

Teniendo en consideración la evolución histórica de la Universidad, todo parece indicar que su génesis nos remite a una cuestión de “*identidad*” (Aurell, 2015). Si queremos identificar, por tanto, los elementos que mejor definen la Universidad, más allá de su funcionalidad, tendremos que convenir *a priori* que esta “*identidad*” a la que nos estamos refiriendo se corresponde con la “*tradición universitaria*” derivada de cierta estabilidad que ha ofrecido la institución a lo largo de los siglos y como resultado de la reproducción y de la transmisión cultural entre las generaciones académicas (Esteban y Román, 2016).

Es por ello que creemos necesario indagar sobre esta “*identidad*” a la que hacen referencia algunos autores y autoras (Aurell, 2015; Baguer, 2016; Bowden y Marton, 2011; Buchbinder, 2008; Campillo, 2015; Bueno Campos y Fernández de Navarrete, 2007; Esteban y Román, 2016; Gutiérrez *et al.*, 2013; Hernández Infante e Infante Miranda, 2015; Llano, 2012; Llovet, 2011; Moncada, 2008; Olímpio Bento, 2017; Otero Parga, 2017; Pérez y Castaño, 2016; Puy, 2017;

Roda Aixendi, 2003; Tünnermann, 2006), puesto que no disponemos de un corpus exhaustivo sobre los objetivos de las primeras universidades y el rol jugado por los valores humanistas (Esteban y Román, 2016). Vamos pues a detenernos en lo que dicen al respecto algunos autores y autoras.

Aurell (2015), uno de los autores interesados en reflexionar sobre los orígenes de la Universidad y su evolución histórica, nos remite a la cuestión de la “*identidad*” universitaria enfatizando que la Universidad es una de las pocas instituciones que mantiene una misma idea de “Universidad” en los cinco continentes, lo que ha posibilitado la conservación de su sello de autenticidad como fenómeno histórico hegemónico caracterizado por su longevidad y permanencia en el tiempo.

Como ya se ha indicado en este trabajo, la génesis de la “*identidad universitaria*” nació en el medioevo con el nombre de “*universitas*”, cuya principal misión fue la de transmitir el saber y el conocimiento a quienes iban a dedicarse a las tareas pastorales y a las actividades comerciales. Como hemos podido ver, desde los orígenes de la Universidad hasta nuestros días ha habido diferentes etapas que han marcado la trayectoria e identidad de la Universidad, aunque parece claro que ha sido esencial para entender su idiosincrasia el hecho de que la transmisión de saberes que se producían “en las escuelas monásticas, reservada a futuros monjes, se escindiera durante este siglo hacia una escuela urbana-universitaria abierta a todo el mundo, tanto laicos como eclesiásticos” (*Ibidem*, p. 142).

Buchbinder (2008), en una breve introducción que realiza sobre la evolución histórica de la universidad en Europa, nos explica que las raíces identitarias brotaron dentro de las antiguas escuelas creadas por el Clero, donde se agrupaban maestros y estudiantes que provenían de distintos lugares de Europa, por lo que no es de extrañar que la misión de la universidad en una primera etapa se limitara a enseñar a controlar a una sociedad que debía ser cristiana, como exigía el *zeitgeist* de la época, formando a la progenie de la burguesía en las emergentes ciudades europeas que empezaron a llamarse “burgos” (Aurell, 2015).

Aunque no puede fijarse un momento preciso en la historia de la Universidad para determinar su origen, sí que parece evidente que, desde su existencia hasta nuestros días, la noción de universidad siempre se ha utilizado para hacer referencia a un centro de enseñanza, un lugar donde el profesorado coincide con sus discentes para trasladarles el conocimiento al más alto nivel, como si fuese “una cadena que une el pasado, con el presente y

con el futuro” (Otero Parga, 2017, p. 131). Es por ello que no podamos eludir sin más la afirmación de dicho autor relativa a que esa seña de “*identidad*” de la universidad como templo de la enseñanza haya sido destruida durante el Proceso de Bolonia.

Atendiendo a estas consideraciones, creemos que la configuración del EEES tampoco ha sabido dar respuesta al cometido social que se delega al sistema universitario, puesto que en este marco común europeo de educación superior se puede estar perdiendo la esencia de la Universidad porque, como afirma Olímpio Bento (2017), el *Proceso* (de Bolonia) ha repercutido negativamente en la finalidad de la Universidad humanista ya que todo el *Proceso*:

(...) forma parte de la ola de demolición y destrucción de las causas, ideales, normas, preceptos, principios y valores, instituidos por la Modernidad como estándares de elevación y regulación de la democracia, de la *res pública* y de la vida, anhelando la búsqueda de un mundo mejor (p. 6).

Se esté de acuerdo o no con estas consideraciones, sería bueno reconocer que, pese al esfuerzo y las buenas intenciones del *Proceso*, difícilmente puede afirmarse que se haya cumplido lo previsto en el primer encuentro en la Sorbona, cuya Declaración en el año 1998, como luego veremos, inspiró la creación de lo que hoy conocemos como el EEES, donde se exponía lo siguiente:

Recientemente, el proceso europeo ha dado pasos de extrema importancia. A pesar de la relevancia que ello tiene, no deberíamos olvidar que al hablar de Europa no sólo deberíamos referirnos al euro, los bancos y la economía, sino que también debemos pensar en una Europa de conocimientos. Es deber nuestro consolidar y desarrollar las dimensiones intelectuales, culturales, sociales y técnicas de nuestro continente. Éstas han sido modeladas, en gran medida, por las universidades, quienes todavía desempeñan un papel imprescindible en su desarrollo (Declaración de la Sorbona, 1998).

Como podemos observar, la funcionalidad de la Universidad tiene que orientarse prioritariamente al conocimiento antes que a la economía, lo que nos hace reflexionar sobre la idea de que la “*identidad universitaria*” de las últimas décadas ha estado fluctuando en un devenir de cambios basados en el “ensayo y error” de las políticas universitarias adoptadas a partir de las buenas intenciones plasmadas en la Declaración de la Sorbona.

Queremos decir con esto que, echando la vista atrás, parece que en todo el *Proceso* no se tuvo en cuenta un horizonte temporal de previsión, cuestión importante en cualquier organización para prever resultados exitosos. Este fue el ensayo, creer que era posible la armonización de un sistema universitario fuerte.

En cualquier caso, aún con esa carencia, el seguimiento de la evolución del *Proceso* y de sus principios inspiradoras, cuestión que abordaremos en el siguiente epígrafe, nos permite anticipar que es necesario romper una lanza en favor de quienes se involucraron en sacarlo adelante, aunando esfuerzos y llegando a acuerdos en todas las reuniones, porque hay que reconocer que las decisiones tomadas en y para la Universidad, como institución educativa que representa, es un tema difícil de abordar, además de incierto, debido a las imprevisibles interrelaciones entre los Estados Miembros de la Unión Europea, a lo que debe unirse la existencia de cierta desazón institucional derivada del hecho de asumir que hay una diacronicidad entre la toma de decisiones y el tiempo en el que se pueden verificar los resultados para que puedan ser considerados y tomar decisiones a tiempo, lo que ocasiona un estancamiento que puede durar hasta años para paliar el daño ocasionado (Olímpico Bento, 2017).

No es de extrañar, por tanto, que la configuración de los rasgos identificativos de la institución universitaria ha supuesto una evolución lenta, teniendo en cuenta que tanto los factores políticos como los económicos y sociales van introduciendo siempre nuevas reglas de juego, guiando las estrategias universitarias marcadas, principalmente, por “las pautas dentro de las cuales se desenvuelve el mundo actual (...) [que] se manifiesta fuertemente por vía de la restricción económica y de financiamiento, considerados imprescindibles para permitir incrementar la competitividad de los países” (Gutiérrez *et al.*, 2013, p. 18).

Ahora bien, el hecho de que la financiación de la institución universitaria sea imprescindible para el sostenimiento de una educación superior de calidad, no significa que la Universidad deba ser considerada como una empresa que solo contribuye “a mejorar la competitividad económica de nuestro país, sino que también y por encima de todo, debe buscar (...) la calidad de vida de los ciudadanos” (Roda Aixendi, 2003, p. 98).

Por este motivo, entrando en diálogo con el autor Alejandro Llano (2012), respecto a lo que manifestaba Roda Alexandri en su artículo sobre el ocaso de las humanidades en relación con la idea de que la Universidad pudiera

funcionar como una empresa, se afirmaría que no sólo el declive se cierne sobre las humanidades sino que, en toda esta vorágine de reformas y cambios del sistema de educación superior, también llega a afectar a muchas otras ramas del saber, lo que nos hace saber de forma preocupante cuando dice que:

Se ha encendido la alerta roja sobre la suerte de las disciplinas humanísticas en los diversos niveles de enseñanza. Como si respondieran a un toque de trompeta, casi todos los países occidentales han emprendido reformas en sus planes de estudio, con una orientación sospechosamente coincidente: encaminar toda la educación formal hacia el rendimiento económico, a base de implantar instrumentos estereotipados de evaluación y control regidos por el pragmatismo, disminuyendo así drásticamente la presencia de la literatura, la historia y la filosofía en la escuela y la universidad. El resultado es desolador y -a pesar de la docilidad característica de las sociedades tecnificadas- se están escuchando, cada vez más altas, voces de protesta de muy variadas procedencias (p. 187).

Observemos, pues, que el declive de las humanidades no es un fenómeno contemporáneo sino que, como ya sucedió entre el Medioevo y la Modernidad, es algo que viene produciéndose paulatinamente, casi de puntillas y en silencio, dejándola sin aliento nada más nacer pese a que los valores humanistas, como afirma Puy (2017) son y tienen que ser el corazón de la Universidad.

El proceso de convergencia europeo de la enseñanza superior quiso dar un paso hacia una Universidad modernizada, siendo diseñado con la finalidad de latir con fuerza para garantizar el porvenir de una educación que avanzara al unísono de las innovaciones tecnológicas, pero lo que no parece de recibo es que acabe anclado todavía más si cabe en los estándares economicistas más propios de una empresa que de una institución social dedicada al saber (Otero Parga, 2017).

Por lo que respecta a la “*identidad*” de la Universidad española actual, Baguer (2016) afirma que está condicionada por el establecimiento de nuevas estrategias de formación del alumnado. Estos condicionantes vienen determinados por varios puntos, entre los que cabe resaltar la obligatoriedad de la implementación del EEES, el descenso de la natalidad que lleva aparejada una disminución del número de estudiantes y la necesidad de “abastecer a la sociedad con el alumno que termina sus estudios, aportando no solo los conocimientos adquiridos sino las habilidades necesarias para un entorno

cambiante de continuo” (p. 1), lo que apoyaría nuestra argumentación en favor de una renovación de las metodologías docentes aplicadas en la enseñanza universitaria.

En ese sentido, aplicado a los procesos de enseñanza y aprendizaje en al ámbito de las Ciencias Sociales y Jurídicas, hemos de señalar que esta realidad representa para el modelo educativo europeo, como manifiesta Santiviago (2016),

la obligación de revisar sus conocimientos y prácticas, en cuanto: al comportamiento de las circunstancias del mundo contemporáneo; la formación de los ciudadanos en el entendimiento de la realidad vivida: la necesidad de potenciar en los individuos la capacidad de imaginar, pensar y comunicar ideas y criterios sobre su mundo, la realidad y la vida (pp. 248-249).

Por ello, revisadas otras reflexiones sobre el declive de la formación humanista y sus repercusiones a la hora de perfilar la “*identidad*” universitaria, en los términos que hemos venido exponiendo, principalmente en relación con los valores de ciudadanía, de creación de cultura y de un saber acumulado en el tiempo (Obarrio y Piquer, 2016), resulta pertinente traer a colación la introspección efectuada por Martha Nussbaum en 2010, en el prólogo de la obra “*Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*”, donde vaticinaba algunos de los efectos del declive de las humanidades y de la “*identidad*” de la Universidad que se puso de manifiesto apenas empezada la integración en el EEES y que bien puede reflejar el sentir actual.

Estamos en medio de una crisis de proporciones gigantescas y de enorme gravedad a nivel mundial. No, no me refiero a la crisis económica global que comenzó a principios del año 2008. Al menos en ese momento, todo el mundo sabía lo que se avecinaba y varios líderes mundiales reaccionaron de inmediato, desesperados por hallar soluciones. En efecto, el desenlace para sus gobiernos sería arduo si no las encontraban, y a la larga muchos de ellos fueron reemplazados por causa de la crisis. No, en realidad me refiero a una crisis que pasa prácticamente inadvertida, como un cáncer. Me refiero a una crisis que, con el tiempo, puede llegar a ser mucho más perjudicial para el futuro de la democracia: la crisis mundial en materia de educación. Se están produciendo cambios drásticos en aquello que las sociedades democráticas enseñan a sus jóvenes, pero se trata de cambios que aún no se sometieron a un análisis

profundo. Sedientos de dinero, los estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva a la democracia. Si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos. El futuro de la democracia a escala mundial pende de un hilo (pp. 19-20).

Si bien es verdad que ya ha pasado más de una década de estas reflexiones, la idea de Universidad que hoy conocemos sigue necesitando de un análisis profundo, tal y como manifestaba Martha Nussbaum en el año 2010, ya que las instituciones universitarias han recortado drásticamente los programas dedicados a las artes y a las humanidades, básicamente por las crisis económicas, pero también porque no se consideran que estas disciplinas no sean esenciales.

En nuestra opinión, no basta con revisar de modo superficial los aspectos que son relevantes en la educación superior, como son los curriculares y los metodológicos, para reaccionar tan sólo cuando nos dan “un tirón de orejas” desde el EEES, respondiendo con más cambios y más reformas de forma paliativa. Esto lo consideramos de suma importancia respecto a lo que tratamos en este trabajo sobre los cambios que se sugieren a nivel metodológico, al realizarse en diferentes etapas, ora como institución de élite, ora como un servicio educativo, puesto que han tenido gran repercusión en la docencia, tanto en sus contenidos como en sus procedimientos, lo que resulta especialmente relevante para las disciplinas jurídico-sociales (Pérez Campos, 2012) como desarrollaremos más adelante.

En consonancia con lo anterior, y partiendo de las reflexiones de Martha Nussbaum sobre la necesidad de realizar un análisis profundo como consecuencia de los cambios drásticos acontecidos en materia de educación, también puede resultar ilustrativo rescatar algunas cuestiones que Bueno Campos y Fernández de Navarrete (2007) resaltan cuando se arriesgan a configurar las bases conceptuales de una tercera misión de la Universidad a la nos llevaría, en nuestra opinión, ese análisis profundo al que hacíamos referencia. Esta aseveración está apoyada en las palabras de José Ortega y Gasset (1930), precursor del tema de la Misión de la Universidad, que José María Carrascal trajo de nuevo a la palestra en el año 2013 en su Autobiografía

Apócrifa, donde se venía a defender, en definitiva, que la nueva misión de la Universidad:

(...) debe ante todo, hacer del hombre medio un hombre culto. Por hombre culto entendía que tuviese unas ideas claras y básicas de la Física, Biología, Historia, Sociología y Filosofía. Luego, hacer de él un buen profesional en un determinado campo. Por un buen profesional entendía que dominase eficazmente los conocimientos de su ramo, fuese la Medicina, las Matemáticas o el Derecho. No había incompatibilidad entre ambos saberes, el general y el especializado, al revés, se complementaban. Lo que en cambio, convenía separar era esa formación cultural y profesional de la puramente científica e investigadora (p. 207).

Revisadas estas palabras de Ortega y Gasset, que además considera, como otras dos grandes tareas de la Universidad, la formación profesional y la investigación, no resulta descabellado compartir las aportaciones de Bueno Campos y Fernández de Navarrete (2007) cuando se atreven a decir que, en la actualidad, habría que añadir una tercera misión, “(...) ya que el universitario debiera recibir algo de “cultura general” que le permita intervenir en la actualidad, en la sociedad en que vive y que le permita tener ideas sobre el mundo y la humanidad” (p. 366).

Cierto es que la Universidad prepara profesionales para que sean capaces de asumir los retos impuestos por la ciencia y la tecnología, y se esfuerza por hacerles competentes en las materias que le van a dar más empleabilidad, por lo que, como hemos ido desarrollando a lo largo de este trabajo siguiendo el planteamiento de Ortega y Gasset, lo que parece claro es que nuestras aulas no deben “centrarse solo en lo científico-técnico [sino que], debe abarcar aristas esenciales para la adquisición de una cultura general (...) e integral, lo que repercute en el desarrollo armónico de su personalidad” (Hernández Infante e Infante Miranda, 2015. pp. 77-78), “porque no se trata de enseñar todo lo que los alumnos puedan necesitar para la vida profesional, sino algo más importante [aún, que es el de formar a ciudadanos y ciudadanas con capacidad de autonomía de su propio aprendizaje para cuando entren en el mercado laboral, por lo que,] deben desarrollar aptitudes, actitudes y las capacidades que potencien a la persona como centro” (Pérez y Castaño, 2016, p. 191).

Después de todo, pareciera que lo dicho hasta ahora no hubiera quedado claro a estas alturas, pero es que, volvemos a reincidir sobre esta cuestión, vaga para dar nuestra opinión crítica, que lo que no parece de recibo es que

todavía sigamos con los ojos vendados o mirando hacia otro lado, que nos hace omitir el hecho de que existe la necesidad de sentarse y hacer un profundo debate académico, sobre todo, en cuanto a la insistencia de plantear soluciones a las recomendaciones que nos hacen constantemente desde las comisiones de seguimiento del EEES, que lo único que consigue es modificar algunas normativas y leyes en esta materia, pero obliga al legislador, en este caso al español, a seguir insistiendo en sus normas acorde a estas recomendaciones.

Así parece ser que en la recién estrenada LOSU, que modificada el pasado mes de marzo del presente, vuelve a reiterarse algunas cuestiones que ya debían estar consolidadas en el espíritu de la educación superior en Europa.

En consecuencia, con todo esto en mente, bien podemos apoyar la idea de que esta institución milenaria debe ser ambiciosa en el cumplimiento de su función social, ya que tiene la obligación moral con la sociedad de “custodiar la enorme herencia cultural que es esencial para nuestra experiencia como seres humanos” (Bowden y Marton, 2011, p. 11), lo que viene a marcar su sello de “*identidad*”. La Universidad tiene que seguir siendo la institución que debe formar al hombre culto y buen profesional como afirmaba Ortega y Gasset, sin quedar supeditada en ningún caso “al utilitarismo y al culto al dinero”.

Podríamos decir, en resumen, que “la verdadera función de la Universidad es concentrarse en desarrollar actitudes y resolver problemas que surjan, más que acumular conocimientos” (Pérez y Castaño, 2016, p. 195), puesto que se trata de una institución que, ante todo, como veremos a continuación, tiene una ineludible función social.

1.3. La dimensión social de la universidad

«La Universidad, señores, no sería digna de ocupar un lugar en nuestras instituciones sociales, si el cultivo de las ciencias y de las letras pudiese mirarse como peligroso bajo un punto de vista moral, o bajo un punto de vista político»

Andrés Bello

Para centrarnos en la *dimensión social* de la institución universitaria debemos tomar como referencia, para empezar, el hecho de que la Universidad ha tenido siempre como misión, entre otras, el desarrollo de una formación integral de su estudiantado. Después de un largo proceso integracionista hacia el EEES, con muchas recomendaciones al respecto por parte de los organismos

competentes, parece contradictorio que, pese a dichas recomendaciones, siga habiendo lagunas que parecen cuestionar la efectividad del tiempo y esfuerzo invertidos en afianzar una formación integral del alumnado universitario. No podemos obviar que, hoy en día, todavía el EEES sigue siendo un reto para la educación superior (Alemán, 2023).

En este sentido, nos parece interesante destacar al respecto dos cuestiones. Conviene resaltar, en primer lugar, el hecho de que toda idea de cambio y transformación que rompa con el modelo tradicional, aún hegemónico, de enseñanza universitaria puede dar lugar a tensiones y retos en el seno de la institución. Razones nos sobran para pensarlo, ya que en las políticas educativas de educación superior y en la cultura universitaria “tradicional” no ha habido una preocupación por medir y evaluar los logros alcanzados en la formación que persiga el desarrollo social del alumnado (Villa Sánchez y Villa Leicea, 2014).

La segunda cuestión consiste en admitir que cualquier intento de definición de un marco operativo orientado al desarrollo social del alumnado universitario no estará exento de polémica, ya que el diseño de los planes de estudio suele estar configurado dando prioridad al desarrollo de competencias profesionales, concediendo así más relevancia a la calificación que al proceso de aprendizaje del alumnado (López *et al.*, 2016).

Dicho lo anterior, pese a que tanto los responsables académicos como el profesorado universitario manifiestan una gran preocupación cuando se plantean cuestiones relativas a la planificación del aprendizaje centrado en el alumnado y en su desarrollo social (Yániz y Villadrón, 2012), parece que no se acaba de encontrar el modo de calificar y evaluar estas competencias genéricas. Y dado que evaluar competencias genéricas también es evaluar competencias en “saber hacer”, el modo de planificar y llevar a cabo esta evaluación dependerá de la importancia y el puesto que ocupe en el plan de estudios y de la metodología a implementar para lograrlas.

En cualquier caso, esté o no justificado el hecho de que todavía siga siendo debatido el propósito de la educación superior de convertirse en un instrumento apto para la implantación del desarrollo humano sostenible, la realidad es que no es hasta el año 1998, durante la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre la Educación Superior, celebrada en París¹¹, cuando se hace una apelación, por primera vez, de forma tímida, al concepto de competencia

¹¹ UNESCO. *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*, en *Educación Superior y Sociedad*, 1998, n. 2.

como base pedagógica para el desarrollo social¹². Recordemos, no obstante, que ya la Carta de Naciones Unidas, la Declaración de Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, pusieron de manifiesto la necesidad de hacer accesible a todos, en condiciones de igualdad total y según la capacidad de cada cual, el derecho de todas las personas a una enseñanza superior permanente a lo largo de toda la vida, para aumentar su capacidad de adaptación a un mundo cambiante, para transformar y provocar el cambio, atender las necesidades sociales y el aprendizaje permanente y el desarrollo de competencias adecuadas que contribuyan no solo al desarrollo cultural y económico de la sociedad sino también al desarrollo social (Argudín, 2015).

A partir de este primitivo esbozo a nivel internacional se configuraba un enfoque educativo diferente al hegemónico que se ha convertido en un proceso complejo e imparable, aunque – a nuestro criterio – demasiado lento. La armonización de los sistemas educativos de educación superior, que justificaba la necesidad de un cambio de modelo educativo hacia uno más adaptado a las demandas de la sociedad, no debería haber perdido en el camino la idea originaria y la esencia de lo que la UNESCO propuso como concepto innovador de la *dimensión social* de las competencias en la educación superior.

En el caso de la Unión Europea, en concreto, creemos que el lento proceso de adaptación a los procesos educativos más innovadores se debe en parte a la apatía institucional resistente al cambio, a la indiferencia de cada centro a la hora de adaptar los planes de estudio a este nuevo enfoque y, por último, a la insuficiente insistencia por parte de las instituciones comunitarias por hacerlo efectivo, ya que desde 1998 hasta la Conferencia de Ministros celebrada en Londres en 2007¹³, no se veía claramente delimitado el concepto de la *dimensión social* de la enseñanza universitaria.

A tenor de lo dispuesto en el apartado 2.18 del comunicado emitido en la Cumbre¹⁴, la *Dimensión Social* debería adquirir una mayor relevancia en

12 En este trabajo se utiliza el concepto de competencia tal y como se desarrollará en el capítulo 5 a pesar de que se utilicen otros términos como el de capacidades, habilidades, *soft skills*, *hard skills*.... (explicar y citar).

13 Comunicado de la V Cumbre Ministerial del Proceso de Bolonia, *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado*, 18 mayo 2007.

14 EHEA, *Ministerial Conference London 2007*, en European Higher Education Area and Bologna Process (eha.info), 17 mayo 2007.

la formación de competencias para maximizar el potencial de las personas universitarias. Así lo expresa de forma literal:

La educación superior debería desempeñar un papel esencial en la promoción de la cohesión social, en la reducción de las desigualdades y en la elevación del nivel de conocimiento, destrezas y competencias en el seno de la sociedad. Las políticas de educación superior deberían enfocarse a maximizar el potencial de las personas en cuanto a su desarrollo personal y a su contribución a una sociedad sostenible, democrática y basada en el conocimiento (Comunicado de Londres, II Avances hacia el EEES, p. 2 Hacia Prefacio, 2.18. Dimensión Social, p. 4).

En el mismo apartado se hace referencia al compromiso adoptado por los ministros responsables en la cumbre en cuanto a la universalización de la enseñanza superior común en Europa, con aprendizajes relevantes. Así lo manifestaban:

Compartimos la aspiración social de que el conjunto de los estudiantes que ingresan, participan y culminan la educación superior en todos sus niveles debería reflejar la diversidad de nuestros pueblos. Reafirmamos la importancia de que los estudiantes puedan completar sus estudios sin obstáculos relacionados con su situación socioeconómica. Por tanto, continuaremos con nuestros esfuerzos para facilitar servicios adecuados a los estudiantes, crear itinerarios de aprendizajes más flexibles, tanto para acceder como una vez dentro de la educación superior, y ampliar la participación a todos los niveles sobre la base de la igualdad de oportunidades.

Se estaba gestando entonces un nuevo modelo educativo que se encaminaba hacia una estrategia de formación integral basado en el aprendizaje en competencias transversales que ya se dibujaba como el marco europeo de educación superior que había de ser implementado en el año 2010. Es decir, la *dimensión social* adquiere al fin, en nuestra opinión, la suficiente relevancia como para ser el eje impulsor de un nuevo educativo centrado en el aprendizaje autónomo del estudiante y la tutoría académica, en los resultados del aprendizaje centrado en competencias genéricas y específicas, en el trabajo cooperativo entre profesorado y alumnado y en el uso de la evaluación formativa y no sumativa, tal y como se había previsto cuando se comenzó con el Proceso de Bolonia.

En definitiva, a partir del año 2007 encontramos un concepto de *dimensión social* que obliga a los planes de estudio a incluir asignaturas que de un modo u otro contengan el contenido, la metodología, la evaluación de las competencias específicas y el profesorado formado para cumplir con el doble objetivo de formar a un alumnado con base humanista y más empleable de cara a las necesidades del mercado laboral. Este sería el motivo por el cual la principal obligatoriedad de los centros de educación superior, “como ya ha sido alertado por numerosas investigaciones, está directamente relacionada con el profesorado y su formación como docentes” (Suárez Cretón, 2017, p. 16).

En consecuencia, debemos darle mayor valor si cabe a la labor docente porque además de no estar exenta de dificultades su completa implementación en las aulas, la incorporación de las competencias genéricas, que serían esenciales para llegar a cumplir la misión de integrar la dimensión social, en los términos que hemos comentado, va a requerir del cuerpo docente la adopción de medidas para que:

se actualicen en metodologías de enseñanza y evaluación, incorporen actividades prácticas donde observen el despliegue de las competencias esperadas en la asignatura, cuenten con mayor tiempo de preparación de clases, construyan evaluaciones auténticas y entreguen retroalimentación permanente a los estudiantes. Esto involucra una mayor inversión de recursos por parte de las instituciones universitarias (Villaruel y Bruna, 2014, p. 23).

Todas estas observaciones se relacionan con el hecho de que (re)pensar el cambio de paradigma al que hacíamos referencia, contemplar la *dimensión social* de las competencias en los programas de estudio y evaluar la relación directa que tiene sobre la nueva cultura universitaria, sitúan al conocimiento como el elemento clave para adaptarse de forma rápida al mercado laboral.

No es una tarea fácil, sin embargo, ya que como hemos comentado en el apartado anterior, el desafío de la masificación experimentada en las últimas décadas (UNESCO, 1998; Ordóñez 2005; Suárez Cretón, 2017), obstaculiza la planificación, la organización en las aulas y la evaluación de las competencias sin un profesorado competente en la materia, dejando planteado, en definitiva, el gran reto de su implementación, donde se ven implicadas directamente las instituciones de educación superior para revisar el contenido curricular y metodológico de las asignaturas de modo que contemplen, de forma transversal, actividades y/o recursos que centren al alumnado en los procesos

de enseñanza/aprendizaje y en el aprendizaje basado en competencias¹⁵. Estas recomendaciones exigen un gran cambio de mentalidad en la cultura del alumnado universitario así como en la formación pedagógica del profesorado universitario en competencias genéricas, puesto que se sitúan en el “saber estar” y el “saber ser” y se aplican en un amplio abanico de ocupaciones y situaciones laborales que hacen más empleables a nuestros egresados y egresadas y añaden valor a la calidad universitaria (Suárez Cretón, 2017).

Investigaciones desarrolladas en metodologías activas en el ámbito universitario demuestran la relevante influencia que tiene la interacción entre los y las estudiantes en el aula sobre “la serie de variables educativas como son el proceso de socialización, la adquisición de competencias o destrezas vinculadas al respeto, la solidaridad, la tolerancia, la empatía, la autoestima o el rendimiento académico, entre otras” (Estrada, *et al.*, 2016, p. 44), que repercuten en el desarrollo personal, social y profesional del estudiantado universitario.

Dado que las actuales reformas metodológicas universitarias exigen al cuerpo docente la promoción de una educación integral que aúne aspectos individuales, sociales o culturales, además de mejorar el aprendizaje y las relaciones sociales, el aprendizaje basado en la cooperación (Johnson y Johnson, 1999) “brinda una respuesta apropiada porque es un instrumento flexible que permite perseguir un mayor número de objetivos educativos simultáneamente, ya que trata de promover tanto un aprendizaje eficaz como la convivencia y la prosocialidad” (La Prova, 2017), siendo también un método idóneo para el proceso de enseñanza aprendizaje porque incorpora una forma de trabajo en la que el estudiante se forma como persona (García-Ruiz y González-Fernández, 2013).

En la actualidad, el uso de métodos didácticos en el desarrollo de competencias transversales condiciona un cambio en el diseño del currículo y en los programas de estudio para convertir al estudiante en el motor de su propio aprendizaje. Queremos destacar, en especial, aquellas investigaciones que, en el marco de las Ciencias Sociales y Jurídicas, como en el caso del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos, han demostrado que la metodología basada en el aprendizaje cooperativo en combinación con diferentes técnicas docentes como el aprendizaje basado en problemas o la tutoría entre iguales, presentan resultados positivos en cuanto al desarrollo de las competencias tanto académicas y profesionales como sociales, logrando

15 S. REICHERT, C. TAUCH, *Trends IV: European Universities Implementing Bologna*, EUA, 2005.

crear además en el aula “un clima social de colaboración entre el alumnado” que les permite alcanzar logros tanto académicos como personales (Lozano y Martín, 2018).

Una última reflexión que podemos terminar extrayendo de todo ello es que, si bien sobre el papel todo se transforma en buenas intenciones, la realidad de los datos demuestra que todavía seguimos anclados a viejas costumbres metodológicas y que solo aquel profesorado implicado en las directrices marcadas sobre la *dimensión social* de la universidad invierte un tiempo, del que la mayoría no dispone, para la consecución de una formación universitaria integral.

Y es que, repasando nuestro acervo jurídico, ni la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria, que sentó las bases de un sistema universitario democrático y social, ni la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de universidades, incluida la modificación de la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, que reformó la organización de las enseñanzas universitarias, reforzando su integración en el marco del EEES, conseguirían plasmar la *dimensión social* de la enseñanza universitaria. Habría que esperar a la aprobación de la nueva Ley Orgánica 2/2023, de 23 de diciembre del Sistema Universitario, para que se implantara el objetivo de considerar que la Universidad, en cuanto institución pública de enseñanza superior, tiene la misión de asentar las bases de un modelo de formación superior de ciudadanía al servicio de la sociedad, incluyendo la formación permanente a lo largo de toda la vida, en el que el estudiantado ha de tener un papel protagonista, apoyado siempre por un personal docente formado a tal fin.

CAPÍTULO 2. EL NUEVO MODELO DE ENSEÑANZA UNIVERSITARIA EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

«La misión de la universidad es educar personas en la búsqueda de la verdad, formándolas en conocimientos para el servicio a la sociedad y promoviendo el humanismo para construir un mundo de justicia, libre y solidario, mediante el enriquecimiento de los saberes y el entendimiento entre las personas»

Baguer Alcalá, 2016

La universidad, como institución social al servicio de la sociedad moderna, es una fuente de conocimiento que ha tenido que adaptarse a los cambios sociales, culturales, tecnológicos y científicos globales, que todavía preserva su histórica misión como centro de la actividad intelectual al más alto nivel, de tolerancia, de pensamiento crítico, de diálogo, debate y, sobre todo, de valores estéticos y humanistas, tal y como destaca la LOSU.

Esta *dimensión social* de la Universidad que ya hemos comentado no es tan sólo un constructo legal que refleja el panorama actual de la institución universitaria y lo que se espera de ella, sino que es una idea que ya venía gestándose mucho antes. En el año 1941, Bernardo A. Houssay manifestaba que el papel de la Universidad, su función social, debía tener como eje fundamental la acción de enseñar el respeto a la verdad, puesto que es esta enseñanza la que hace que tenga vocación de servicio social. Ordóñez (2005) también le otorga esa funcionalidad de servicio social, coincidiendo con lo aportado por Houssay (1941), cuando razona que el paso por la Universidad forma a personas en valores humanistas, pese a que la masificación en las aulas, el hecho

de que la investigación se anteponga a la pedagogía docente o la relegación de la visión universal de la cultura en las aulas, nos ofrezca un diagnóstico de crisis universitaria. En cierto modo, el escenario que defendemos de una formación integral se desvanece porque todavía no tenemos asumido que la Universidad debe avanzar como avanza la historia, puesto que, si nos anclamos en la costumbre universitaria “clasista” y tradicional, se detendría el proceso pedagógico de innovación docente.

Somos conscientes de que, aun partiendo de la necesidad de promocionar una formación integral, el apoyo a la idea de anteponer la enseñanza a la investigación no es una opinión unánime ni puede que mayoritaria en la comunidad universitaria¹⁶. Eso se traduce inevitablemente en la falta de apoyo institucional a quienes defienden que no debemos poner sólo el acento en la investigación, porque con ello estamos dando a entender, en cierta manera, que la función social de la universidad queda relegada a un segundo plano, cuando el primer objetivo de la enseñanza universitaria debería ser, precisamente, la enseñanza, sin que ello suponga negar que la investigación también ha de ocupar un papel relevante como misión de la Universidad, ya que, para poder enseñar, primero deben crearse los conocimientos (Belloso, 2017; Esquivel, 2004).

Pero importa dejar constancia de ello porque, a pesar de haber transcurrido más de tres décadas desde la adopción de los primeros principios fundamentales que sustentan las bases de nuestra Universidad actual¹⁷,

16 Como ya manifestamos en el punto 2.1 de este trabajo, “dado que nuestra propuesta es rescatar una formación humanista como epicentro de la función social de la Universidad, el primer objetivo de la enseñanza universitaria debería ser, pues, el de educar para la vida, lo que iría acompañado ineludiblemente, como segundo objetivo, de la necesidad de preparar para el desempeño de una profesión, seguido de la enseñanza y la investigación”.

17 Debemos remontarnos a 1988, año que se elaboró la primera *Magna Charta Universitatum* cuyos principios fundamentales marcaron el camino a seguir hasta la actualidad y que, a tenor literal, quedaron redactados del siguiente modo: 1. La universidad- en el seno de las sociedades organizadas de forma diversa debido a las condiciones geográficas y a la influencia de la historia- es una institución autónoma que, de manera crítica, produce y transmite la cultura por medio de la investigación y de la enseñanza. Abrirse a las necesidades del mundo contemporáneo exige disponer, para su esfuerzo docente e investigador, de una independencia moral y científica frente a cualquier poder político y económico. 2. En las universidades, la actividad docente es indisociable de la actividad de investigación, a fin de que la enseñanza sea igualmente capaz de seguir la evolución de las necesidades y las exigencias de la sociedad y de los conocimientos científicos. 3. Siendo la libertad de investigación, de enseñanza y de formación el principio fundamental de la vida de las universidades,

todo parece indicar que no se está dando el valor suficiente a la formación en competencias transversales mediante metodologías alternativas a las tradicionales. Ni siquiera parece que estén sirviendo de mucho a tal fin los cambios previstos en la nueva legislación en materia de educación superior ni la sucesión de reformas relevantes tanto curriculares como metodológicas efectuadas en el nuevo marco común europeo, que nos invita a reflexionar sobre la constante evolución que ha de experimentar la Universidad, el modo de enseñar del profesorado y el modo de aprender del alumnado (Villa *et al.*, 2015).

Hoy en día el contexto social, económico y tecnológico es muy diferente al de hace casi un siglo, cuando la Universidad seguía un modelo tradicional en el que la unidireccionalidad del conocimiento era el *modus operandi* de la enseñanza universitaria. Creemos que el panorama actual es completamente distinto porque, entre otras razones, el eje central es el estudiantado que aparece considerado como el protagonista de su propio aprendizaje.

Esto significa que, sea cual sea la rama de conocimiento estudiada y el método pedagógico que se utilice, parece claro que el trabajo autónomo ha llegado para quedarse. Se necesitan ciudadanos y ciudadanas capaces de aprender a plantear y resolver problemas, a tener iniciativa y motivación para seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida. Por lo tanto, aun habiendo una gran incertidumbre sobre el tipo de profesiones que demandará el mercado de trabajo, no cabe duda de que la enseñanza de cualquier rama de conocimiento necesitará que sea aprendida por un alumnado abierto a un futuro incierto al servicio común de la sociedad (Castañuela, 2016).

De todo ello podemos deducir que la educación superior no se rige por la simple transmisión de conocimientos, sino que obliga a los egresados y egresadas a un aprendizaje para toda la vida (Pérez Gómez, 2014), incluyendo y cultivando la universalidad de los conocimientos humanos, y contribuyendo

tanto los poderes públicos como las universidades, cada uno en sus respectivos ámbitos de competencia, deben garantizar y promover el respeto a esta exigencia fundamental. Con el rechazo de la intolerancia y mediante el diálogo permanente, la universidad es un lugar de encuentro privilegiado entre profesores -que disponen la capacidad de transmitir el saber y los medios para desarrollarlo a través de la investigación y la innovación- y estudiantes, que tienen derecho, la voluntad y la capacidad de enriquecerse con ello. 4. La universidad, depositaria de la tradición del humanismo europeo pero con la constante preocupación de alcanzar el saber universal, ignora toda frontera geográfica o política para asumir su misión y afirma la imperiosa necesidad del conocimiento recíproco y de la interacción entre las culturas.

al bienestar de la ciudadanía con espíritu democrático y asumiendo un deber de servicio social.

En síntesis, siguiendo el razonamiento de Houssay (1941), la función de la Universidad es múltiple porque, además de enfatizar en la difusión del conocimiento a través de la investigación, “debe preparar buenos profesionales que apliquen, experta y razonadamente, técnicas y métodos útiles a la Sociedad presente y futura, y que sean capaces de “seguir” atentamente el adelanto de sus profesiones durante toda la vida” (p. 238).

Esto significa que la esencia de la Universidad, es decir, su misión, ha de continuar su proceso de adaptación, puesto que, como institución social, es depositaria de una tradición humanista europea que persigue la búsqueda constante del saber universal (Lugo Millán, 2021). Esta búsqueda se convierte en una misión social que surge de su interacción con la sociedad y a la que debe su razón de ser por todo lo que proporciona para su progreso, enriquecimiento y elevación material y espiritual (Frondizi, 1956).

Coincidimos, pues, con la idea expresada por Baguer Alcalá (2016), cuando dice que la misión de la universidad es “educar personas en búsqueda de verdad, formándolas en conocimientos para el servicio de la sociedad, promoviendo el humanismo para construir un mundo de justicia, libre y solidario, mediante el enriquecimiento de los saberes y el entendimiento entre las personas” (p. 16).

Ahora bien, si nos basamos en un modelo ideal de Universidad humanista, como institución social que es, resulta necesario plantearse por qué nos encontramos con elementos que lo obstaculizan y/o lo desacreditan cuando se intenta compatibilizar la enseñanza profesional con la formación humanista e integral entre el alumnado universitario.

Ordoñez (2005) nos presenta tres cuestiones que podrían dar respuesta a la cuestión planteada, remitiéndose a los mitos arraigados en la universidad tradicional que dificultan la implementación del modelo humanista y que impiden su convivencia en armonía con una formación profesional en una universidad masificada. Veamos sus tres reflexiones al respecto.

Nos habla, por un lado, del *mito de la utilidad*, que esclarece una cuestión bastante relevante para comprender la infravaloración de forma naturalizada del modelo humanista a seguir en la educación universitaria. Dicha infravaloración del modelo humanista:

Se basa en la idea de que el cultivo del humanismo exige demasiado tiempo y que, por tanto, un plan de estudios que adopta tal enfoque perjudica la calidad de la formación profesional, que es la que en última instancia, hará del estudiante una persona útil” (p. 67).

Se nos viene a decir así algo que no podemos pasar por alto. Si convenimos en la relevancia de una formación humanista, que ofrezca una enseñanza integral aplicable a cualquier rama de conocimiento y a todos los aspectos de la vida humana, y que resulte compatible con la formación técnica y profesional, lo que favorecería todo el proceso de enseñanza aprendizaje exigido desde el EEES, avalado por diferentes autores y autoras defensoras de la formación humanista, cabe preguntarse, entonces, por qué sigue siendo tan complejo y burocrático establecer en los planes de estudio el diseño de metodologías específicas para el desarrollo de competencias que vayan dirigidas hacia una formación integral. ¿No es un argumento de peso que el legislador exija nuevas fórmulas metodológicas y curriculares que vayan encaminadas hacia la formación integral y permanente a lo largo de toda la vida? Esta es la cuestión que consideramos necesario recalcar porque, si bien deben especificarse en los planes de estudio, también forman parte de los criterios a tener en cuenta en las evaluaciones de los Grados a través de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).

El mito de la utilidad al que hace referencia Ordóñez (2005) es, quizás, el de mayor repercusión entre los egresados y egresadas que se enfrentan al mundo laboral, especialmente si perciben que van a ser los siguientes en ocupar un número más en la lista de personas desempleadas.

Sin embargo, no podemos obviar que la Universidad invierte un tiempo determinado para conseguir que cada estudiante sea un buen profesional en su trabajo, pero la profesión es solo una parte de su vida, de ahí que, como concluye Ordóñez (2005), el humanismo no puede ser solo un complemento a la enseñanza profesional o técnica, sino que ha de estar en su base porque fortalece a la persona en un conjunto de valores sociales que van mucho más allá de su conversión en profesionales cualificados.

El segundo mito que pesa sobre las humanidades es el de su *espiritualidad*, que le hace tener menos prestigio y una mayor infravaloración aún, si cabe, porque presupone que las humanidades carecen de vínculos con las ciencias formales, que son las que realmente dan prestigio y estatus social. Para Ordóñez (2005), el contenido del término “humanidades”, tal y como es usado hoy:

(...) incluye las disciplinas que agrupamos como ciencias sociales y humanas (filosofía, antropología, sociología, historia, entre otras), pero en ciertos casos involucra también el campo de las artes. Quedan excluidas, en cambio, aquellas disciplinas que, pese a su carácter social y humano, han ganado autonomía bajo la bandera de una metodología científica dura (la economía, la psicología). Históricamente, el mito de la espiritualidad es un corolario de la concepción según la cual existe una separación categórica entre ciencias duras y ciencias blandas o si se quiere, entre el mundo de las ciencias y de las letras (p. 68).

Aquí nos preguntamos, entonces, si tenemos disciplinas de primera, de segunda o de tercera clase, porque parece interpretarse que el mito de la espiritualidad solo incluiría aquellas disciplinas de carácter vocacional, con finalidad asistencial o de cuidados, que tan infravaloradas están en nuestra sociedad, dejando de lado otras disciplinas más científicas. Habría que preguntarse, pues, si los profesionales de la Medicina, las Ciencias de la Salud o el Trabajo Social, entre otras, no deben perfeccionar también habilidades básicas como escribir, hablar en público, ser capaz de resolver problemas o tomar las mejores decisiones en función del contexto. Con ello queremos decir que un plan de estudios humanista será aquél que prepare a profesionales más allá de la estructura curricular académica, puesto que lo aprendido le servirá para toda la vida y en todas las facetas de su desarrollo como persona.

Por último, el autor hace referencia al *mito de la diferencia*, que rompe y disgrega los dos mitos anteriores hasta el extremo de considerar que:

El mito de la diferencia se basa en una creencia muy extendida según la cual la actividad intelectual tiene una dignidad y una elevación de la cual carece la práctica de las profesiones y de los oficios. Esta idea a menudo aparece asociada con la creencia de que la mayor parte de la población solo está llamada a cumplir funciones específicas para las que no hace falta la amplitud del criterio propio del humanismo (p. 69).

Teniendo en cuenta estos tres mitos, sería imprudente considerar que la introducción de un modelo de enseñanza humanista en los planes de estudio universitarios podría acabar adulterando la actividad intelectual e investigadora. Nada más lejos de la realidad, ya que forma parte de la naturaleza del ser humano la necesidad de formarse como persona y desarrollar habilidades diferentes a las técnicas y profesionales, que son las que le dan sentido a la

función social de la Universidad como institución al servicio de la sociedad en todas las áreas de la vida.

Conviene precisar esta funcionalidad de la Universidad como servicio social, porque el contexto actual en la enseñanza superior de un profesorado inspirador, con vocación de enseñanza, es aquél que motiva a un estudiantado desmotivado por su incierto futuro laboral.

Por lo expuesto, resulta necesario detenerse en los orígenes del marco jurídico actual de la educación superior en España y en su proceso de adaptación al EEES, porque parece inevitable analizar el contexto jurídico donde se inserta la “*dimensión social*” de la Universidad, poniendo de relieve el peso que indudablemente ha tenido en todo el proceso de adaptación al EEES. Vamos a dar seguidamente, pues, un repaso diacrónico a los acontecimientos más destacados del proceso de integración al espacio europeo de educación superior, teniendo en cuenta esa visión social que nos ha llevado al actual contexto jurídico y social del EEES.

2.1. La configuración de un espacio europeo de educación superior: el denominado “Proceso de Bolonia” (1988-2010)

«La universidad, depositaria de la tradición del humanismo europeo pero con la constante preocupación de alcanzar el saber universal, ignora toda frontera geográfica o política para asumir su misión y afirma la imperiosa necesidad del conocimiento recíproco y de la interacción de las culturas»

4º Principio Fundamental. *Magna Charta Universitatum*, 1988

El proceso de creación de un espacio europeo de educación superior homogéneo ha sido un largo camino en el que se han cosechado logros, algunos incluso extraordinarios, en ese objetivo de configurar una Europa del conocimiento que contribuya a su crecimiento social y humano. Es un hecho que, tal y como se preveía hace dos décadas en la Declaración de Bolonia, el EEES ha acabado consolidándose, enriqueciendo a la ciudadanía europea con herramientas con las que afrontar los retos que nos depara el nuevo milenio.

Tal es así, que todo el “Proceso Bolonia”, cuya evolución analizaremos más adelante, ha sido y está siendo un trayecto de concienciación sobre los valores

comunes que se pueden compartir en el ámbito de la Unión Europea¹⁸. Así lo manifiesta la propia Declaración de Bolonia cuando afirma que por primera vez se tiene un sentimiento de pertenencia común, tanto en lo social como en lo cultural, que ha supuesto que podamos fortalecernos como sociedades estables y democráticas.

Vale la pena recordar, por tanto, cómo transcurrió en líneas generales este proceso que podríamos calificar como integracionista, analizando algunos puntos relevantes de los hechos acontecidos y de las buenas intenciones (así queremos creer) que se han sucedido a lo largo de más de dos décadas hasta llegar a un espacio común de Educación Superior Europea, tal y como lo conocemos ahora.

Vamos a sintetizar los eventos más relevantes de ese proceso integracionista en el contexto universitario europeo, para lo cual, en primer lugar, necesitamos remontarnos a la génesis, al origen de la situación actual de la educación superior común europea, que se remonta a las buenas intenciones que quedaron reflejadas en la *Magna Charta Universitatum* de 1988, que es el primer documento que podemos considerar como antecedente del proceso de construcción del EEES.

Tras la firma de esta primera Carta Magna, hubo un estancamiento de diez años que sirvió para tomar conciencia de que no bastaba sólo con tener

¹⁸ Aunque el Proceso de Bolonia no es una iniciativa de la UE, actualmente hay 27 Estados Miembros de la UE, mientras que el Proceso de Bolonia cuenta actualmente con 46 países participantes. Sin embargo, la Comisión Europea es un contribuyente importante en el Proceso de Bolonia, junto con los países miembros de la UE, el Consejo de Europa, la UNESCO, las IES y los estudiantes. La Comisión Europea apoya muchas de las líneas de acción del Proceso de Bolonia a través de programas de la UE, por ejemplo a través del programa de movilidad de estudiantes Erasmus y financiando y organizando conferencias y seminarios del Proceso de Bolonia (http://www.europeunit.ac.uk/sites/europe_unit2/faq/index.cfm). Los Estados Miembros que pertenecen al Espacio Europeo de Educación Superior son Alemania, Austria, Bélgica, Bulgaria, Croacia, Dinamarca, Eslovaquia, Eslovenia, España, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Holanda, Hungría, Italia, Irlanda, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Polonia, Portugal, Gran Bretaña, República Checa, Rumanía, Suecia, Chipre, aunque las reformas para conseguir un espacio común y homogéneo de educación superior lo forman casi cincuenta países, tal y como hemos indicado (Pérez Campos, 2012). Asimismo, los miembros de pleno derecho del Bologna Follow-Up Group (BFUG)- Grupos De Seguimiento Del Trabajo De Bolonia-, lo forman 49 países y la Comisión Europea. A partir de la LXXX Reunión del BFGU, celebrada en Estrasburgo los días 11 y 12 de abril de 2022, los derechos de representación de la Federación de Rusia y Bielorrusia en el EEES (https://www.ehea.info/page-full_members).

buenas intenciones para crear un espacio común de educación superior, puesto que si había voluntad real de sacarlo adelante, había que trabajarlo en conjunto. De ahí que se tardara una década en elaborar una verdadera declaración de intenciones como fue la Declaración de la Sorbona de 1998, momento en el que empezaría a cristalizar el proceso de integración de la educación superior europea y que culminaría con el gran acuerdo que supuso la Declaración de Bolonia en 1999, que fue el verdadero desencadenante de proceso que dura ya más de dos décadas y que, una vez consolidado, ha configurado el actual marco normativo universitario de la Unión Europea, denominado Espacio Europeo de Educación Superior.

Pero veamos este proceso con más detenimiento. En una primera etapa, iniciada el 8 de enero de 1988, se redactó un documento, la denominada *Magna Charta Universitatum Europaeum* o Carta Magna de las Universidades Europeas, que sería firmada el 18 de septiembre de 1988 en Barcelona con motivo del noveno centenario de la creación de la Universidad de Bolonia, la más antigua de Europa, considerada como la *alma mater* universitaria, donde quedaron asentados los principios fundamentales sobre los que hoy se sustentan las bases del modelo universitario actual.

Dicho documento fue consensuado por el presidente de la Conferencia de Rectores Europeos y 388 rectores de diversas universidades europeas¹⁹, como las de Bolonia, París I, Lovaina, Utrecht y Barcelona, quedando avalado además por el Presidente de la Subcomisión de la Universidad de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa.

En este acuerdo quedó perfilado el papel que las universidades europeas debían jugar para establecer un marco universitario más homogéneo, articulado en torno a principios y estrategias comunes. En este documento se reflejaba la necesidad de establecer reformas con respecto a cuestiones tan trascendentales como la libertad de enseñanza e investigación, la promoción de una educación de calidad o el grado de autonomía para configurar los procesos de selección del profesorado, entre otras, además de establecer un acuerdo común de trabajo conjunto y colaborativo entre las instituciones universitarias. En síntesis, el núcleo de este acuerdo radicaba en la intención de sostener una autonomía universitaria que permitiera la equivalencia de títulos y exámenes, la concesión

19 Vid., página oficial del *Observatory Magna Charta Universitatum* <https://site.unibo.it/magna-charta/en>

de becas y el incentivo de la movilidad entre profesorado y estudiantes en la búsqueda de la reciprocidad del conocimiento y el intercambio cultural²⁰.

Aunque luego volveremos a retomar de forma cronológica los eventos más relevantes de este proceso integracionista, conviene hacer un inciso para advertir que los objetivos de la *Magna Charta Universitatum* no volverían a ser revisados hasta el año 2018; o sea, que tuvieron que pasar treinta años para que se hiciera una primera revisión de sus principios fundamentales con el fin de integrarlos dentro del contexto del nuevo marco universitario europeo perfilado a principios del año 2010 por el EEES, sobre el que tendremos ocasión de hablar más adelante por ser el marco jurídico europeo actualmente en vigor.

Esta nueva revisión de la Carta Magna de Universidades, cuyo texto final sería firmado en julio de 2020 por el Consejo de Gobierno del Observatorio de la Carta Magna y redactada en varios idiomas²¹, fue un acuerdo en el que se siguieron manteniendo los principios fundamentales originales, basados en los valores que las Universidades habían consolidado a lo largo de todo este período, como son la autonomía universitaria, la docencia como actividad indisociable de la actividad investigadora, la movilidad entre las universidades europeas, la libertad de conocimiento y un aspecto que consideramos sumamente relevante, si lo analizamos desde el enfoque humanista al que nos hemos venido refiriendo a lo largo de este trabajo, como el relativo a la delegación a la Universidad, como depositaria del humanismo europeo, de la labor de alcanzar el saber universal y la interacción de las culturas, así como la necesidad constante de promover y expandir el conocimiento universal entre el estudiantado.

Resulta significativo reseñar que ya son 960 universidades de 94 países las que han firmado uno o ambos acuerdos (tanto el de 1988 como el del año 2020), incluyendo la Universidad de Málaga, que lo hizo el 22 de noviembre de 1998, destacando el compromiso de adhesión efectuado en 2018 por el Decano de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Málaga, Juan

20 Extraído de la Carta Magna de Universidades 1988 en la página oficial del *Observatory Magna Charta Universitatum*. Disponible en <https://www.magna-charta.org/magna-charta/en/magna-charta-universitatum/mcu-1988>.

21 La Carta Magna de Universidades, firmada en el año 2020, fue traducida en varios idiomas por un grupo internacional compuesto por el profesor Narend Bajinath, el profesor Patrick Deane, la profesora Marta Losada, el Dr. Sijbolt Noorda (presidente), la Sra. Eva Egon-Polak, la profesora Chanita Rukspollmauang, la Sra. Tamires Gomes Samapao, el profesor Francesco Ubertaini, con David Lock como secretario del grupo.

Antonio Perles, junto con otras facultades, para la defensa del valor de las humanidades²².

Y es que la última Carta Magna de Universidades de 2020 es firme defensora de los valores humanistas, contando con el apoyo de otros centros universitarios de Humanidades como los de la Universidad de Alicante, Autónoma de Madrid, Cádiz, Complutense, Jaume I de Castellón, Castilla la Mancha, Gifu, Granada, Kobe, La Rioja, León, Murcia, Oporto, Oviedo, Valencia, Valladolid, Vic, y la de Estudios Extranjeros de Tokio.

Este hecho constituye un valor añadido si tenemos en cuenta que el compromiso adquirido gira en torno a cuatro principios fundamentales que, como veremos a continuación, garantizaban la presencia de las Humanidades en todos los ámbitos, de forma transversal a todas las áreas de conocimiento, de modo que estuvieran presentes tanto en la enseñanza universitaria como en el currículo, se fomentaba la reunificación de los saberes teóricos y prácticos, principio rector en el marco del EEES, así como las relaciones de transversalidad entre ambos tipos de conocimiento y, por último, se pretendía conseguir, en palabras de D. Juan Antonio Perles²³, decano de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Málaga, que el influjo de las humanidades “alcance también a la recuperación de criterios personales y dote de sentido y de escala humana al uso masivo y global de las tecnologías”, para tratar así de superar el “frío mercantilismo burocrático” que quiere convertir en “clientes” a los estudiantes (Perles, 2018, 29 de noviembre).

Retomando la secuencia temporal sobre los antecedentes del Proceso de Bolonia, tras la adopción de la Magna Charta de 1988 hay que dar un salto hasta los años 1996 y 1997, una década después de ese primer gran acuerdo supranacional que sentó las bases del sistema europeo de educación superior, cuando sucedieron dos hechos interesantes que es necesario traer a colación en este punto porque acabarían trazando las líneas maestras del actual modelo de enseñanza universitaria.

En primer lugar, en el año 1996, el Comité Nacional de Evaluación de la Educación Superior de Gran Bretaña, a instancias de los Secretarios de Estado

22 Extraído de la página oficial de la Universidad de Málaga. Disponible en <https://www.uma.es/sala-de-prensa/noticias/la-uma-se-adhiere-en-salamanca-la-magna-charta-humanitatum/>

23 Extraído de la Entrevista a D. Juan Antonio Perles, Decano de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Málaga en 2018. Disponible en Sala de Prensa/Noticias de la página oficial de la Universidad de Málaga: <https://www.uma.es/sala-de-prensa/noticias/la-uma-se-adhiere-en-salamanca-la-magna-charta-humanitatum/>

de Educación y Empleo de Gales, Escocia, Irlanda del Norte e Inglaterra, redactó el denominado *Informe Dearing*, titulado “La Educación Superior en la Sociedad del Aprendizaje”, cuyas propuestas, aunque sólo iban dirigidas a las instituciones británicas, acabarían teniendo un gran impacto en el diseño del proceso común de integración de la educación superior en Europa.

Este documento fue encargado por el gobierno británico para analizar el estado de la educación superior en el Reino Unido, y en él se recomendaban una serie de cambios y reformas en el sistema educativo que incluían la creación de un sistema de créditos académicos, la introducción de tasas de matrícula y la expansión de la educación a distancia, de modo que permitiera al estudiantado transferir sus créditos de una institución a otra, estableciendo un marco nacional de calificaciones que garantizara la calidad de la enseñanza.

En este informe también se recomendó que la educación superior debía estar disponible para todas las personas que tuvieran capacidad y motivación para acceder a ella, independientemente de su origen social o económico. Se sugirió asimismo que era necesario fomentar la investigación y la innovación a la par que se mejoraba la calidad y la relevancia de la educación superior. En síntesis, este informe, si bien estaba fundamentalmente dirigido a Inglaterra y Gales, teniendo en cuenta también los intereses de Irlanda del Norte, tuvo un gran impacto en la educación superior del resto de Europa, sentando las bases para muchos de los cambios que se han producido en el sistema de la educación superior europeo desde entonces (García Ruiz, 1996).

Un año después de las propuestas del *Informe Dearing*, la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI de la UNESCO elaboró el Informe Delors, titulado: “*La Educación encierra un tesoro*”, en un momento en el que las políticas de educación eran objeto de nuevos aires y reformas por motivos tanto económicos como financieros (Informe Delors, 1997).

En este informe, elaborado en honor al presidente de la Comisión, Jacques Delors, se consideraban las políticas educativas como una cuestión prioritaria que debía basarse en el principio del *lifelong learning*, en el aprendizaje a lo largo de toda la vida, que permitiera la adquisición de conocimientos y la capacitación profesional de forma permanente, y que actuara también, tal y como expresa el propio informe, “como una estructuración privilegiada de la persona y de las relaciones entre individuos, entre grupos y entre naciones” (Informe Delors, 1997, p. 8).

Asimismo, las decisiones tomadas por las personas integrantes de la Comisión²⁴ fueron determinantes para aceptar el hecho de que la función principal de la UNESCO debía seguir siendo la de mantener la idea originaria de conseguir “un mundo mejor, capaz de respetar los derechos del hombre y la mujer, practicar el entendimiento mutuo y hacer del progreso del conocimiento un instrumento de promoción del género humano, no de discriminación (Informe Delors, 1997, p. 8).

Con esos dos informes como telón de fondo, una década después de la promulgación de la *Magna Charta Universitatum*, se producirá una aceleración del proceso de convergencia europea hacia el modelo de enseñanza universitaria que conocemos en la actualidad con la adopción, el 25 de mayo de 1998, de la Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo. Se trataba, formalmente, de una nueva declaración de intenciones suscrita por cuatro ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido, que fue denominada la Declaración de la Sorbona porque su promulgación se hizo coincidir con el 800 aniversario de la fundación de la Universidad de la Sorbona de París, que era considerada, como tuvimos ocasión de ver, una de las universidades más antiguas de Europa.

Esta declaración tuvo un calado significativo, ya que en ella se vaticinaban tiempos de cambios tanto en las condiciones educativas como en las laborales, así como una diversificación del curso de las carreras profesionales y una formación continua que se perfilaba como una necesidad más que evidente con la que se pretendía ofrecer las mejores oportunidades para buscar y encontrar empleo en una Europa abierta que terminara con las fronteras existentes en la época con el fin de desarrollar un marco europeo de enseñanza y aprendizaje favorecido por la movilidad y una cooperación más estrecha (Declaración de la Sorbona, 1998).

La novedad de esta Declaración con respecto al sistema anterior es que, tal y como establece la propia Declaración, la flexibilidad ofrecida en el acuerdo mediante el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS) y semestres, permitió un sistema de convalidación de los créditos para quienes hubieran elegido una educación inicial o continua en alguna de

24 Los miembros que conformaron la Comisión fueron Jacques Delors como Presidente, In'am Al Mufti, Isao Amagi, Roberto Carneiro, Fay Chung, Bronislaw Geremek, William Gorham, Aleksandra Kornhausen, Michael Manley, Marisela Padrón Quero, Marie-Angélique Savané, Karan Sing, Rodolfo Stavenhagen, Myong Won Suhr, Zhou Nanzhao. (Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., & Nanzhao, Z. (1997). Disponible en <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/1847>

las universidades europeas comprometidas en este proceso integracionista. Además, se promocionaba el hecho de llevar a cabo estudios multidisciplinarios, el perfeccionamiento de idiomas y el uso de nuevas tecnologías. Se proponían que hubiera titulaciones de corta duración, como el máster, junto con otras más extensas, como el doctorado, acentuando la investigación y el trabajo autónomo, y animando a realizar estancias en instituciones universitarias de prestigio fuera del país de origen, tanto para el estudiantado como para el profesorado (Declaración de la Sorbona, 1998).

Como podemos comprobar, esta Declaración fue la antesala de la adopción de un marco común de actuación para desarrollar las estrategias de convergencia a nivel europeo. Tal es así, que un año más tarde se iniciaría ese gran proyecto europeo que ha venido modelando más de dos décadas los sistemas nacionales de educación superior universitaria. El hito inicial de dicho proyecto fue la Declaración de Bolonia, adoptada el 19 de junio de 1999 en Bolonia, que dio paso al conocido como *Proceso de Bolonia* y que significó el punto de partida de lo que hoy conocemos como el marco normativo de la Universidad del siglo XXI.

La Declaración de Bolonia ratificaba las intenciones de la Declaración de la Sorbona que, a su vez, se sustentaba, como hemos podido comprobar, en los principios fundamentales establecidos en la *Bolonia Magna Charta Universitatum* de 1988.

Como cabía esperar, en la Declaración de Bolonia se sigue promocionando la movilidad tanto del estudiantado como del profesorado, se fomenta una cooperación más estrecha entre universidades para que no existan fronteras a la hora de estudiar, ni obstáculos para la contratación del personal docente que asegure las condiciones de aprendizaje del estudiantado, así como para tener la garantía de poder elegir cualquier profesión, residencia y formación dondequiera que se viva o cualquier que sea el lugar de donde se venga.

La reunión contó con la participación de personas expertas y académicas autorizadas para establecer las líneas y sugerencias para coordinar este sistema en Europa y promoverlo a nivel mundial.

A partir de aquí, se entró en una segunda etapa en la que se empezó a configurar el EEES, tal y como lo conocemos actualmente, puesto que, una vez convencidos de las bondades del acuerdo alcanzado en la *Magna Charta Universitatum* y de las buenas intenciones manifestadas en las Declaraciones de la Sorbona y Bolonia en pos de una armonización del Sistema de Educación

Superior Europeo, no quedaba nada más que planificar un camino que nos llevara a ese objetivo.

No obstante, antes de entrar en lo que ha significado el Proceso de Bolonia, conviene volver a retomar la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción* y el *Marco de Acción Prioritaria para el cambio y el Desarrollo de la Educación Superior*, con el fin de rescatar algunas cuestiones relativas a la misión y las funciones de la educación superior a nivel mundial.

Transversalmente a todas las Universidades, se dejaba explícito en dicha Declaración Mundial el deseo de reafirmar la necesidad de fomentar las misiones y valores fundamentales de la educación superior, en particular la función de preparar a las nuevas generaciones en competencias acordes con las demandas actuales de la sociedad para contribuir al desarrollo sostenible y al mejoramiento del conjunto de la ciudadanía mediante el fortalecimiento de un enfoque humanista que contribuya a la consolidación de una sociedad democrática (El, 1998).

Aunque pueda parecer reiterativa nuestra continua defensa de los principios sociales de la enseñanza universitaria, nos gustaría hacer un inciso para advertir de nuevo, con base en todo lo dicho hasta ahora, que una institución social como la Universidad no solo debería dedicarse a la formación de futuros profesionales, pese a que, como hemos venido demostrando, todo apunta que la actual Universidad del siglo XXI gira en torno a ese objetivo.

Hay que tener en cuenta en este sentido que, durante todo el Proceso de Bolonia, se ha ido insistiendo en la relevancia del papel que juega el método de enseñanza en la formación de competencias transversales, lo que deja entrever que ese objetivo se podría llevar a cabo también fuera del aula, como sucede, por ejemplo, con la realización de las prácticas curriculares o extracurriculares en contexto real (Pérez *et al.*, 2009a). Si esto se tuviera en cuenta, quizás podría cumplirse, en nuestra opinión, con las normas provenientes del EEES reflejadas en los planes de estudio, contribuyendo así a cumplir con los dos objetivos a los que venimos haciendo referencia: la formación de excelentes profesionales al tiempo que se promueve la formación integral del alumnado.

Centrándonos de nuevo en la segunda etapa del proceso integracionista que había de conducir a una espacio común de educación superior en la Unión Europea, hay que destacar que el Plan Bolonia fue un proyecto derivado, en gran medida, del enorme interés que la situación de las universidades despertó

ante el cambio de milenio, de ahí que se percibiera como una decidida apuesta de futuro y un proceso de integración real, en la medida en que representaba el paso más firme que se había dado hasta el momento con el propósito de afianzar una educación superior común europea que llevaría a un proceso duradero en el tiempo.

El Proceso de Bolonia se inició con una serie de acuerdos entre 29 países europeos en los que se establecieron las bases para la creación de un EEES mediante la estandarización de las calificaciones de educación superior y el aseguramiento de su calidad para el año 2010. Todo ello condujo a unos cambios muy significativos en la estructuración de las titulaciones, que transformaron las precedentes Diplomaturas y Licenciaturas en los nuevos títulos de Grado y Maestría, así como a la implementación del ECTS y la promoción de la movilidad internacional de estudiantes y profesorado. Este nuevo cambio en la estructura y el contenido de la educación universitaria en toda la Unión Europea propició todo un aluvión de informes, libros y conferencias para discutir estos cambios y sus implicaciones en la educación superior (Palés-Argullós, 2019).

Las instituciones europeas que se comprometieron en este proceso tenían el reto de construir un espacio común de educación superior cuyos principios fundamentales, consagrados ya, como sabemos, en la *Magna Charta Universitatum* de Bolonia en 1988 otorgaban al sistema universitario una serie de competencias de gran relevancia práctica, como, por ejemplo, la autonomía universitaria, con el que se pretendía garantizar un sistema de educación superior y de investigación independiente, que atendiera a las demandas de la sociedad en función del contexto histórico, económico y social de cada momento.

Pasando ya al análisis de los objetivos de la Declaración de Bolonia, se pretendía ante todo promover un sistema europeo de educación superior para todas las personas, donde se priorizaba “la adopción de un sistema de títulos fáciles de leer y comparables, también a través de la implementación del Suplemento al Título, para promover la empleabilidad de los ciudadanos europeos y la competitividad internacional del sistema europeo de educación superior” (Declaración de Bolonia, 1999, p. 3). Se proponía a tal fin el diseño de un sistema basado en titulaciones de grado y posgrado, siendo el acceso al segundo ciclo sumamente relevante para la entrada en el mundo laboral europeo, además de conducir a la maestría y/o al doctorado en cualquier país europeo (Declaración Bolonia, 1999).

Por lo tanto, el objetivo nuclear era el de lograr la armonización de los sistemas educativos europeos a fin de que fueran más competitivos a nivel mundial, tanto a efectos pedagógicos como en materia de investigación dentro de una Europa sin fronteras. Se proponía, por tanto, el establecimiento de un sistema de titulaciones similares en dos ciclos (grado y posgrado) mediante un sistema común de créditos orientado a un modelo de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiantado y a una fórmula educativa basada en la formación en competencias; concepto que resulta nuclear en este trabajo si tenemos en cuenta, como iremos desarrollando a lo largo del mismo, que algunas cuestiones metodológicas no han llegado a tener el calado esperado en el proceso de aprendizaje del alumnado (Palés Argulló, 2019).

Algunos autores, entre los que destaca Rué (2014), advirtieron sobre el cambio de paradigma que ello representaba para la educación europea universitaria del siglo XXI, siendo imprescindible tener en cuenta que una de sus principales funciones tenía que ser la de formar ciudadanos con capacidad crítica para entender el mundo, e incluso con la preparación suficiente para poder transformarlo, creando una sociedad más democrática y contribuyendo al desarrollo social y humano de la ciudadanía.

Bajo nuestro punto de vista, es obvio que, una vez asumido el compromiso europeo en aras de un espacio común de educación superior, con todas las modificaciones que fuesen necesarias, las estrategias metodológicas a seguir no parecen que otorguen la suficiente flexibilidad al profesorado universitario que apueste por la innovación educativa, aun cuando se cuente con una normativa adecuada que facilite la creación de contextos de aprendizaje relevantes con nuevas fórmulas de enseñanza en las aulas universitarias.

Conviene advertir que el Plan Bolonia fue presentado como un proyecto que perseguía la igualdad de oportunidades, el intercambio de saberes entre los Estados Miembros a través de la movilidad geográfica internacional y la promoción de la investigación, tanto del estudiantado como del personal docente e investigador, para la importación de otros modelos metodológicos más innovadores que podrían ser implementados entre las Universidades europeas. Pero esta visión tan positiva del Plan Bolonia, que en buena medida compartimos, en ocasiones se contradice con la situación actual, donde la prevalencia del individualismo neoliberal dificulta la consecución del objetivo inicial de intercambiar información para establecer vínculos y sinergias entre universidades. Este hecho nos hace dudar de la posibilidad de que el Plan Bolonia pueda llegar a desplegar todas sus bondades, ya que no podemos obviar que estamos en una cultura universitaria muy competitiva, que genera conflictos

entre las propias instituciones universitarias de los Estados Miembros, que se ven sometidas a continuas evaluaciones encaminadas a la obtención de un mejor posicionamiento en el *ránking* de las *mejores* Universidades. Este afán comparativo conduce a menudo a un clima competitivo poco amable que no favorece en modo alguno ese ambiente de cooperación o colaboración que resultaría necesario para un intercambio fluido del conocimiento, que aparece concebido, dicho sea de paso, como el estandarte de todo el Proceso de Bolonia (García *et al.*, 2022).

Respecto a los beneficios que para la Universidad y para la sociedad puede tener la apuesta por una homogeneización del marco europeo de educación superior, tampoco existe una opinión unánime, puesto que, frente a quienes así lo creen, hay autores que sostienen que el Plan Bolonia está siendo perjudicial para crear una Universidad acorde con los tiempos actuales (Baguer, 2016).

Así, entre las personas partidarias, hay quienes piensan que el sistema se encarga de dar la libertad de gestión suficiente a cada universidad, lo que, aun siendo cierto y necesario, no parecer tener en cuenta que, en el marco de una lógica adaptación a los ciclos educativos, sin tener criterios comunes, puede producirse un desajuste entre centros que genere una brecha institucional irreparable, puesto que cada sistema nacional universitario invertirá según la apuesta del gobierno vigente en cada periodo, pudiendo dejar de priorizar algunas cuestiones planteadas en las propias normas o en las recomendaciones sin carácter vinculante. Por su parte, los críticos al Plan de Bolonia no cuestionan la autonomía universitaria, aunque ello conlleve errores en las diferentes elecciones para los órganos de gobierno de cada centro, pero sí que cuestionan, no obstante, tres asuntos que son los que más preocupación les merece por la desidia u omisión de acción que representan: el aumento de la burocracia para cualquier trámite administrativo, la poca flexibilidad de los procedimientos de selección y contratación del cuerpo de docentes, y, por último, la insuficiente financiación para avanzar en el conocimiento y la investigación (*Ibidem*).

Baguer (2016), crítico confeso del Plan de Bolonia, manifiesta que se trata “básicamente de una reforma económica que pone a la universidad al servicio de la empresa, al servicio de los negocios” (p. 2). Desde esta perspectiva, la Universidad echa fuera su legado de búsqueda responsable e incesante de la verdad y lo cambia por la empleabilidad, el pragmatismo y la utilidad. Su referencia ya no es la sociedad: ahora es el mercado. (Olimpio Bento, 2017).

Estas disgregaciones no hacen más que alejarnos del enfoque que queremos dar a la función social de la Universidad, cuyo sistema de enseñanza

debería estar al servicio de la sociedad, fundamentado en los valores humanistas, la formación integral y el aprendizaje permanente. Y es que, si la Universidad deja de lado el enfoque humanista, su función quedaría limitada a la de ser una mera institución expendedora de títulos de egresados y egresadas que cada vez encuentran más dificultades para encontrar un puesto de trabajo adecuado a su titulación, perdiendo la oportunidad de formar a profesionales con habilidades específicas y genéricas, que reciben una formación integral en competencias que, más allá de su titulación, les convierta en profesionales cualificados y empleables.

La realidad es tozuda, desde luego, y aunque muchos docentes piensan que es necesario hacer más y mejor para que el alumnado se forme en competencias transversales, parece que el paso por la universidad se ha convertido solo en un esfuerzo para obtener un título. Algo estamos obviando o descuidando, sin duda, puesto que, según Escotet (2004), el estudiantado, al contrario de lo que podríamos pensar, persigue certificaciones profesionales más que el autoaprendizaje. Triste, pero cierto. Y si algo ilustra esa pobre realidad es el típico “meme” diciendo que “un 5 son 6 créditos”. Este hecho pone de relieve además que nos encontramos con un alumnado mayoritariamente desmotivado por aprender. Recibimos alumnado de etapas preuniversitarias que en la mayoría de los casos adolecen de los estímulos necesarios para creer que pueden ser los mejores profesionales, lo que resulta muy preocupante, porque lo más importante para ser un buen profesional, al menos a nuestro juicio, es tener la capacidad de desarrollar valores éticos y cívicos. Desgraciadamente, no está arraigada en la cultura universitaria la formación en valores de ciudadanía, a veces por el hecho de dar por sentado que estos ya vienen dados como resultado de la socialización recibida en el seno de la familia o en etapas educativas anteriores.

Siguiendo con la afirmación de Escotet (2004), la falta de interés por el autoaprendizaje deriva en cierta medida, a nuestro modo de ver, de la metodología adoptada en las aulas por parte del profesorado. La clase magistral sin ningún tipo de complemento metodológico más innovador, que sigue siendo la metodología hegemónica en la enseñanza de ramas de conocimiento como las ciencias jurídicas, no acaban de resultar atractivas para un alumnado de la era digital que necesita cada vez más algún tipo de estímulo que despierte su interés por aprender, lo que requiere una mayor inversión de tiempo, de participación y de compromiso por parte del personal docente en el aula. Una tarea que exige el empleo de metodologías alternativas a las tradicionales, el uso de las nuevas tecnologías y las redes sociales, y la adaptación de los contenidos de los programas en función de lo que el alumnado aprende y “debe saber” y no

de lo que el docente enseña porque lo “sabe” o “cree saberlo”. Parece claro, pues, que el profesorado ha de estar también en constante aprendizaje, renovando teorías, técnicas y procesos pedagógicos, así como en total relación con el conocimiento generado dentro y fuera de la universidad.

Trasladando todo lo indicado al sistema universitario del español, resulta evidente que su universalización, dentro del marco normativo del EEES, debe constituir el eje central de la enseñanza superior, para que puedan tener acceso a la misma todos los sectores de la sociedad. De ahí surge la necesidad de que, entre sus funciones centrales, la docencia se convierta en el vehículo de formación a lo largo de la vida del estudiantado universitario, desplegando entre el profesorado la creatividad necesaria para innovar en las aulas.

Así lo indica la propia LOSU en su preámbulo, cuando establece que el estudiantado universitario, sea cual sea su edad, ha de tener el papel de protagonista, recomendando que, para este objetivo, hay que preocuparse por la formación y actualización de las capacidades del profesorado, por generar espacios para que se vele por la adecuación de contenidos y formatos de enseñanza, por facilitar que sea el propio estudiantado el que asuma labores de tutoría, mentoría y experiencias de prácticas efectivas, así como por la salud mental del estudiantado, promoviendo también su participación en el gobierno de la universidad en sus distintas unidades y en la propia gestión de servicios.

Resumiendo lo hasta aquí comentado, parece claro que no se puede eludir la responsabilidad derivada de los acuerdos adoptados a nivel europeo cuando nos referimos a que la misión de la Universidad como institución social debe estar al servicio de la sociedad, promocionando una educación superior centrada en el desarrollo de competencias transversales para formar en valores de ciudadanía, sin olvidarnos de la necesidad de mejorar la formación del personal docente que, ante el nuevo modelo de enseñanza centrado en el estudiantado, en el marco del EEES, deberá adaptarse a este nuevo perfil emergente (Castañeda, 2016), afianzando sus competencias pedagógicas y su capacidad de innovación docente. Asimismo, tampoco podemos obviar, tal y como apunta Escolet (2004), el obstáculo que representa el hecho de que gran parte del estudiantado no persigue tanto el aprendizaje como las certificaciones profesionales. Este hecho hace necesario introducir cambios metodológicos para que la Universidad no sólo tenga una función profesionalizadora, sino que se trabaje también en su misión de formación ciudadana que la sociedad ha delegado a esta institución y que nos obliga a introducir el concepto de la *dimensión social* de la Universidad en el escenario del EEES.

2.2. La implantación en España del espacio europeo de educación superior a partir de 2010

«Se reducen las horas de clases magistrales y se fomentan otros formatos más participativos como seminarios, grupos más reducidos, debates o exposiciones orales, así como el trabajo de estudio autónomo, responsabilidad de cada estudiante»

EEES Guía Básica para personal docente, Ministerio de Ciencia e Innovación, 2018

Como ya se ha hecho referencia anteriormente, el Plan Bolonia es un proyecto ambicioso impulsado por una amplia mayoría de países europeos que tiene como objetivo la movilidad y la empleabilidad de la ciudadanía europea mediante la armonización de los sistemas de educación superior de, al menos, los veintisiete Estados Miembros que componen la Unión Europea. Los acuerdos, declaraciones y comunicados emitidos durante el desarrollo del Plan Bolonia con la finalidad de alcanzar la convergencia de la enseñanza superior en Europa, ha supuesto una reestructuración del sistema universitario común de los Estados Miembros que preveía la compatibilidad entre ellos a partir del año 2010. Las distintas declaraciones institucionales de los actores comprometidos han ido acompañadas de un gran trabajo de adaptación y reforma llevado a cabo por las propias Universidades, las administraciones educativas, los gobiernos responsables y las asociaciones y redes universitarias.

En cuanto a las Declaraciones y documentos emitidos por las instituciones europeas, además de la *Magna Charta Universitatum* en 1988, que es el documento marco de referencia, como ya vimos, habría que destacar también el *Mensaje de la Convención de Instituciones Europeas de Educación Superior*, de marzo de 2001, la comunicación de la Comisión Europea titulada *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*, de febrero de 2003, y el Documento de la *European University Association*, de noviembre de 2004.

Sin embargo, el punto de partida efectivo del Proceso de Convergencia hacia el EEES fue la *Declaración de la Sorbona* de mayo de 1998, y la subsiguiente *Declaración de Bolonia*, de junio de 1999, que dio paso al inicio del Proceso de Bolonia, que preveía una implantación paulatina del EEES por fases bienales de seguimiento cuyos primeros hitos fueron el *Comunicado de Praga* de mayo de 2001 y el *Comunicado de Berlín* de octubre de 2003, que ratificaron los

progresos realizados hasta la fecha y avanzaban las futuras líneas de actuación a seguir hasta su instauración definitiva en el año 2010.

España se sumó al Proceso de Bolonia en febrero de 2003 a través del Documento marco del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, sobre “*la adaptación de las enseñanzas universitarias al EEES*”, donde quedaron establecidas las directrices y principios a seguir para la integración del sistema universitario español en el EEES. En este Documento se ponía de manifiesto la necesidad de una adaptación progresiva que tendría como objetivos bien definidos la promoción de la evaluación continua, la adopción de un enfoque centrado en el estudiante, la promoción de la movilidad internacional y la mejora de la calidad y transparencia de los programas de estudio.

Después de la incorporación de España al proceso, se aprobarían el *Comunicado de Bergen* en mayo de 2005, el *Comunicado de Londres* en mayo de 2007, el *Comunicado de Leuven/Louvain-la-Neuve* en abril de 2009, el *Comunicado de Budapest y Viena* en marzo de 2010, el *Comunicado de Bucarest* en abril de 2012, el *Comunicado de Ereván* en mayo de 2015, el *Comunicado de París* en mayo de 2018 y, por último, en el marco de la Unión Europea, la Comunicación de la Comisión al Parlamento europeo, al Consejo, al Comité económico y social europeo y al Comité de las Regiones, de 30 de septiembre de 2020, relativa a la consecución del Espacio Europeo de Educación de aquí a 2025²⁵.

En esta comunicación de la Comisión Europea se daba una imagen renovada del proceso de Bolonia y se trazaron los ejes estratégicos para seguir trabajando en la armonización de los sistemas educativos superiores en Europa. En su introducción se resalta la educación como base para la realización personal, la empleabilidad, y una ciudadanía activa, responsable y participativa, de ahí que se adopte un enfoque centrado en las personas, en el acceso a la educación y en la formación y el aprendizaje permanente.

En respuesta a esta comunicación, el Consejo de la UE, a través de la Resolución relativa a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo

25 Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité económico y social europeo y al Comité de las regiones relativa a la consecución del Espacio Europeo de Educación de aquí a 2025. Disponible en EUR-Lex - 52020DC0625 - ES - EUR-Lex (europa.eu).

de Educación y más allá (2021-2030)²⁶, de 26 de febrero de 2021, reafirmó el compromiso de los Estados Miembros de continuar trabajando en la implementación de las reformas necesarias y de un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y formación para el período 2021-2030. Se destacaría a tal fin la importancia de fortalecer la *dimensión social* de la Educación Superior junto con la promoción de la empleabilidad de los egresados.

En esta resolución se reconoce, como quedó establecido en la Cumbre Social de Gotemburgo de 2017, que el primer principio del pilar europeo de derechos sociales es, precisamente, el derecho a una educación y una formación inclusivas y de calidad y un aprendizaje personalizado permanente para todos que permita mejorar la empleabilidad de los estudiantes y sus perspectivas de empleo o de trabajo por cuenta propia, de ahí que el aprendizaje permanente incluya la formación y el reciclaje profesional para que, como ciudadanos y ciudadanas, se logre el bienestar personal y la preparación suficiente para adaptarse y saber defenderse de forma activa y responsable en un mercado laboral europeo en permanente cambio. En correspondencia, se espera que los Estados Miembros y las partes interesadas cooperen tanto en el crecimiento económico como en el desarrollo personal, social y cultural de todos los países participantes.

Se acordaba así una serie de puntos que habían de desarrollarse hasta el año 2023, que es el plazo establecido en la estrategia. Por ejemplo, a nivel general se dejaba planteada la necesidad de continuar y reforzar los objetivos ulteriores del EEES, proponer iniciativas de visión común y, de forma más concreta y a más largo plazo (con fecha 2025), configurar un marco de cooperación europea que garantizara, por un lado, la realización personal y profesional de todos los ciudadanos, promoviendo al mismo tiempo los valores democráticos, la igualdad, la cohesión social, la ciudadanía activa y el diálogo intercultural, y, por otro lado, la prosperidad económica sostenible, las transiciones ecológicas y digital y la empleabilidad (Resolución 2021/C 66/01).

Resulta especialmente significativo el punto número ocho de la resolución, donde se establece un plazo de diez años (actualmente el plazo es de siete años) para cumplir con el marco estratégico, que contiene cinco prioridades: a) Prioridad estratégica nº 1: aumentar la calidad, la equidad, la inclusión y el éxito de todos en el ámbito de la educación y formación; b) Prioridad estratégica nº 2: hacer del aprendizaje permanente y la movilidad

26 Resolución 2021/C 66/01. Diario oficial de la Unión Europea de 26 de febrero de 2021. Disponible en <https://www.boe.es/doue/2021/066/Z00001-00021.pdf>

una realidad para todos; Prioridad estratégica nº 3: mejorar las competencias y la motivación en la profesión docente; Prioridad estratégica nº 4: reforzar la educación superior europea; y Prioridad estratégica nº 5: respaldar las transiciones ecológica y digital a través de la educación y la formación.

Estas prioridades o ejes son considerados como principios básicos para la consecución de un EEES reforzado hasta el año 2030. A efectos de este trabajo, vamos a centrarnos en las prioridades número dos y tres, porque refuerzan la propuesta que defendemos de un modelo de educación superior, alternativo, que esté centrado en el aprendizaje integral de la persona, apoyado en métodos y técnicas que inciden directamente en su formación (Cazorla, 2011).

En el caso de la prioridad dos, se hace hincapié, como hemos podido comprobar, en la necesidad de implementar mecanismos, herramientas e instrumentos de aprendizaje mutuo, como el aprendizaje entre iguales, cuya base metodológica goza de eficacia probada, e intercambiar buenas prácticas de difusión y proyección de los resultados, así como su repercusión a escala nacional. Por lo que respecta a la prioridad número tres, parece claro que, para poder llevar a cabo la estrategia número dos de forma eficiente, se hace necesario tener un profesorado motivado.

Conviene tener en cuenta a este respecto que, hablar de metodologías de enseñanza y técnicas de aprendizaje, como el aprendizaje entre iguales aplicado al EEES, es hablar de una inversión de tiempo bastante importante en la planificación didáctica, de la realización de una serie de actividades promovidas por el profesorado para cumplir con uno de los objetivos que marca el EEES, dando al estudiantado ser el protagonista de su propio aprendizaje, lo que significaría dar un paso importante encaminado hacia un modelo de enseñanza que iría más allá de la pura transmisión unidireccional del conocimiento (Cazorla, 2011).

Por este motivo, nos parece interesante resaltar que en esta resolución se tome en cuenta la motivación al profesorado, porque resultaría de obligado cumplimiento la realización de acciones encaminadas a esa finalidad, en la medida en que promueve no solo la atención al bienestar de los profesores, formadores y personal educativo, sino también a la calidad de la enseñanza” (Resolución 2021/C 66/01).

Avanzando en el tiempo, el 18 de noviembre de 2022, más de una década después de la implantación del EEES, la Comisión publicó su informe de situación sobre la consecución del Espacio Europeo de Educación para

2025²⁷, destacando el trabajo realizado hasta la fecha y los retos que aún debían abordarse. En este informe se obtienen resultados bastante optimistas, indicándose que habían desaparecido las barreras de aprendizaje y que todas las personas tienen acceso a una educación de calidad, teniendo en cuenta el impacto de la crisis de la COVID-19 o la situación de las personas refugiadas tanto de profesorado como del estudiantado tras la guerra de Rusia contra Ucrania.

En síntesis, tras la Declaración de Bolonia en 1999 y la implementación de los ECTS, podría decirse que la configuración del EEES se ha venido basando principalmente en un sistema de educación superior vertebrado sobre titulaciones comparables en función de dos grandes ciclos: graduado y postgraduado. Con este sistema se quiso afianzar la movilidad del estudiantado universitario, la del profesorado, la de las personas vinculadas a la investigación y la del personal de administración y servicios, así como la promoción de la cooperación europea para asegurar la calidad, quedando relegados otros aspectos que quizás resultaban menos relevantes como criterios de calidad. Entre esos aspectos relegados se encontrarían la inversión en técnicas propedéuticas centradas en el estudiantado, en la educación orientada en las competencias o en los procesos de evaluación personalizada tanto en materia de competencias curriculares, de forma general, como en la evaluación de las competencias transversales, en particular.

La relegación de este tipo de métodos de aprendizaje a efectos de medición de la calidad de la enseñanza universitaria ha sido cuestionada por autores como Palés Argullós (2019), que se plantea a modo de reflexión algunas preguntas que nos hace plantearnos si realmente ha habido voluntad institucional de cumplir la normativa derivada de las declaraciones, comunicaciones, resoluciones y directrices emanadas desde las Comisiones de Seguimiento del EEES. Se hace referencia, en concreto, a la desidia institucional que cabe observar en relación con las directrices de la Resolución del Consejo sobre el marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación, de 26 de febrero de 2021, relativas al fortalecimiento de la *dimensión social* de la Universidad, la promoción de la empleabilidad de los egresados, la necesidad de convertir el aprendizaje permanente y la movilidad en una realidad para todos o la mejora de las competencias y la motivación de los docentes, entre otras. Conviene advertir que se trata de cuestiones básicas para poder brindar una oferta de estudios de calidad, de primera categoría, en la que también tengan cabida la formación y la

27 Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/059480>.

evaluación en competencias transversales, la valoración del trabajo en equipo, la implementación de metodologías activas para el aprendizaje durante toda la vida, o de metodologías activas centradas en el estudiante, tal y como se pretendía desde el inicio del proceso integracionista que pretendía ofrecer las mejores oportunidades para buscar y encontrar empleo fuera de nuestras fronteras (Declaración de la Sorbona, 1998).

No es de extrañar que se pongan sobre la mesa dichas carencias si tenemos en cuenta que, en los años 2019 y 2020, la presidenta de la Comisión Europea, Ursula von der Leyen, dejó en evidencia que faltaba trabajar en estos aspectos, comprometiéndose a que se hicieran realidad en el año 2025: “Tenemos que eliminar las barreras al aprendizaje y mejorar el acceso a una educación de calidad, permitir que los alumnos se muevan más fácilmente entre sistemas educativos de distintos países y cambiar la cultura de la educación hacia el aprendizaje permanente, que nos enriquece a todos”²⁸. Teniendo en cuenta estas palabras de la presidenta de la Comisión Europea, parece asombroso que, a día de hoy, después de más de dos décadas de la Declaración de la Sorbona de 1998, de la Declaración de Bolonia de 1999 y del comunicado emitido en Praga en 2001 sobre la necesidad de fomentar el aprendizaje para toda la vida (*Lifelong Learning*), no se reconozca ningún avance relevante en esta cuestión y, lo que resulta aún peor si cabe, que todavía quede lejos la elevación a la categoría de primera clase de la implementación de metodologías encaminadas a la adquisición de competencias transversales para hacer a nuestros egresados y egresadas más empleables, lo que cumpliría con el objetivo de su formación integral y la adquisición de la motivación suficiente para continuar con el aprendizaje durante toda la vida.

Por ello, no podemos dejar pasar que, pese a que ha habido numerosas reuniones de seguimiento sobre el proyecto del EEES, consideramos que estos encuentros no han llegado a tener el calado que se esperaba (Matarranz, 2021), aunque hemos de reconocer las buenas intenciones plasmadas sobre papel. Eso ocurrió, por ejemplo, en el Comunicado de Berlín del año 2003, donde la comisión de seguimiento se planteó que la educación superior tenía que constituir un bien de responsabilidad pública; en el Comunicado de Bergen de 2005, en el que se exigió que el proceso de convergencia hacia el EEES debía estar totalmente implantado en los Estados Miembros implicados en el año 2010; o en el Comunicado de Londres del año 2007, que abordó temas de gran relevancia como la autonomía institucional, la libertad académica o la mejora de la empleabilidad de los y las egresadas.

28 Orientaciones políticas para la próxima Comisión Europea 2019-2024.

Llegado el bienio siguiente, en la reunión de Leuven (Bélgica) de 2009, a un año vista de la implantación del EEES, se hizo un balance de los logros alcanzados hasta el momento y se trazaron los retos u objetivos pendientes a los que habría que hacer frente en la década que comenzaba, destacando tres elementos clave para el enfoque del aprendizaje en competencias transversales, la formación integral y la función social de la Universidad, que fueron:

1º) En cuanto a la *Dimensión Social*, se recomienda trabajar en la eliminación de las barreras existentes para el acceso a la educación superior, debiendo establecer cada país los mecanismos oportunos para asegurar la equidad en el acceso mediante el uso de la autonomía universitaria otorgada.

2º) En relación con el aprendizaje a lo largo de toda la vida, se fomentaría en todas las instituciones este nuevo paradigma educativo, lo que implicaba, en cualquier caso, facilitar al estudiante vías flexibles de aprendizaje que tendrían un peso determinante en el Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente. Es buen momento este para indicar que entendemos, siguiendo a Longworth (2004), que el “aprendizaje a lo largo de la vida” es:

El desarrollo del potencial humano de las personas a través de un proceso de apoyo constante que estimule y capacite a los sujetos para adquirir los conocimientos, valores, habilidades y comprensión de las cosas que van a necesitar y para saber aplicarlos con confianza, creatividad y gozo en cuantos roles, circunstancias y ambientes se vean inmersos durante toda su vida (p. 406).

3º) Por lo que respecta a la empleabilidad, se veía necesario una enseñanza superior que preparara adecuadamente a los egresados y egresadas para la vida laboral dotándolos de las habilidades y competencias necesarias así como de los conocimientos avanzados para poder enfrentarse al mercado laboral. Ello exigía un trabajo cooperativo entre las administraciones, las instituciones de educación superior, los agentes sociales y el alumnado.

Llegado el año 2010, los Estados Miembros se dispusieron a implementar el nuevo modelo de educación superior. Se empezaba a construir una nueva Universidad en términos de excelencia académica, pero también se tenía en cuenta tanto las demandas del mercado laboral como la formación integral de la ciudadanía. Se mostraba de ese modo un escenario renovado, fresco, en el cual se valoraba la educación de la gente joven, las competencias que podían adquirir, la motivación y la formación del profesorado, así como

las metodologías educativas alternativas para poder alcanzar los anteriores objetivos (Michavila, 2009).

Pero todo estaba en realidad por hacer, de ahí que se dejaran planteados nuevos retos para la educación superior. Entre los principales objetivos deviene un nuevo planteamiento de la enseñanza basada en competencias, tanto profesionales como transversales. Se pretendía así la instauración de un sistema de aprendizaje que combinara, por un lado, un conjunto de conocimientos técnicos-científicos y, por otro lado, el desarrollo de una serie de habilidades, actitudes y valores, lo que significaba plantear una formación basada en competencias que, en palabras de Pallisera (2020), “comporta, en primer lugar, tener presente en la formación no sólo contenidos académicos, sino también los procedimentales y los actitudinales que están relacionados con el desarrollo de las competencias profesionales” (p. 4).

El aprendizaje centrado en el estudiante y la exigencia de integrarlo en el sistema universitario trajo consigo en España la primera reforma del marco legislativo universitario en la que se diseñaron acciones de mejora encaminadas a la consecución del proceso de adaptación al EEES. Las principales normas que fundamentaron estas mejoras fueron la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU)²⁹, y la adopción del Estatuto del Estudiante Universitario, aprobado por Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre (EEU).

Esta primera reforma del sistema universitario español, centrada principalmente en el alumnado universitario (LOU; EEU; Delors, 1996; UNESCO, 1998), estableció como uno de sus ejes fundamentales la implantación de la suficiente autonomía para que el estudiantado pudiera tomar las decisiones que considerara conveniente para su propio aprendizaje. Esta cuestión es la que más controversia ha generado a la hora de interpretar la Declaración de Bolonia, ya que exigía, tanto a las instituciones universitarias como a su alumnado, la obligación de adaptarse a un marco que rompía con el modelo tradicional basado exclusivamente en la docencia, para ir acercándose a otro modelo más flexible (Álvarez, 2013; Martínez, Martínez y Pérez, 2016; Montero, 2010), que permitiera a cada centro establecer su propia política académica (Constitución Española, 1978; LOU, 2001; R.D. 1393/2007).

Los retos a los que se enfrentaba el sistema universitario español para su integración en un espacio de educación superior común a los restantes países

29 Legislación consolidada. Disponible en <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2001-24515>.

europeos, tanto a nivel político, cultural y económico (Duarte y Mora, 2016), trajo consigo nuevas reformas en la enseñanza universitaria y la adopción de nuevas medidas, tanto curriculares como metodológicas³⁰, que introdujeron cambios sumamente significativos porque implicaron un gran esfuerzo institucional y la adopción de medidas orientadas hacia otra perspectiva que giraba en torno al aprendizaje centrado en el estudiante.

En cuanto a la reforma curricular, en palabras del autor de Miguel (2006), durante estos años de adaptación, de acuerdo con las manifestaciones de los rectores de nuestras universidades, las instituciones se han centrado más en:

las modificaciones de los aspectos administrativos vinculados a la organización de los estudios universitarios (catálogo o registro de título, duración de los estudios, denominación de las titulaciones, directrices para la elaboración de planes de estudio, autorización y acreditación de las enseñanzas), dejando en un segundo plano las cuestiones relativas a la delimitación de contenidos en función de competencias que constituyen el eje principal sobre el que debe fundamentar la reforma curricular que se propone (p. 72).

De hecho, en una de las primeras revisiones que se hizo del Proceso Bolonia se cuestionaba la puesta en práctica de los programas formativos porque no habían cubierto las expectativas iniciales, a pesar de haberse convertido en una cuestión de interés tanto para el alumnado como para el profesorado. Desde el punto de vista práctico, la reforma curricular causó más problemas y dificultades en su implementación que los beneficios que se esperaban, a la par que generaba opiniones contrapuestas entre profesorado y alumnado (de Miguel, 2013). Así, mientras que el profesorado manifestó una clara mejoría con los nuevos Planes de Estudio, el estudiantado encontraba deficiencias en cuanto a la falta de preparación y formación tanto del profesorado como de los directivos de las Facultades y Departamentos, advirtiendo asimismo que los Planes de Estudios no se correspondían con la realidad en el aula porque los programas actuales tenían una calidad inferior a las anteriores Diplomatura o Licenciatura (Castañeda, 2016).

Y es que la elaboración de los nuevos Planes de Estudio no solo supuso un cambio sobre normas del título, las asignaturas a impartir o el simple

30 Preámbulo y artículo 24 del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece en nuestro país la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

reconocimiento de créditos, sino que también implicó una renovación en el tipo de metodología pedagógica a seguir y en la planificación didáctica de unos nuevos procesos de enseñanza que tenían como finalidad esencial optimizar el proceso de aprendizaje del alumnado (de Miguel, 2006).

En lo tocante a la renovación metodológica, el reto que supuso poner el foco en el aprendizaje centrado en el estudiante hizo necesario que todos los agentes educativos tuvieran que asumir el compromiso de renovar metodologías educativas y pedagógicas encaminadas a cumplir con el doble objetivo de dotar al alumnado de herramientas para ser más autónomos en su labor de estudiante y atribuir al profesorado los medios necesarios para planificar la docencia de modo que pudiera incidir eficazmente en el *longlife learning* del estudiante (Durán *et al.*, 2015).

Matarranz (2021), haciendo balance de los veinte años del EEES, constata que, en cuestión de calidad, ha habido un trabajo conjunto y de cooperación a nivel intergubernamental entre todos los Estados Miembros, por lo que los cambios introducidos pueden darse como positivos, pero la calidad es un concepto que depende de quien la evalúa, de ahí que no todas las instituciones de los diferentes Estados Miembros implicados en el proceso tendrán los mismos criterios para evaluar la calidad.

Tena (2020) advierte, por su parte, que el principal objetivo perseguido con la incorporación de España al Plan Bolonia, que fue la adecuación al modelo europeo de educación superior, aún sigue pendiente, puesto que los estudios realizados sobre la revisión del Plan Bolonia vienen poniendo de manifiesto que este no ha tenido el calado que se esperaba y que todavía no puede darse por concluido (Tena, 2020).

Sánchez Carracedo (2018), en su artículo “Las mentiras del EEES”, deja claro que todavía queda mucho por hacer y que las expectativas que para el profesorado supuso la creación de un espacio común de educación superior europeo, sobre todo en lo referente a los métodos de enseñanza-aprendizaje y a la empleabilidad de los egresados, no se han cubierto. Concretamente, enumeró cinco aspectos en los que, dos décadas después de la Declaración Bolonia y de la implantación del EEES en España, el sistema universitario español sigue siendo deficitario. La primera deficiencia se observa en el hecho de que los precios de los másteres sean mayores que los de los grados; como segundo déficit señala que muchos de los planes de estudios no están basados en competencias; en tercer lugar, los métodos de aprendizaje activo no son todavía utilizados con asiduidad, por lo que la clase magistral sigue siendo la metodología común; la

cuarta deficiencia reseñable es que la evaluación continua aún no es la forma de evaluación predominante, confundiéndose a menudo con la examinación continua; y el quinto déficit del sistema universitario español es, en fin, que el esperado aumento de la movilidad del staff universitario y de la empleabilidad de los egresados y egresadas no se ha conseguido en la mayoría de los países europeos.

Puede decirse, por tanto, que el “Modelo Bolonia”, tras trece años de andadura, aún sigue siendo una ilusión, por lo que hay que seguir trabajando en la consecución de la universidad del futuro. Parece claro que habrá que seguir incidiendo sobre la innovación docente y las metodologías educativas para hacerlas más efectivas a la hora de motivar al estudiantado en su aprendizaje, sin olvidar que en todo este entramado la labor del profesorado es esencial, por lo que debe ser valorada e incentivada por los centros universitarios. Es muy probable que tenga razón Michavila (2009) cuando indica que la clave está en dar pábulo a un modelo educativo que combine lo antiguo que se hace bien con lo nuevo que está por hacer, lo que implica la necesidad de conocer “en primer lugar qué hacen los que lo hacen mejor y cómo pueden adaptar esas buenas conductas” (p. 4).

Como hemos podido comprobar, el Modelo de Bolonia ha suscitado mucho debate. Ha tenido y sigue teniendo tanto firmes defensores como convencidos detractores, siendo además las personas protagonistas, el profesorado y el estudiantado, los colectivos más críticos con algunas cuestiones específicas de dicho proceso, especialmente con las relativas a las cuestiones estrictamente pedagógicas y educativas (Tena, 2020) que constituyen el *background* de este trabajo. Cabe indicar, por último, que los próximos resultados nos dirán si hemos hecho bien los deberes. Se prevé que, a finales de 2023, la Comisión vuelva a invitar a los Estados Miembros y a otras partes interesadas a unirse al proceso de revisión intermedia del Espacio Europeo de Educación, estando previsto para 2025 la emisión de un informe completo sobre los resultados del Espacio Europeo de Educación.

CAPÍTULO 3. LA UNIVERSIDAD COMO MEDIO DE FORMACIÓN PARA LA EMPLEABILIDAD

No es tarea de la universidad ofrecer lo que la sociedad le pide sino lo que la sociedad necesita»

Edsger Wybe Dijkstra

Con lo que llevamos dicho hasta aquí, creemos haber dejado clara nuestra postura cuando afirmamos que, para la mejora de la enseñanza universitaria, la Universidad debe tener un enfoque humanista, de modo que el educando tenga una formación integral. Dicho esto, cabe señalar que, aunque el Proceso de Bolonia no haya favorecido el ambiente más propicio para la consecución de dicho objetivo, nos parece digno de elogio el hecho de que buena parte del profesorado admita haberse comprometido durante el proceso, implementando proyectos educativos innovadores (Marrero *et al.*, 2018).

No cabe duda, en cualquier caso, que la introducción de competencias genéricas en una asignatura requiere mucha inversión de tiempo por parte de un profesorado que se enfrenta simultáneamente a los numerosos cambios introducidos por el Proceso de Bolonia. Diversas investigaciones sobre la formación docente en competencias genéricas, tanto a nivel nacional (Corominas *et al.*, 2005; García Moro *et al.*, 2022; Poblete *et al.*, 2016; Rodríguez Espinar, 2020; Villa *et al.* 2015) como en América Latina (Casanova *et al.*, 2018; Villarroel y Bruna; 2014; Santiviago, 2018), determinan que una de las dificultades más importantes con las que se encuentra el profesorado a la hora de incorporar un enfoque de aprendizaje basado en competencias es cómo planificarlas, trabajarlas y evaluarlas.

Poblete *et al.* (2016) manifiesta que esto se podría deber a distintos factores como son: “el tiempo para impartir las competencias genéricas en la asignatura (...), una falta de formación y actualización docente en el trabajo de la competencia genérica (...), introducir la competencia genérica en la asignatura requiere mucho tiempo de preparación por parte del docente (...) y [por] los cambios derivados del Proceso Bolonia, como son la planificación en base al ECTS, el desarrollo y evaluación de competencias específicas frente a los tradicionales contenidos curriculares y la utilización de nuevas metodologías y técnicas de enseñanza y evaluación (p. 88).

Como podemos comprobar, el uso o no de metodologías cuyo abordaje constituya un desafío pedagógico va a depender de la implicación del profesorado, de la propia institución universitaria y de sus estudiantes porque, como expresan Casanova *et al.* (2018), “las competencias no dependen sólo de las capacidades, los conocimientos y las habilidades, sino que se conjugan con los afectos (...) y (...) la responsabilidad de quien se esté formando” (p. 124).

De acuerdo con lo anterior, admitamos que la formación académica en competencias técnicas o específicas sigue apareciendo en el ideario colectivo como la base de cualquier carrera profesional, pero las empresas, en nuestra opinión, cada vez más demandan a personas que demuestren tener desarrolladas una serie de competencias que van más allá del ámbito curricular, lo que mejora su empleabilidad. Nos estamos refiriendo a competencias transversales como “la capacidad de gestión, la capacidad para expresarse, tanto de forma oral como escrita, la capacidad de liderazgo toma de decisiones, el pensamiento crítico o la creatividad, además de otras competencias más instrumentales, como son los idiomas y la informática” (García-Ruiz y González, 2013, p. 114).

Podríamos decir, entonces, que la educación superior, bajo el enfoque de la formación integral y teniendo en cuenta las exigencias de las nuevas demandas socio laborales, plantea un doble reto al estudiantado egresado que quiera integrarse en el mercado laboral, porque debe afrontar una situación de cierta incertidumbre. Por un lado, debe haberse formado exitosamente en conocimientos técnicos -aptitudes- y, por otro lado, debe haber adquirido aquellas habilidades o competencias que le ayuden a resolver situaciones reales en los diferentes escenarios o contextos que se le presente -actitudes- que es lo que contribuirá a hacerles más empleables (Castañeda, 2016).

La importancia de desarrollar aquellas competencias que vayan más allá de las meramente curriculares es constatada por Bernal (2013), quien considera

que hay una convicción de que los estilos de aprendizaje orientados a potenciar las habilidades necesarias para crear capital social

(...) se sustentan en pilares diversos como el aprendizaje sobre el propio ser humano, su identidad y capacidades múltiples (aprender a ser), de los conocimientos indispensables para vivir y trabajar dignamente (aprender a conocer), de las destrezas diversas de emprender iniciativas y proyectos personales y colectivos (aprender a emprender), así como de comprender y entender a los otros en una relación basada en el respeto y la valoración del semejante (aprender a convivir juntos) (p. 7).

Lo que intentamos poner de manifiesto con estas aseveraciones es que, para un aprendizaje conjunto y con resultados óptimos de las competencias curriculares y transversales, algunos estudios plantean el uso complementario de otras metodologías más innovadoras, que sin embargo no llegan a implementarse en el aula porque sigue habiendo cierta resistencia a convivir con las más convencionales, derivadas de la “tradición universitaria”, a pesar de que aquéllas promuevan otros contextos de aprendizaje más adecuados al desarrollo de las competencias transversales (Pérez *et al.*, 2009b).

Nos estamos refiriendo a un tipo de metodologías, llamadas activas que, como el Aprendizaje Cooperativo (AC), mediante la Tutoría entre Iguales (TEI) o Tutoría Entre Pares (en adelante TEP), denominación utilizada en América Latina (Durán *et al.*, 2015; Santiviago, 2018; Topping, 1996), se trata de una herramienta utilizada por los hermanos Johnson (1999) que viene ofreciendo resultados satisfactorios en cuanto a la armonización entre las competencias curriculares, profesionales o relacionadas con un determinado conocimiento técnico, las denominadas competencias duras o *hard skills*³¹, y las competencias, destrezas, capacidades y/o habilidades que constituyen un saber hacer, también denominadas competencias blandas o *soft skills*³², que son las más demandadas actualmente por las empresas (Marrero, *et al.*, 2018).

31 Las competencias técnicas, también llamadas competencias específicas o *hard skills*, son aquellas que se asocian a determinados puestos de trabajo y son esenciales para desarrollar una actividad laboral concreta con éxito. Estas competencias son diferentes en cada profesión y normalmente se adquieren realizando una formación específica. Así pues, se trata del dominio de cualquier técnica o herramienta necesaria para el correcto desempeño de las funciones. Disponible en ¿Qué son las competencias profesionales? - educaweb.com

32 Las competencias transversales o *soft skills* son todas aquellas habilidades, conocimientos y actitudes que pueden ser generalizados a cualquier entorno laboral, es decir, se pueden poner en práctica en distintos tipos de profesiones. Las competencias

En síntesis, podríamos decir que para el desarrollo integral de la persona no bastaría solo con la adquisición de las competencias técnicas específicas, puesto que el desarrollo de las competencias genéricas también sería necesario para el logro de una mayor adaptación al entorno laboral y para la consecución de una mayor tasa de empleabilidad de los egresados y egresadas de estudios superiores.

Por todo ello, creemos que el hecho de identificar las competencias específicas o técnicas *-hard skills-* y las competencias o habilidades transversales *-soft skills-* que mejor van a determinar el grado de empleabilidad del estudiantado universitario en cualquier rama de conocimiento, implica una revisión de los planes de estudio que determine tanto el propio concepto de competencia como los criterios a tener en cuenta para su evaluación. Esta correlación se debe a que las competencias a desarrollar deben estar adaptadas a las nuevas demandas de empleo que no solo

(...) permitan desempeñar una función laboral con responsabilidad, sino seguir aprendiendo a lo largo de la vida, en contra de la tendencia que hasta hace algún tiempo se había mantenido de basar la contratación en criterios académicos (currículum brillante plagado de estudios, títulos, cursos, másteres) y experiencia profesional en puestos parecidos al ofertado (Álvarez *et al.*, 2009, p. 9).

De lo expuesto se desprende, pues, que, si la formación universitaria es el pasaje para acceder al mercado laboral de forma exitosa, parece claro que tanto en los planes de estudio como en las memorias de cada título se deben introducir los criterios y la suficiente “información donde se proyecte el sentido y la utilidad de los aprendizajes adquiridos para el desempeño de una actividad laboral” (*Ibidem*, p. 11), contribuyendo así a una mayor empleabilidad. Esto significa que el aprendizaje universitario debe desarrollar una combinación de competencias como el “saber” o competencia técnica (conocimiento o saberes especializados), el “saber hacer” o competencia metodológica (aplicación de la competencia técnica a situaciones laborales concretas), el “saber estar” o competencia participativa (trabajo en equipo) y el “saber ser” o competencia

transversales sirven para desarrollar diferentes ocupaciones y se han adquirido en diferentes contextos (laborales o no). Algunas competencias transversales son: trabajo en equipo, adaptabilidad, iniciativa, pensamiento crítico, inteligencia emocional y autonomía. Las competencias transversales son una parte fundamental en el perfil profesional, ya que te permiten diferenciar de otras personas con la misma formación y experiencia. Qué son las competencias profesionales? - educaweb.com

personal (sentimientos, emociones y asunción de responsabilidades) (Echeverría, 1996 y 2002), lo que convierte en todo un reto para la enseñanza universitaria la incorporación de sus egresados y egresadas al actual contexto de incertidumbre socio laboral.

Algunas investigaciones recientes, como la de Marrero *et al.* (2018), proporcionan una fundamentación teórica y reflexiva sobre la importancia del desarrollo de las competencias genéricas o transversales durante el proceso docente, así como un análisis de su relación con las competencias técnicas específicas en la Universidad para el logro de una formación integral. Esta sólida base epistemológica puede ayudar a una mayor sensibilización sobre el papel que la enseñanza universitaria también debe desempeñar de cara a la empleabilidad, sobre todo a través, precisamente, de las metodologías activas que complementan los métodos de enseñanza tradicionales, brindando una oportunidad excelente al profesorado para desplegar toda su creatividad dentro del aula universitaria en pos de ese objetivo de inserción laboral (La Prova, 2017).

Conviene detenerse aquí un momento para traer a colación algunos de los aspectos tratados en este trabajo, dada la relevancia que ocupa la formación en competencias transversales en el incremento de la empleabilidad una vez finalizados los estudios universitarios.

Recordemos que, entre las normas marco, la Declaración de Bolonia de 19 de junio de 1999 consagró como uno de los principios básicos de la enseñanza universitaria la creación de un sistema de formación superior que fuese atractivo tanto para el profesorado como para el alumnado, en el que se pudieran implementar metodologías en el aula que favoreciera el aprendizaje de competencias con el propósito de incrementar el empleo en la Unión Europea, contribuyendo así al fomento de la movilidad entre los Estados Miembros (Zabalza, 2011).

Lo que queremos resaltar con esto es que la formación en competencias ya se veía como una cuestión clave desde el origen de la armonización de los estudios superiores a nivel europeo, de ahí que el objetivo de hacer más empleables a los estudiantes recién egresados, mediante el desarrollo de habilidades sociales y relacionales, junto a la promoción de una cultura educativa basada en el principio de “aprender a aprender”, como ya hemos referido y plasmando a lo largo de este trabajo, fue y sigue siendo una tarea de obligado cumplimiento (Sánchez Carracedo (2018). Buena prueba de ello es que, veinte años después la Declaración de Bolonia y diez desde la creación

del EEES, en la Comunicación de la Comisión al Parlamento europeo, al Consejo, al Comité económico y social europeo y al Comité de las Regiones, de 30 de septiembre de 2020, relativa a la consecución del Espacio Europeo de Educación, se ofrecieron unos resultados del seguimiento del Proceso de Bolonia donde se indicaba que todavía quedaban por alcanzar muchos de los propósitos planteados, entre los que resaltaba la necesidad de enfatizar en una formación integral que abarcara la realización personal, la empleabilidad y la ciudadanía activa y responsable.

Convendría preguntarse pues en este punto por las razones que han impedido que a día de hoy no se haya logrado aún la armonización de estrategias metodológicas específicas a nivel institucional que avalen las acciones centradas en las personas, en el aprendizaje permanente y en el desarrollo de las competencias, dado que todo parece indicar que pueden servir para insertar a egresados y egresadas en las mejores condiciones de empleabilidad (Suárez Cretón, 2017).

Tampoco deberíamos olvidar el “tirón de orejas” que, en respuesta a los resultados del año 2020, el Consejo de la UE dio al Estado Español en su Resolución de 26 de febrero de 2021 relativa a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030), por no cumplir con el objetivo de haber trabajado lo suficiente en la implementación de actividades que reforzaran la *dimensión social* y la promoción de la empleabilidad de las personas egresadas para mejorar su inclusión en el mercado laboral.

Como se deduce de lo expuesto, parece evidente que los Estados Miembros no están cumpliendo de forma activa y responsable los objetivos acordados para la implantación del EEES. Prueba de ello es que, actualmente, en el panorama nacional se sigue insistiendo en esta cuestión, como podemos comprobar revisando el Preámbulo de la LOSU, donde se vuelve a insistir en el trabajo que queda por hacer para que nuestro estudiantado universitario sea más empleable una vez egresado, así como también se reitera en la necesidad de mejorar los procesos formativos de la ciudadanía.

Todo parece indicar, por tanto, que no se ha llegado a profundizar sobre las dificultades con las que se encuentra el profesorado universitario para implementar en el aula las metodologías activas, sobre todo en el ámbito de las ciencias jurídicas y sociales, pese a resultar necesarias para el desarrollo de competencias transversales (Giménez, 2021a). Y es que, a la hora de impartir las asignaturas de estas disciplinas, el propio profesorado parece reacio, en la

mayoría de los casos, a utilizar técnicas pedagógicas diferentes a las lecciones magistrales, sobre todo en la impartición de los conceptos teóricos (Lozano y Martín, 2018).

Todo esto enlaza con lo que Tünnermann (2006), en el prólogo “*Notas para un estudio comparado de la educación superior a nivel mundial*”, extraído de la obra de Francisco López Segrera donde elabora estudios de caso con una perspectiva internacional comparada, aconseja sobre la proyección de la educación superior para que esta reúna los requisitos que demanda la sociedad del siglo XXI. Advierte que los métodos de enseñanza de la Universidad actual deben estar diseñados de modo que motive al propio educando en el proceso de aprendizaje, tanto en lo relativo a su rama de conocimiento o disciplina, como en relación con el desarrollo de su capacidad de crítica, aptitudes y valores. Tünnerman (2006) profundiza sobre el tema y afirma que es en “los métodos pedagógicos de la práctica docente universitaria [dónde] reside el verdadero *quid* de la transformación universitaria” (*Ibidem*, p. 18). Por su parte, Sotelino *et al.* (2016), que examinan si algunos cambios asociados al EEES han afectado a los procesos educativos en la Universidad, concluyen que la Universidad como institución formadora necesita de nuevas técnicas, estrategias y metodologías pedagógicas que ayuden a fortalecer nuestro sistema en la educación superior.

Es justo decir, no obstante, que a nivel nacional se están desarrollando estrategias en materia de políticas educativas y de empleabilidad auspiciadas desde la UE y la Organización Internacional del Trabajo (en adelante OIT) que están contribuyendo a que la Universidad sea un medio de formación para la empleabilidad. Veamos algunas de las actuaciones que en el ámbito de la Unión Europea han contribuido al fomento de esta labor de inserción laboral de la educación superior.

3.1. La influencia de la Unión Europea en la funcionalidad de la educación superior como medio de formación para la empleabilidad

«Individualmente, somos una gota. Juntos, somos el mar»

Ryunosuke Satoro

La Comisión de la UE, en el empeño de construir una Europa más justa e inclusiva, trabaja por mejorar áreas como el empleo, la igualdad de

oportunidades, las condiciones laborales y la atención médica, lo que ha contribuido en gran medida a la superación de la crisis financiera y las secuelas de la pandemia de la Covid 19, así como a la adaptación del mercado laboral a las nuevas tecnologías. Este escenario voluble del nuevo siglo, que implica cambios en el tipo de aprendizaje y en las técnicas pedagógicas desde la perspectiva de una educación permanente e integral, tiene que verse respaldada, desde luego, por la firme voluntad política de llevar a cabo esas transformaciones.

Con la idea de cumplir con este objetivo, la presidenta de la Comisión Europea, Ursula Von der Leyen, elaboró un discurso ante el Parlamento Europeo el 20 de enero de 2021 en el que exigió prestar atención especial a las cuestiones sociales. El Consejo Europeo también dejó constancia ante el Parlamento, en su encuentro sobre “Una nueva Agenda Estratégica para 2019-2024”, que el avance tiene que ir encaminado hacia una Europa Social fuerte para la recuperación y la sostenibilidad, centrada en las personas y en su bienestar, tal como estas medidas vienen recogidas en los veinte principios del pilar europeo de derechos sociales³³, que determinan el enfoque del nuevo “código normativo social”³⁴. Con el Plan de Acción del Pilar Europeo de Derechos Sociales, la UE lleva como estandarte la consecución de una Europa unida, justa, inclusiva y que dé oportunidades a sus ciudadanos y ciudadanas.

Tal y como podemos ver en la Figura 1, estos principios integran la educación, formación y aprendizaje permanente; la igualdad de trato entre hombres y mujeres; la igualdad de oportunidades justas de participar en el mundo que les rodea y para conseguir trabajo; el trabajo flexible y duradero; el derecho a una remuneración justa para tener un nivel de vida digno; la información clara sobre su trabajo; la obligación de escuchar a las personas trabajadoras como correlato a su derecho a expresarse sobre las decisiones que afectan a su trabajo; la vida laboral y hogareña para padres o cuidadores, con derecho a ausentarse del trabajo para sus cuidados; la salud y la seguridad laboral; el cuidado de los niños y niñas y su derecho a recibir una buena atención; la prevención de la pobreza; las prestaciones por desempleo; las pensiones de vejez equitativas entre hombres y mujeres; la salud y la atención médica asequible y de buena calidad; el derecho de las personas con discapacidad a vivir con dignidad y a participar en el mundo que les rodea; el cuidado a largo

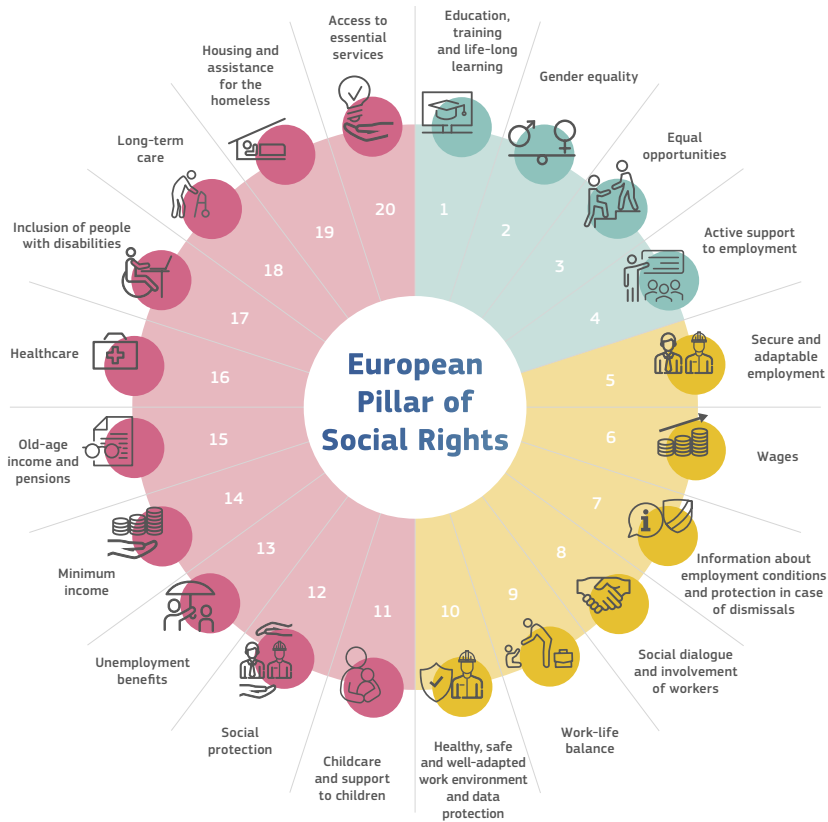
33 Los veinte principios del Pilar Europeo Disponible en <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1226&langId=en>.

34 Véase página oficial de la Unión Europea. Plan de Acción Europeo de Derechos Sociales. Disponible en <https://op.europa.eu/webpub/empl/european-pillar-of-social-rights/es/index.html>

plazo; la vivienda; y, en fin, el derecho a unos servicios básicos para una vida digna.

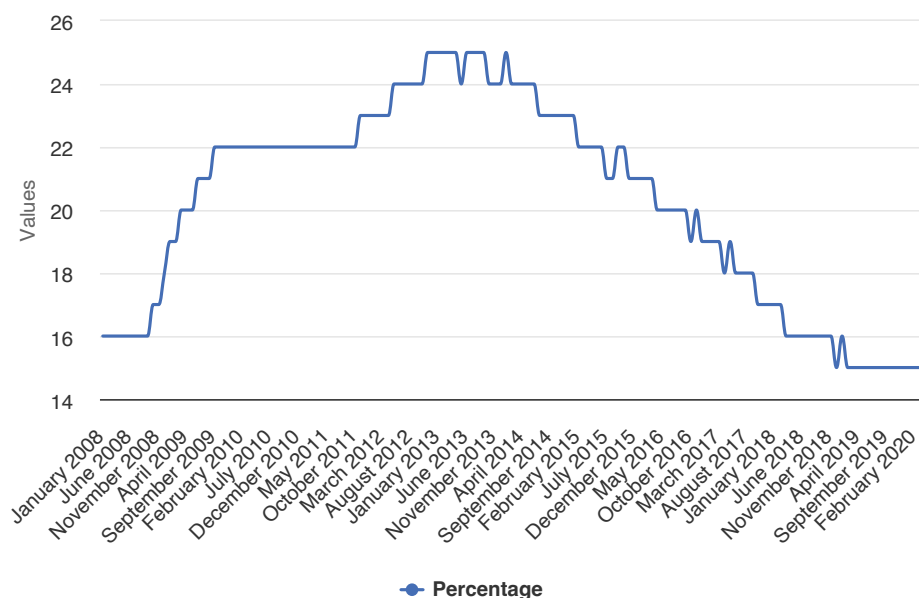
Con ello, la UE plantea tres objetivos ambiciosos para el año 2030. El primero, que al menos el 78% de la población de 20 a 64 años tenga empleo para el año 2030; el segundo, que al menos el 60% de todas las personas adultas puedan participar en actividades de capacitación cada año de aquí a 2030; y el tercero, reducir en al menos 15 millones el número de personas en riesgo de pobreza o exclusión social. Esos tres grandes objetivos están relacionados, de un modo u otro, con las acciones que la UE plantea tanto a efectos de empleabilidad como en materia de educación, formación y aprendizaje permanente.

Detengámonos en comentar algunas acciones que convierten los principios en realidad. Para el tema que nos ocupa, está especialmente relacionada con el principio de la educación permanente y la empleabilidad, por ejemplo, la denominada iniciativa Efectivo Apoyo Activo de Empleo (EASE), con la que la UE se compromete a orientar a los Estados miembros en materia de creación de empleo, ayudando a las empresas y a las personas mediante dos tipos de actuaciones: a) incentivando la contratación y el apoyo al emprendimiento; b) ofreciendo medidas de mejora y conversión de las cualificaciones, como las formaciones de corta duración para mejorar la capacitación profesional de los jóvenes desempleados o inactivos.

Figura 1: Los 20 principios del Pilar Europeo de Derechos Sociales

*Nota. Fuente: Comisión Europea. Empleo, Asuntos Sociales e Inclusión, (s.f.).
 Disponible en <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1226&langId=en>*

En cuanto al apoyo al empleo juvenil, la UE nos ofrece datos sobre el desempleo juvenil que muestran cómo este colectivo afronta el difícil comienzo de quien por primera vez accede al mercado laboral, lo que se vio agravado en el año 2020 por la pandemia del coronavirus. Los datos arrojan unas cifras todavía preocupantes, ya que el desempleo juvenil en 2013 era del 24,4%, y en abril de 2020, aunque más bajo, alcanzaba el 15,4%, tal y como podemos comprobar en la Figura 2.

Figura 2: El desempleo juvenil de enero 2008 hasta abril 2020

Nota. Fuente: Comisión Europea. Empleo, Asuntos Sociales e Inclusión, (s.f). Disponible en https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/economy-works-people/youth-employment-support_en

Todo ello representa un reto frente al que la UE se prepara llevando a cabo un renovado impulso de las técnicas de aprendizaje que conecte con las necesidades de las empresas, especialmente las pymes, proporcionando a estas unas personas trabajadoras que cuenten con las habilidades requeridas. Para ello, la Agenda Europea de Capacidades para la competitividad sostenible, la justicia social y la resiliencia, hace un llamamiento a la acción colectiva, movilizandando a las empresas y a todos los interlocutores, incluidas las instituciones universitarias. A estas se les propone, en concreto, que mejoren las capacidades de los científicos, que construyan alianzas entre instituciones de educación superior y que desarrollen un conjunto básico de habilidades para el cuerpo investigador.

Es aquí donde queremos incidir, porque todas las propuestas procedentes de la UE han exigido de forma implícita a las instituciones universitarias el compromiso de formar al alumnado no solo en competencias curriculares sino también en la adquisición de habilidades transversales, como la cooperación y el pensamiento crítico, así como en habilidades para la vida que van más allá de la formación puramente técnico-científica, dado que esas competencias y habilidades transversales son las que, en última instancia, pueden dar un plus

para mejorar la empleabilidad del alumnado ya egresado, tanto a nivel nacional como internacional (Comisión Europea, La Agenda Europea de Capacidades para la competitividad sostenible, la justicia social y la resiliencia. #EUROSkills Agenda, Julio 2020).

Como se ha venido reiterando en este trabajo, las personas involucradas en los procesos educativos universitarios tienen el compromiso de ayudar a los educandos a desarrollar sus habilidades y a potenciar su aprendizaje, especialmente en el marco de las prácticas de empresa, que es el entorno propicio donde el aprendizaje permanente se hace más relevante (Pérez, 2014). La creciente importancia que adquiere el profesorado como formador de profesionales, esta propuesta de la UE se presenta como una buena oportunidad para mostrar la importancia que adquiere la labor docente en este contexto desde la perspectiva humanista, lo que representa todo un reto para la enseñanza universitaria, en general, y para la enseñanza de las materias jurídico-sociales, en particular.

No podemos dejar de señalar esta circunstancia aunque sea solo para reflexionar sobre el camino por el que tiene que transitar el profesorado universitario para llevar a cabo con éxito su práctica docente, de modo que no se convierta en una mera máquina repetidora que proporciona respuestas a los requerimientos de los alumnos en situaciones de enseñanza y aprendizaje contextualizadas (...) [puesto que] el ejercicio de la docencia bajo estos parámetros suscita la necesidad de la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Implica, además, el buen conocimiento de los contenidos a enseñar y de su didáctica, pero también conocimiento de la profesión y de sí mismo (Pavié, 2011).

3.2. El doble reto de compaginar la formación humanista y la empleabilidad en la enseñanza de las ciencias jurídicas y sociales

“Siempre que enseñes, enseña a dudar de lo que enseñes”

José Ortega y Gasset

Cualquier reflexión sobre la formación humanista de los docentes universitarios en la España del siglo XXI requiere tomar como punto de partida la situación actual de la Universidad española y su profesorado en los

términos que Bellosó (2017) ha venido indicando y que nosotros hemos dejado explicitado en los primeros epígrafes de este trabajo. Partiendo de ese contexto, vamos a centrarnos ahora en la realidad de la actividad docente a la hora de impartir, desde la perspectiva de la formación humanista, cualquier materia del ámbito de las ciencias jurídico-sociales, por ser uno de los puntos que, quizás, más controversia suscita por lo delicado que resulta emitir un juicio que no esté avalado tanto desde una perspectiva jurídica como social.

Para empezar, si echamos la vista atrás, nos encontramos que en las últimas décadas las Universidades están siendo proyectadas hacia modelos de gestión privada como consecuencia de las políticas neoliberales que están afectando directamente a la actividad docente y a la formación integral del alumnado (Díez, 2018). Queremos decir con esto que las políticas de gestión universitaria han orientado a las instituciones de educación superior, que son las encargadas de formar a ciudadanos y ciudadanas responsables, hacia un modelo de Universidad basado en proveer unos servicios -como son la docencia y la investigación-, que están ofertados y adaptados a las demandas del mercado (Sisto, 2020). Ello ha llevado a un sector de la doctrina a posicionarse al respecto manifestando que la Universidad se está degradando hasta tal punto que en la actualidad está a merced de los mercados de trabajo. Este tema es peliagudo de tratar, pero no podemos eludirlo. Desde la perspectiva humanista en la que nos situamos no es fácil de aceptar que la Universidad quede sujeta a las necesidades del mercado, condicionando las estrategias pedagógicas que necesita el estudiantado y olvidando que la Universidad era el “templo” de la enseñanza, del aprendizaje y de la investigación (Otero Parga, 2017).

Francisco Alemán (2023), profundizando sobre el tema, ha dejado constancia de los efectos que provoca en la Universidad la sujeción a otros condicionantes distintos a los que tenía en sus orígenes, poniendo de manifiesto el reto al que se enfrenta el profesorado universitario cuando, por su implicación con la formación integral del alumnado, decide adoptar la metodología que considere más idónea para lograr el objetivo de implementar técnicas cuya finalidad sea la de integrar la formación humanista en pleno siglo XXI. Conviene advertir a este respecto que el profesorado universitario no siempre está lo suficientemente motivado como para abordar el diseño de métodos pedagógicos alternativos a los convencionales, lo que en buena medida deriva de esa degradación a la que hacíamos referencia, fruto de una profunda crisis de identidad universitaria y del abandono de su función humanista que abanderó sus orígenes en el siglo XII pero que ha venido siendo vilipendiada desde que “el Proceso Bolonia activó numerosos cambios en todo el espectro educativo (...) [cuyo] motor del mismo era el tándem: credencialismo/rentabilidad” (p. 152).

Según López Calva (2017), el doble reto de la docencia universitaria de compaginar la formación humanista con la empleabilidad del estudiantado es un desafío complejo porque:

(...) por una parte, el docente de educación humanista enfrenta el reto de todos los docentes que trabajan con la juventud actual, que implica una enorme creatividad y una gran comprensión de los tiempos que vivimos para poder generar empatía, motivación y compromiso para el estudio de cualquier disciplina con seriedad y rigor, en un contexto de trivialización del saber, cultura del mínimo esfuerzo para el máximo beneficio, etcétera. Por otro lado, el docente de educación humanista trabaja en asignaturas que son consideradas en general por los estudiantes -y por muchos académicos y directivos universitarios incluso- como materias “de relleno” que no forman parte de la formación profesional y que de entrada no son relevantes para sus proyectos de vida (p. 209).

Sin embargo, creemos que es necesario seguir insistiendo, de forma mucho más optimista, que el futuro de la Universidad y su principal funcionalidad ha de ser ontológicamente propedéutica, a la par que:

“(...) ética y de preparación, para que el futuro profesional tenga competencia de identificar o que acerca a la persona, a la sociedad y al mundo (...) ya [que] no es suficiente con saber hacer sino el buen hacer y el buen ser [porque, todas estas cuestiones son las que] cobran protagonismo” (García Moro, *et al.*, p. 41).

Resulta indudable que la sociedad actual está cada vez más condicionada por los avances científico-tecnológicos (LOSU, P. 119537), por lo que esta circunstancia conducirá, en nuestra opinión, al fracaso del objetivo de formación integral de la ciudadanía futura si en la práctica docente no se contempla la formación humanista. Por ello hablamos del doble reto de la docencia universitaria. Esta se enfrenta a un doble reto porque, por un lado, hay que formar para una mejor empleabilidad, y por otro lado, hay que intentar concienciar al alumnado, a las instituciones y, en ocasiones, también al propio profesorado, sobre la relevancia de dedicar parte del currículo a la formación humanista para lograr que se llegue con naturalidad a una formación integral del alumnado (Bañuelos y López Calva, 2018), algo que se deduce de la propia LOSU cuando reconoce que “han surgido nuevos modelos pedagógicos que incorporan nuevos formatos metodológicos que ahondan en la autonomía

del aprendizaje como complemento al papel tradicional centrado en la memorización (LOSU, Preámbulo, p. 43267).

Ese doble reto de la docencia universitaria se torna mucho más difícil de afrontar aún, si cabe, para el profesorado novel o en proceso de formación, al que cada vez se le exige con mayor rigor que esté bien preparado desde una óptica pedagógica, que tenga una intensa actividad investigadora y que se someta a unas condiciones de trabajo de absoluta precariedad laboral, puesto que en demasiadas ocasiones han de realizar su actividad docente con un estatus profesional muy alejado de los umbrales de trabajo decente identificados por la doctrina iuslaboralista (Lozano Lares, 2016)³⁵.

Para este sector del Personal Docente e Investigador (en adelante PDI) en situación de precariedad laboral, el propio ejercicio de la actividad docente se convierte en un tercer reto que la LOSU pretende abordar limitando el uso de ciertas figuras contractuales como la del Profesorado Asociado. Sin embargo, la realidad es que no parece que haya mejorado la situación de este colectivo del PDI e incluso puede que se vean agravadas las condiciones de contratación del Profesorado Sustituto, tal como se deduce de los informes de los sindicatos nacionales más representativos (CSIF, CCOO y UGT) sobre los problemas que plantea la nueva LOSU en materia de contratación del profesorado universitario.

Así, siete meses después de la entrada en vigor de la LOSU, la Central Sindical Independiente y de Funcionarios (CSIF), opina que el PDI laboral temporal sigue presentando una situación similar a la existente antes de la entrada en vigor de la LOSU el día 12 de abril de 2023, marcada por la inestabilidad, el no reconocimiento de su trabajo, la imposibilidad de acceder con garantías a la carrera académica y unas exiguas retribuciones. La conclusión que obtienen es que la mayoría de las universidades ha optado por hacer una mera renovación del PDI laboral temporal, retrasando al curso próximo su contratación, mediante concurso, a través de la nueva figura del profesorado *permanente laboral*. El resto de las figuras del PDI laboral temporal sigue sin mejorar y alguna, como el caso de los Profesores y Profesoras Sustitutos, corre

35 Con el paradigma del trabajo decente la OIT expresa lo que debería ser, en el mundo globalizado, un empleo digno. El trabajo que dignifica y permite el desarrollo de las propias capacidades no es cualquier trabajo, puesto que no es decente el trabajo que se realiza sin respeto a los principios y derechos laborales fundamentales, ni el que no permite un ingreso justo y proporcional al esfuerzo realizado, sin discriminación de género o de cualquier otro tipo, ni el que se lleva a cabo sin protección social, ni aquel que excluye el diálogo social y el tripartismo. Disponible en https://www.ilo.org/americas/sala-de-prensa/WCMS_LIM_653_SP/lang-es/index.htm

el riesgo de entrar en algunas universidades en una deriva de empeoramiento y precariedad alarmante³⁶.

En este sentido, el sindicato Comisiones Obreras (CCOO) también manifiesta su disconformidad con la LOSU, argumentando que mientras la propia Ley apuesta por la reducción de la temporalidad, es esta misma la que, paradójicamente, favorece la dedicación a tiempo parcial vinculada exclusivamente a la docencia, por lo que en vez de erradicarla, parece que la dilata en el tiempo³⁷.

En síntesis, apoyándonos en los informes de los sindicatos más representativos y que resume de forma clara la Unión General de Trabajadores, la LOSU sólo responde a la obligación, impuesta por la UE, de realizar una “Reforma integral del sistema universitario”, lo que, en materia de condiciones laborales del personal de las universidades, al menos, no ha dado lugar a ningún tipo de negociación con los agentes sociales³⁸.

Entonces, si consideramos que el profesorado no está motivado para afrontar el doble reto de la enseñanza universitaria del siglo XXI, y esto se ve acrecentado por la percepción generalizada de que cada vez tienen que dedicar más esfuerzo académico a la investigación pero no a la innovación didáctica, podemos concluir que “el profesorado universitario subsumió la investigación como vía de sentido único, lo cual sentó las bases para una paulatina minusvaloración de las labores docentes” (Aleman, 2022, p. 14). Esto viene a confirmar el problema al que hacíamos referencia cuando hablábamos de las tendencias educativas actuales que ponen en la “cuerda floja” la motivación del profesorado universitario para realizar una actividad docente de calidad, lo que, de nuevo, nos lleva a reforzar la convicción de que la educación humanista “no es una simple moda que parece dominar el discurso mercadológico de muchas instituciones de educación superior; (dado que) estas cada vez hablan más de

36 Las web consultada para la investigación planteada en este trabajo ha sido *Sociedad Europa Press* (<https://www.europapress.es/sociedad/educacion-00468/noticia-csif-critica-losu-sigue-contar-financiacion-necesaria-seis-meses-despues-entrada-vigor-20231011135938.html>).

37 La web consultada para esta investigación planteada en este trabajo ha sido *Federación de Enseñanzas de CCOO* https://fe.ccoo.es/noticia:657972--CCOO_afirma_que_la_LOSU_es_poco_ambiciosa_merma_la_autonomia_y_no_apuesta_por_resolver_la_financiacion_deficitaria_de_las_universidades_publicas&opc_id=73e96dce05f8b9a245a0183a9c0ce1a2

38 La web consultada para esta investigación planteada en este trabajo ha sido *UGT Servicios Públicos* <https://ugt-sp.es/ugt-considera-que-la-losu-es-un-intento-de-mejora-del-sistema-universitario-que-se-queda-corto/>

humanismo y cada vez se alejan más en sus prácticas, formas de organización, gestión y cultura de un compromiso real con la formación del ser humano visto de manera integral” (López Calva, 2017, p. 208).

Ello se debe en gran medida al hecho de que, en el actual panorama español, “la realidad ilustra un descuido mayestático de inversiones formativas por parte de nuestro tejido productivo (...) al menos en las ciencias sociales, jurídicas o humanidades (...) [aunque] deben matizarse en cada caso, especialmente en las enseñanzas jurídicas y en la rama social del derecho” (Aleman, 2022, p. 35 y 46). Al respecto, Nussbaum (2010), afirma que si bien tanto las disciplinas técnicas como las humanidades son igual de importantes y necesarias, estas últimas, sin embargo, se encuentran en grave peligro, lo que representa un gran desafío cuando se trata de enseñar las materias jurídicas y sociales. Ya hemos indicado a lo largo de este trabajo que la implantación en España del EEES ha conllevado una renovación tanto curricular como metodológica de la enseñanza universitaria y de todas las ramas del saber, incluyendo las jurídicas, y, en particular, el Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, cuyos cambios todavía nos acompañan. Recordemos a este respecto que algunas de las reformas efectuadas en el marco universitario europeo y español tuvieron como finalidad fomentar el aprendizaje centrado en el alumnado y la promoción de su autonomía para afrontar su propio proceso de aprendizaje. Para alcanzar estos dos objetivos, resultan cruciales tanto la figura del profesorado como la del estudiantado, puesto que este se verá influido de manera determinante por la actividad docente del profesorado, que será quien le acompañe como guía en la consecución del desarrollo de las competencias de las que luego hablaremos, pero también por la ayuda que pueda recibir de sus iguales.

En el cambio del planteamiento tradicional que subyace en la implantación del EEES, todo parece girar en torno a un aprendizaje basado en competencias, lo que obliga al alumnado a tener una actitud más dinámica que le permita abandonar la posición cómoda de escucha pasiva en la que se suele instalar ante el profesorado y ante sus propios iguales.

Un aprendizaje basado en competencias nada tiene que ver con la enseñanza tradicional, en la que el profesorado asume un papel protagonista, con una dinámica tradicional de enseñanza universitaria unidireccional donde el docente expone los temas y el alumnado se limita a tomar apuntes, evaluándose los conocimientos a través de una prueba final que se realiza cuando concluye el periodo de docencia (Llorente, 2012, p. 63). Este es el modelo de enseñanza tradicional en el ámbito de las ciencias jurídicas-sociales, sin duda alguna, de ahí que algunos autores, como Cairós y Díaz (2012), manifiesten

que, para poder efectuar un cambio en ese modelo tradicional de enseñanza universitaria debe diseñarse una metodología docente innovadora, con una evaluación donde se valoren capacidades y habilidades dentro del marco de un proyecto educativo enfocado en competencias. Para ello deben producirse dos transformaciones:

[La primera], (...) el papel del profesor como orientador de estudiantes cuyo aprendizaje debe ser cada vez más autónomo [y, la segunda], la concepción del estudiante como protagonista de un proceso formativo que debe servir para enseñar a aprender y la necesidad de apartarse de algunas prácticas que vienen viciando la docencia universitaria, entre ellas el uso excesivo de las clases expositivas largas y la utilización de manuales para preparar exámenes memorísticos en lugar de propiciar que el estudiante los conciba como herramientas formativas de alto valor (p. 181).

Debe quedar claro, de inicio, que este cambio de metodología pedagógica no resta valor alguno a la actividad docente, puesto que, en el fondo, la forma de impartir docencia siempre será una cuestión abierta a la reflexión, dado que no puede afirmarse categóricamente que haya una técnica mejor que otra. Lo que intentamos decir sencillamente es que, una vez diseñada la propuesta de metodología docente en función de la asignatura y del alumnado, parece necesario evaluar posteriormente los resultados obtenidos, puesto que estos serán los que determinen si la técnica utilizada es idónea y si, en virtud de ello, resulta viable como modelo a implantar en otras asignaturas y en otros contextos. Dicho esto, parece claro que en la enseñanza de materias jurídico-sociales como las que imparten en el Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos, el profesorado tiene que diseñar estrategias pedagógicas de aprendizaje basado en competencias no solo de carácter profesionalizante sino también de índole transversal en un contexto real, lo que conjuntamente facilitará su inserción laboral (Fernández Orrico, 2012). De esta aseveración nace también una segunda consideración según la cual “la adquisición del conjunto de competencias señaladas, que procuran la mejor preparación del alumno/a para el ejercicio de actividades de carácter profesional, será óptima si en el programa formativo coexiste un período de educación formal con uno de experiencia práctica [como] el *prácticum*, o cualquier actividad extracurricular” (Ferradans y Pérez, 2012).

El hecho de que defendamos a ultranza el aprendizaje basado en el desarrollo de las competencias transversales, no nos impide reconocer, por supuesto, que parte del colectivo docente universitario se muestra disconforme

con este tipo de aprendizaje, lo que resulta sano, porque todas las cuestiones sociales, entre las que la función docente ocupa un lugar relevante, siempre ha de estar sujeta a debate, análisis y reflexión permanente. En este sentido, Villarroel y Bruna, (2014) venían advirtiéndolo que un sector del profesorado universitario se mostró disconforme al principio porque argumentaba que el currículum universitario “cuenta con conocimientos de carácter global que no pueden ser traducidos directamente en una actividad concreta, como es un trabajo grupal o una guía de ejercicios, (...) [y] se requiere además que este conocimiento sea transmitido por un docente muy bien preparado” (p. 24). Desde esa perspectiva, el aprendizaje basado en competencias es concebido desde como un método de enseñanza que “se limita a ámbitos técnicos, con el escaso impacto en el desarrollo de habilidades de pensamiento críticas y reflexivas” (Rodríguez, 2007), indicándose asimismo que la práctica de este tipo de aprendizaje “no toma suficiente en consideración que la adquisición y aplicación del saber requiere lectura, análisis y reflexión individual, lo que requiere mayor tiempo para la enseñanza” (Mari, 2013, en Villarroel y Bruna, 2014, p. 24).

En cualquier caso, aun admitiendo lo que tienen de razonables esas consideraciones, se viene demostrando cada vez con mayor rigor científico que, en la formación universitaria, las competencias genéricas son las que mejor se adecuan a todas las carreras profesionales, bien por su utilidad en el desempeño profesional, bien por el buen hacer de las personas egresadas que actúan responsablemente en la vida social adulta Yaniz y Villadrón (2012). En ambos casos, la Universidad tiene la encomienda social, a través de su profesorado, de desarrollar en su alumnado las habilidades necesarias para actuar de manera eficaz y lo más equitativa posible en la sociedad a la que pertenecen tanto a nivel profesional como personal, puesto que los ciudadanos y ciudadanas son, ante todo y en primer lugar, personas. Conviene no perder de vista esta realidad en el contexto de las políticas diseñadas a merced del EEES (Martín-Alonso y Paniagua, 2022), puesto que la educación superior debería ser capaz de aportar a los futuros profesionales una formación más enfocada en la persona y en la sociedad (García Moro *et al.*, 2022).

Tampoco se nos puede olvidar, como ya dejamos apuntado, que para una adecuada formación en competencias desde un enfoque integral, hay que contar con el propio alumnado, que puede asumir un cierto protagonismo *docente* en su trayectoria académica. Conviene subrayar al respecto que, en todo este entramado de planificación, diseño e implementación de metodologías activas y de una formación en competencias genéricas hay muchas luces pero también sigue habiendo sombras, puesto que el alumnado, al contrario de lo que pudiera

parecer, no siempre es proactivo, sino que, antes al contrario, también suele adoptar una actitud reacia a participar en didácticas más dinámicas, pese a estar ampliamente demostrado sus beneficios.

En síntesis, para poder afrontar con garantías el doble reto de la empleabilidad y la formación humanista del estudiantado parece que va a ser necesaria la implementación efectiva de una estrategia de formación permanente del profesorado universitario, que aún sigue siendo una asignatura pendiente en la mayoría de las universidades europeas. Debemos tener en cuenta que en España, por ejemplo, no existe una normativa que obligue a la formación pedagógica del profesorado universitario, aunque hemos de reconocer que, según literatura consultada (Rodríguez Espinosa, 2020), ya hay programas y experiencias formales en el campo de la formación del profesorado universitario, aunque carezcan, quizás, de contenidos relacionados con la profesionalización del rol docente y las funciones que debe cumplir a lo largo de su carrera académica.

El rol del profesorado universitario como docente implicado con la empleabilidad y la formación humanista de la enseñanza universitaria, en general, y de las ciencias jurídicas y sociales, en particular, no solo afecta al estudiantado, por tanto, sino también al propio profesorado, que necesita adquirir un adecuado nivel de cualificación pedagógica que le permita asumir el reto de hacer frente a los cambios que azusan a la educación superior desde hace dos décadas y cuya implantación tiene poderosas razones propedéuticas que lo justifican (Pavié, 2011, p. 69) y profundas implicaciones sociales que lo avalan.

CAPÍTULO 4. EL ENFOQUE BASADO EN COMPETENCIAS COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD

«Se percibe la necesidad de una nueva visión y modelo de educación superior, que debería estar centrado en el estudiante. Para alcanzar dicho objetivo, hay que reformular los planes de estudio, no concentrarse en el mero dominio cognoscitivo de las disciplinas e incluir la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales»

Informe Delors, 1998

El actual contexto de reforma de la educación superior propiciado por el EEES ha supuesto, tal y como hemos venido desarrollando en los capítulos anteriores, una radical transformación en el modo de entender la enseñanza y el aprendizaje universitario, sin que debamos olvidar, ante todo, que se trata de un proceso formativo sustentado sobre una base social y humanitaria (Casanova *et al.*, 2018).

La finalidad de armonizar todos los factores implicados supone un reto para quienes integran la comunidad universitaria, puesto que todo cambio en el modelo tradicional de enseñanza superior:

(...) supone afectar la herencia y el bagaje adquirido que lleva consigo cada docente (...), afecta a ideas, a pensamientos y creencias pero también a sentimientos y emociones (...). [Admitamos, entonces, que] los cambios suponen el ejercicio de una determinada

coacción por parte de los poderes públicos y de las instituciones y sus responsables, pero -no se olvide- también el convencimiento del mismo por parte de los agentes (Rué, 2016, p. 108).

Las consecuencias pedagógicas de esos cambios en el modelo de universidad, centrado ahora en el estudiante, conlleva la necesidad de que los agentes responsables, tanto a nivel institucional como profesional, revisen algunos de los principios vertebradores de la educación superior, priorizando el aprendizaje autónomo del estudiante, la formación con un enfoque basado en competencias o el aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida (*lifelong learning*), y asumiendo la responsabilidad de gestionar propuestas formativas concretas, basadas en el modelo configurado por el EEES.

La transición hacia ese nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje en la Universidad conlleva un trabajo complejo que, más allá de sus ineludibles aspectos burocráticos, que en cierta medida son asumidos como trabajos implícitos en la actividad docente, implican un cambio muy significativo de la función docente (Rué, 2016). En la medida en que la docencia universitaria ha de pasar el filtro de la calidad pedagógica, el paso de un modelo educativo “tradicional”, basado en la memorización y en la transmisión unidireccional del conocimiento, a otro modelo enfocado en la adquisición de competencias, requiere una actitud proactiva tanto del profesorado como de sus estudiantes, que han de ser más autónomos y comprometerse con el proceso de aprendizaje, guiados y tutelados por un profesorado formado a tal fin (Belmonte *et al.*, 2020).

Interesa dejar constancia que esta transformación no es fácil para ninguna de las partes interesadas; no lo es para el docente, quien adquiere un nuevo rol en este modelo educativo centrado en el alumnado que no siempre sabe cómo afrontar, debido básicamente a la falta de formación en metodologías con un enfoque basado en competencias, pero tampoco lo es para el discente, que no siempre asume con agrado una metodología pedagógica basada en el aprendizaje activo del alumnado y que se muestra reticente a un cambio que le exige asumir un rol más participativo en la vida universitaria González *et al.*, (2015).

La nueva configuración de la actividad docente convierte así al profesorado en la instancia facilitadora de la enseñanza y en el principal agente motivador del aprendizaje del alumnado (Jiménez *et al.*, 2019). Ello representa todo un desafío que exige la planificación, implementación y evaluación de una metodología docente basada en competencias, como proceso de enseñanza y aprendizaje que convierte la actividad docente en un escenario con “una

nueva perspectiva de trabajo y un cambio en la forma de pensar en la docencia universitaria para el profesorado” (Amber y Martínez Valdivia, 2018).

El aprendizaje basado en competencias o bajo un enfoque basado en competencias ha dado lugar a estudios de todo tipo, centrados unos en la posición del profesorado universitario y en la necesidad de mejorar su formación pedagógica, mientras que, por otro lado, también desde la perspectiva del alumnado se han hecho estudios, que iremos presentando a continuación, encaminados a diseñar mejores propuestas prácticas que sean más eficaces para alcanzar los objetivos previstos.

En cualquier caso, aunque algunas investigaciones demuestran que hay una apuesta considerable por el desarrollo de las competencias universitarias como fórmula pedagógica para el profesorado y como base para el aprendizaje del estudiantado (Zabalza, 2012), sigue habiendo cierta resistencia para introducir el aprendizaje basado en competencias en las aulas, que bien puede ser causada por una insuficiente formación y compromiso del profesorado, por un vacío metodológico de las enseñanzas por competencias en los planes de estudio, o bien por la falta de recursos, apoyos y seguimiento en su aplicación (Velasco y García Aguilera, 2020).

Sin embargo, creemos que, una vez sorteados los obstáculos a los que estos autores hacen referencia, realizadas las modificaciones necesarias y efectuados los ajustes que estén a nuestro alcance para asegurar un efectivo aprendizaje basado en competencias, podría darse el cambio de paradigma al que ya hicimos referencia anteriormente en relación con el aprendizaje para toda la vida -*lifelong learning*- que facilitaría el cambio obligado del nuevo concepto de “enseñanza-aprendizaje” que se propone desde el EEES. Lo que queremos decir es que la introducción de un aprendizaje bajo un Enfoque Basado en Competencias (en adelante EBC) ofrecería la oportunidad de un cambio real en el modo de entender la docencia y el aprendizaje del alumnado, dando un paso más, sin duda, en el proceso de encontrar uno o varios modelos propedéuticos que permitan llevar a cabo una formación integral en la Universidad.

En nuestra opinión, este nuevo enfoque podría ser un arquetipo transformador que facilitara el tránsito de una forma de enseñanza basada en la transmisión de conocimientos mediante una docencia unidireccional, a cargo exclusivo del profesorado, hacia otro modelo sustentado en un aprendizaje más enfocado en la docencia bidireccional, receptiva a la implicación docente del propio alumnado, lo que conlleva inevitablemente al diseño de estrategias que

minimicen las acciones que amparan la resistencia al cambio de paradigma (Gómez y Hernando, 2016).

Este prototipo de enseñanza basada en competencias, que todavía no ha llegado a tener la implantación esperada a pesar de que fue propuesto hace ya más de dos décadas en la Declaración de Bolonia (1999), ha llevado a las instituciones universitarias a tener que asumir y dar respuesta a un nuevo escenario educativo, exigido también por el actual panorama sociolaboral (Carrizosa, 2019; Giménez, 2021a), que cambia la forma en la que la Universidad ha venido afrontado la enseñanza de forma tradicional (Blanco *et al.*, 2016). Esto supone, en nuestra opinión, que las instituciones universitarias no solo deben cumplir con el objetivo de conseguir un alumnado motivado para aprender de forma autónoma, sino que también han de contar con un profesorado formado que haga frente a las características del alumnado del nuevo milenio, al que ahora se le exige ser responsable de su propio aprendizaje.

Dicho de otro modo, el objetivo planteado en el marco del EEES de implantar un modelo de enseñanza basado en competencias, que aporta valor añadido a la formación del alumnado universitario, es sin duda una garantía para afrontar con éxito el doble reto de ejercer eficazmente tanto la respectiva profesión como una ciudadanía responsable, pero es, sobre todo, un compromiso a tres bandas. Se requiere, en primer lugar, el compromiso de la Universidad a través de sus políticas y estrategias pedagógicas y sociales; en segundo lugar, el del profesorado, que debe estar preparado e implicado en el proceso educativo del estudiante; y, en tercer lugar, el compromiso del alumnado de participar activamente, dentro y fuera del aula universitaria, en su propio aprendizaje.

Esta afirmación se apoya en investigaciones realizadas sobre las competencias “genéricas” en el ámbito universitario tanto en Europa, principalmente en España, (Carrizosa, 2020; Beneitone *et al.*, 2007; Villa Sánchez, 2020) como en América Latina, (Espinoza Freire, 2020; García y Treviño, 2019; González y Wagenaar, 2003; Palmer *et al.*, 2009; Santiviago, 2018; Santiviago *et al.*, 2015; Santiviago *et al.*, 2020), que constatan la necesidad de que el educando del nuevo milenio adquiera, por un lado, competencias específicas de cada carrera, para tener una mayor flexibilidad a la hora de adaptarse de forma rápida y efectiva a las nuevas necesidades del mercado laboral, siendo así más empleable, al tiempo que, por otra parte, va desarrollando competencias “genéricas o transversales” que le permitan integrarse en el escenario de la sociedad del siglo XXI (Suárez y Cretón, 2017).

Resumiendo lo dicho hasta ahora, y ante tantas evidencias empíricas de la necesidad de un cambio en la metodología docente, resulta llamativo que la Universidad actual, el templo de la enseñanza, siga centrada en un *modus operandi* basado en “la entrega de información a través de cátedras o clases magistrales, orientadas a transmitir abundante información teórica, quedando bajo la responsabilidad del propio alumno del saber” (Villarroel y Bruna, 2014. p. 24). Y es que, pese a estar inmersos desde hace más de dos décadas en un proceso de transformación del sistema de enseñanza-aprendizaje que vendría a sustituir el modelo tradicional de enseñanza universitaria, siguen existiendo, a nuestro juicio, varios factores que retrasan la implantación de un modelo educativo basado en competencias. Esto se debe, entre otras razones, a una insuficiente formación pedagógica del personal docente, al desconocimiento de otros modelos de enseñanza más innovadores que pueden ser incorporados a las prácticas educativas en el aula y al rechazo por parte del alumnado del enfoque basado en competencias, puesto que al discente parece que le resulta más cómodo seguir manteniendo una actitud pasiva, limitada a la memorización de datos transmitidos de forma unidireccional, que adaptarse a unas metodologías más dinámicas que requieren cierto esfuerzo y una actitud mucho más proactiva, como trabajar desde la reflexión, participar en el debate que se puede suscitar sobre cualquier tema y en la capacidad de pensamiento crítico (Blanco *et al.*, 2016).

Esas carencias y disfunciones derivan, en gran medida, del hecho de que la innovación educativa sigue siendo una cuestión residual en las políticas educativas universitarias, quedando al albur de quienes, casi por su propia cuenta y riesgo, decidan invertir tiempo y esfuerzo en la implementación de prácticas docentes innovadoras, lo que entraña el riesgo de que la innovación educativa quede anclada o en la periferia de los planes de estudio y de la educación superior en general. Resulta necesario, por tanto, seguir insistiendo en la necesidad de dar un giro a las técnicas pedagógicas utilizadas en la educación superior, lo que conducirá inevitablemente a la incorporación de nuevos escenarios de aprendizaje donde jugará un papel estelar este nuevo constructo llamado “competencias” (Pérez *et al.*, 2009a), que seguidamente pasamos a desarrollar.

4.1. El controvertido concepto de “competencia” dentro del marco del EEES

«El objetivo de la educación en la vida no debe basarse en solamente adquirir conocimientos, sino también en aprender los valores humanos»

William S. Burroughs

Teniendo en cuenta que en la actualidad todas las Universidades de la UE están integradas en el marco del EEES, este constructo llamado “competencia”, aunque no es novedoso, sigue siendo un término controvertido desde un punto de vista conceptual. Entre las numerosas definiciones que podemos encontrar, podemos destacar la de Castañeda (2016), que entiende por competencia el conjunto de:

Destrezas, capacidades, y/o habilidades para resolver situaciones reales problemáticas que se dan en un determinado contexto, a través de la puesta en práctica integral e interrelacionada de los conocimientos, procedimientos y actitudes que el sujeto ha ido adquiriendo y desarrollando a lo largo de todo su proceso vital, obteniendo con ello unos resultados satisfactorios, eficaces y eficientes (p. 137).

En esta conceptualización de Castañeda se ofrece una definición bastante amplia, abarcando el concepto de competencia o *skill* (habilidad) que fue adoptado por influjo del Proyecto *Tuning* (2003), que distingue en la educación superior entre “competencias genéricas” (instrumentales, interpersonales y sistémicas) y “competencias específicas” de cada área temática (que incluyen las destrezas y el conocimiento) (Proyecto *Tuning*, 2003, pp. 72-73).

En general, la adopción de esta tipología de competencias en el marco del Proyecto *Tuning* surge de la convicción de diseñar un modelo de EEES fundamentado en un aprendizaje basado en competencias que estuviera enfocado en el desarrollo de unas “capacidades” que son las que realmente determinan la esencia de la competencia.

El Proyecto *Tuning* se comprometía a que todos los títulos de Grado tuvieran puntos en común en materia de competencias y en cada una de las áreas de las disciplinas específicas, por medio de una estructura de grupos

de trabajo articulada en torno a siete áreas temáticas³⁹, que cumplieran con el objetivo de la adquisición de dichas competencias o con la *capacidad de desempeño* de alguna actividad (Bravo Salinas, 2007).

La terminología adoptada por el Proyecto *Tuning* respecto a las “competencias genéricas”, que siguen estando vigentes ante los retos y desafíos del siglo XXI (Ramírez y Medina, 2008), y que venimos a detallar a continuación, responde a la trascendencia que este Proyecto tuvo tanto en Europa (2001) como posteriormente en América Latina (Proyecto *Tuning América Latina*, 2003). Así, las competencias genéricas son tipificadas, en función de la *capacidad de desempeño*, en tres categorías que fueron incorporándose progresivamente en los planes de estudio a pesar de que posteriormente se fueran utilizando de forma intercambiable (González y Wagenaar, 2003):

- Competencia instrumental: Capacidad para el análisis y la síntesis. Capacidad para organizar y planificar. Conocimiento general básico. Saber fundamentar el conocimiento básico de la profesión. Comunicación oral y escrita en la propia lengua de origen. Conocimiento de una segunda lengua. Habilidades informáticas básicas. Habilidades para la gestión de la información (capacidad para seleccionar y analizar información proveniente de diferentes fuentes). Resolución de problemas. Toma de decisiones.
- Competencia interpersonal: capacidad de crítica y de autocrítica. Trabajo en equipo. Habilidades interpersonales. Capacidad para trabajar en un equipo interdisciplinario. Capacidad para comunicarse con expertos de otros campos. Apreciar la diversidad y la multiculturalidad. Compromiso ético.
- Competencia sistémica: Capacidad para aplicar el conocimiento en la práctica. Habilidades de investigación. Capacidad para aprender. Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones. Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad). Liderazgo. Comprensión de las culturas y hábitos de otros países. Capacidad para trabajar con autonomía. Diseño y gestión de proyectos. Espíritu de iniciativa y emprendedor. Preocupación por la calidad. Voluntad de tener éxito. (Proyecto *Tuning*, 2003, pp. 72-73).

39 Estas áreas temáticas corresponden a: Administración de empresas, Educación, Geología, Historia, Matemáticas y Física y Química (Proyecto *Tuning*, 2003).

Siguiendo con el controvertido término de competencia, también llamado “capacidad” según el modelo propuesto por *Tuning*, debemos tener en cuenta que abarca asimismo la noción de *Skill* (o habilidad) que propusieron Fallows y Steven (2000) en el ámbito universitario anglosajón. En nuestra opinión, los términos empleados por estos autores bien podrían ser utilizados para referirnos al concepto de “competencia general” o de “capacidades” a las que se refiere Castañeda (2016) en su genérica definición del concepto de “competencia”. El contenido de las *Skills* podría quedar configurado del siguiente modo:

- Habilidades transferibles o transversales. Denominadas así porque son aquellas habilidades aprendidas en un contexto determinado, como el educativo, pero que pueden ser desarrolladas también en otro entorno diferente, como en el laboral, por ejemplo.
- Habilidades clave (*key skills*), para referirse a las habilidades importantes.
- Habilidades centrales (*core skills*), que son las habilidades que giran en torno a las adquiridas en el ámbito universitario.
- Habilidades generales (*generic skills*).

Como vemos, el significado de “competencia” es complejo porque hemos tenido que esperar a un cambio en la cultura educativa universitaria para que las nociones de habilidad y de persona competente sean reconocidas como algo más que el desarrollo de conductas centradas en la ejecución de tareas en una determinada ocupación profesional. Al tratarse ahora como un concepto más relacionado con los procesos genéricos de aprendizaje, se evitan algunas de las confusiones generados por el uso de “términos similares para referirse a distintas opciones dentro de este continuo de especificidad” (Rué, 2016. p. 54).

Sin embargo, es necesario recordar que el Plan de Bolonia sucumbió al espíritu de las reformas neoliberales basadas en la economía de mercado, que tienden a convertir el conocimiento en mercancía. Guamán (2013) expresa muy claramente su oposición al concepto de “competencia” ofrecido en el contexto del EEES cuando manifiesta que el neolenguaje adjunto al Plan Bolonia incluye términos como “resultado de aprendizaje” o “acumulación de créditos” que trata al estudiantado como meros “clientes” o “productos” de mercado.

A partir de esta apreciación, parece evidente que el término genera controversia porque su conceptualización dependerá del enfoque o del contexto

en el que se emplee, lo que acaba repercutiendo en la “calidad” de la educación superior, pues, como afirman Villa Sánchez y Villa Leicea (2007):

(...) se está reconceptualizando el enfoque pedagógico universitario y los propósitos de su misión actual, (...) [cuyo] modelo de competencias intenta desarrollar un aprendizaje vinculado con el ejercicio de la profesión y, por tanto, con un cierto carácter profesionalizador, aunque siempre desde la consideración de que los estudiantes están en un periodo formativo académico y es aquí donde se evalúan las competencias y su aprendizaje” (p. 17).

Como podemos comprobar, la clarificación del término competencia con diferentes versiones de su constructo, “su polisemia y ambigüedad genera diferentes concepciones y, como consecuencia, ampara diversas prácticas educativas en el ámbito universitario” (Mérida Serrano, 2012, p. 185). Sin embargo, a pesar de las diferentes concepciones que pueda adoptar el término “competencias”, lo que sí parece claro es que el uso de una u otra metodología docente para el desarrollo de las competencias genéricas o transversales va a ser determinante para el logro de una formación integral en el marco del aprendizaje para toda la vida (Puig y Morales, 2015). Conviene recordar, como ya hicimos ver, que el aprendizaje basado en el desarrollo de competencias en el marco de una formación humanista puede convertirse en todo un reto tanto para el profesorado, que ha de planificarla, implementarla y evaluarla, como para el alumnado como receptor. Y es que, como apunta Alemán (2022) “las iniciativas de cambio pedagógico, auspiciadas desde la implementación del Proceso Bolonia, siguen en una inercia de huidas hacia adelante (...) [que] devalúan la razón de ser de la Universidad como institución formativa y de corte humanista” (p. 3).

En un intento de encontrar evidencias entre lo previsto en materia de la formación bajo el EBC y los resultados alcanzados, el Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad, nos recuerda que los principios en los que se sustenta el EEES implican una “formación focalizada en el estudiantado y en sus competencias, entendidas estas como el conjunto de conocimientos, capacidades y habilidades académicamente relevantes, que le confiere el título universitario alcanzado” (p. 119537). Así pues, aunque el art. 37.8 del propio Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, usa la expresión “resultados del proceso de formación y de aprendizaje” para referirse a las competencias y habilidades o destrezas asumidas por el estudiantado, parece más acertado utilizar el término “competencias” en el

sentido indicado en primer lugar, por tratarse de la noción de referencia en la normativa española.

A pesar de que la literatura científica revela la importancia que tiene el desarrollo de las competencias genéricas o transversales, resulta difícil encontrar las razones que explican por qué sigue siendo tan complejo introducir metodologías docentes encaminadas a tal fin en los planes de estudio o en las aulas universitarias, aunque sólo constituyan un complemento a otros métodos más convencionales. En cierta manera, creemos que esta complejidad a la que nos referimos se debe a la propia resistencia al cambio, como hemos explicado anteriormente, lo que hace que el profesorado encuentre dificultades cuando trata de apostar por propuestas más innovadoras dentro del aula.

Podríamos apuntar dos circunstancias que quizás podrían explicar esta situación. Una de ellas es que el diseño de un modelo de estas características requiere una fundamentación más exhaustiva que exige más criterios de pertinencia que los requeridos para las competencias técnicas o profesionales, ya que las habilidades o competencias genéricas, a pesar de ser relevantes en la formación integral del alumnado, deben estar planificadas en base a metodologías adecuadas a la competencia concreta a desarrollar. A ello hay que añadir, en segundo lugar, la necesidad de lidiar con la falta de concienciación por parte del alumnado, que rehúye de fórmulas que suelen requerir un mayor esfuerzo para su aprendizaje, debido a la costumbre del uso memorístico de datos fruto de la herencia del sistema educativo preuniversitario (Asensio y Blanco, 2016).

Teniendo en cuenta estas circunstancias, algunos autores como León del Barco *et al.*, (2015) proponen el uso de metodologías que, como el aprendizaje cooperativo (AC, en adelante), han demostrado obtener resultados positivos sobre variables tanto académicas, como sociales y afectivas. Así, en base a lo propuesto por estos autores, vamos a poner de manifiesto algunos de los estudios realizados sobre metodologías y actividades para la enseñanza y el aprendizaje de competencias genéricas que ponen en valor el trabajo en equipo y cooperativo frente a otras de tipo más competitivo e individual.

Aunque en el próximo capítulo profundizaremos sobre ello, nos parece interesante adelantar en este apartado las aportaciones que Escalona y Loscertales (2009) hacen sobre el trabajo en equipo basándose en la definición de competencias realizadas en el informe Tuning. Como ya se ha dicho, este informe distingue tres tipos de competencias genéricas, destacando entre las “competencias interpersonales” la competencia de “trabajo en equipo” para

referirse a la capacidad de trabajar en cooperación e integrado en el grupo con el objetivo de lograr unos objetivos comunes, partiendo de la interdependencia existente entre las personas que integran el grupo y el hecho de compartir responsabilidades para el logro de los mismos (Johnson & Johnson, 1999). Según la encuesta realizada por los impulsores del Proyecto Tuning, la competencia de “trabajo en equipo”:

“(...) es una de las más valoradas por los empresarios y por los graduados, si bien para los primeros es más importante que para los segundos. (...). Los profesores conceden a esta competencia, y a las interpersonales en general, una importancia mucho menor que los empresarios y graduados, y por ello el trabajo en equipo no suele ser objeto de formación específica. Esta problemática se extiende a todos los países europeos, ya que a diferencia de otras competencias, las respuestas sobre la valoración del trabajo en equipo no presentan diferencias sensibles entre países (p. 49).

Al hilo de lo expuesto anteriormente, respecto a la competencia de trabajo en equipo o en cooperación, las investigaciones llevadas a cabo en España durante los años noventa sobre la eficacia del AC se centraron mayoritariamente en la propia eficacia del modelo, quedando relegadas aquellas que se centraban en un análisis más social y afectivo o en variables interpersonales (León *et al.*, 2004). Entre estas últimas, la más reciente es la investigación llevada a cabo por García Fernández *et al.* (2017) sobre *Metodologías activas y desarrollo de competencias universitarias con diferentes estilos de pensamiento*, que revela información sumamente relevante a la hora de constituir los grupos de trabajo cooperativo en el aula. De este estudio destacamos la importancia de algunas variables que se deberían tener en cuenta como “los estilos de pensamiento de los alumnos y su edad [que] actúan como variables predictoras del desarrollo competencial de manera diferente en relación con cada método” (p. 66).

Con esta breve indicación, queremos aclarar que no solo apoyamos el AC y, como veremos más ampliamente, la tutoría entre iguales (TEI), como estrategia para el desarrollo de las competencias transversales, sino también cualquier otra propuesta educativa que se diseñe en base a un diagnóstico previo sobre las características del alumnado para formar los grupos cooperativos de trabajo, principalmente, en el aula.

Partiendo, pues, de las ideas expuestas, intuimos que, para la consecución de las llamadas “competencias genéricas o transversales”, la cooperación en grupo se perfila como uno de los elementos necesarios a tener en cuenta si

lo que se pretende es que, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, el alumnado se vea motivado para aprender y adquiera una autonomía que sea la base de su aprendizaje durante toda la vida.

En definitiva, la competencia de “trabajo en equipo o en cooperación” podría ser un gran aporte *pedagógico* porque ayudaría a la formación integral del alumnado universitario en la medida en que este podría desplegar todas y cada una de sus capacidades y habilidades al tiempo que la cooperación proporcionaría las herramientas necesarias para aprender a aprender y no solo acumular datos transmitidos de forma memorística que, “tarde o temprano acaban desapareciendo por falta de aplicación o por la escasa actualidad de los mismos” (Pérez *et al.*, 2009a, p. 6).

4.2. La enseñanza centrada en el desarrollo de competencias

«Como afirma Santos Guerra (1991), existe una concepción rabiosamente individualista de la enseñanza universitaria y, para nosotros, además, un claro predominio de metodología expositiva y magistral. Por último, también podemos destacar la presencia de barreras puramente físicas, como la ausencia en nuestras facultades y escuelas universitarias de aulas con asientos móviles que favorezcan la organización en grupos»

Benito León del Barco, 2002

Como ya hicimos referencia en el capítulo anterior, no se pueden obviar los grandes retos a los que se enfrenta actualmente el profesorado universitario. Este desafío no solo implica potenciar el desarrollo de las capacidades de cada estudiante sino el de dotar al alumnado de recursos para la consecución de un aprendizaje permanente. No habría que centrarse solo en lo que aprende el estudiantado sino también en cómo lo aprende. Esta cuestión es conveniente tenerla en cuenta porque aquí entra en juego la implicación del profesorado a la hora de determinar la forma en que aprende el alumnado, y encontramos suficiente literatura científica que avalan el trabajo cooperativo como método de enseñanza que produce mejores resultados de aprendizaje que las tradicionales fórmulas basadas en la competencia entre iguales (Núñez *et al.*, 2006).

Este método de aprendizaje es el más idóneo para que el alumnado desarrolle la competencia interpersonal de “trabajo en grupo” (Proyecto *Tuning*, 2003), en el que se promueve la cooperación para aprender mutuamente (Durán *et al.*, 2015). Pero su implantación exige al profesorado la organización

del aula con una estructura de trabajo cooperativo muy diferente a la estructura de aprendizaje individualista o competitivo y adaptada a las características del alumnado, para que pueda así ofrecer oportunidades para la adquisición de esas “competencias” genéricas del alumnado universitario (Pujolàs, 2004).

Indicamos en el anterior epígrafe que un enfoque basado en el desarrollo de las competencias contribuye al proceso de aprendizaje a la par que asegura “una educación de alta calidad, la formación integral y la coherencia entre los perfiles académicos de los graduados y los perfiles profesionales requeridos” (Blanco y Learreta, 2016, p. 13), por lo que:

(...) la introducción de los objetivos de “habilidades” o “competencias, acaba suponiendo no simplemente un cambio curricular, sino un intento por reestructurar la relación entre enseñanza y aprendizaje [al mismo tiempo que] (...) las competencias facilitan el desarrollo de una verdadera *educación integral*, puesto que engloba todas las dimensiones del ser humano (saber, saber hacer y saber ser y estar) (Bonson Adventín, 2016, p. 22).

En consecuencia, el enfoque basado en competencias abre la vía a nuevas formas de enseñar, convirtiéndose en un objetivo que va más allá de un simple constructo pedagógico, porque promueve y favorece el desarrollo de las potencialidades del alumnado, aumentando su capacidad de aprendizaje, y constituye un estímulo para afrontar los retos en la vida universitaria en general (Mosca *et al.*, 2010).

Pérez *et al.*, (2009a) han analizado en profundidad las implicaciones de estos nuevos contextos de aprendizaje que surgen del “trabajo en equipo” y de la “cooperación” en el aula cuando la finalidad es la adquisición de “competencias genéricas”. Así, en su guía práctica *“La universidad del aprendizaje: Orientaciones para el estudiante”*, donde hacen referencia a la propuesta que la OCDE hace del concepto de competencias⁴⁰, indican que:

40 Concepto de Competencia por Pérez *et al.*, (2009a) basado en la propuesta de la definición que hace la OCDE: “Las competencias, capacidades o cualidades fundamentales, son el conjunto complejo de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, emociones y motivaciones que cada individuo o grupo pone en acción para entender e intervenir en cada situación de la vida real, personal o profesional” (p. 6). DeSeCo. Puede consultarse el documento: OCDE-CERI (2003): Definición an selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations: strategy paper on key competencies. OCDE. Disponible en <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>

Las competencias constituyen un saber “hacer” que se aplica de forma reflexiva y no mecánica, debe adaptarse a la diversidad de los contextos y tiene un carácter integrador. Cuando analizamos e intervenimos en cualquier contexto o situación de la vida personal, social y profesional utilizamos y se ponen en marcha nuestros conocimientos, habilidades, emociones, valores y actitudes, por lo que hemos de aprender a conocernos y a desarrollar todos y cada uno de los aspectos de nuestra identidad (p. 6).

Como se puede inferir de esta reflexión, el desarrollo de las competencias se efectuará de forma relevante si se despliega en diferentes contextos de aprendizaje, lo que corroboraría las expectativas iniciales que se tenían con la implementación del modelo educativo europeo, cuyo objetivo era el de ofrecer otras propuestas metodológicas con el fin de alcanzar las competencias necesarias para la formación integral.

Dada la importancia que tuvo la renovación metodológica en la construcción del EEES, nos parece oportuno detenernos en esta cuestión con el fin de poner de manifiesto algunas cuestiones sobre la enseñanza basada en el desarrollo de las competencias, puesto que tanto el diseño como los procedimientos didácticos utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje han “dejado en un segundo plano las cuestiones relativas a la delimitación de contenido en función de competencias” (De Miguel, 2006, p. 72).

Desde una perspectiva global, el inicio del desarrollo de los planes de estudio en función de las competencias fue una gestión compleja durante todo el proceso de adaptación a las nuevas titulaciones. Sin embargo, a pesar de ser un trámite arduo, debido en gran medida a la normativa oficial y a los protocolos estandarizados impuestos por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación,

(...) la mayoría de los expertos sobre políticas universitarias siempre han considerado que las universidades han tenido más capacidad para promover innovaciones tanto curriculares como metodológicas de las realmente efectuadas y que muchas de las quejas formuladas sobre su limitada autonomía tienen que ver más con la necesidad de justificar su incompetencia para asumir el reto que exigía el proceso de convergencia europea (De Miguel, 2013, p. 17).

De ese modo, la calidad de la enseñanza superior y “el proceso de aprendizaje en las universidades comenzó a mostrar falencias” (Villarroel y

Bruna, 2014, p. 24), como en el caso, por ejemplo, del nuevo enfoque centrado en el aprendizaje del estudiante. De acuerdo con Rodríguez Moneo (2011), es necesario conocer estos procesos de auto-aprendizaje porque permiten justificar y adoptar los mejores métodos de enseñanza que la reforma metodológica proponía, pero era una falacia, sin embargo, asegurar que la metodología basada en competencias prevista en el EEES vendría a cumplir sin más los objetivos establecidos. Y es que, como Escalona y Loscertales (2009) pusieron de manifiesto, la gestión que se ha llevado por parte del gobierno universitario “esconde un simple lavado de cara con el que justificar las reformas que exige la política de innovación docente impulsada desde una u otras instancias” (p. 8).

En nuestra opinión, y rompiendo una lanza por aquellas instituciones que sí han realizado modificaciones sustanciales en sus planes de estudio, creemos que, las instancias a las que refieren los autores citados han dado facilidades para llevar a cabo acciones encaminadas a elaborar estrategias metodológicas basadas en un enfoque en competencias porque, en parte, tampoco se han establecido unos criterios homogéneos sobre el término competencia, lo que ha contribuido, a nuestro juicio, a la desmotivación del profesorado. Por este motivo, es importante que las instituciones universitarias adopten medidas encaminadas a la formación del profesorado en materias bajo un EBC, de modo que el personal docente sepa qué se entiende por competencia y cómo se aprende (*Ibidem*).

Hay que tener en cuenta, en fin, que desde la propia génesis del EEES, la idea del aprendizaje bajo el EBC ha venido siendo motivo de debate entre las personas defensoras de este enfoque y las detractoras, “que consideraban que era inadecuado para la universidad por centrarse en una clara orientación al mercado empresarial” (Villa Sánchez, 2020). Como vemos, no han faltado críticas y resistencias por parte de quienes veían en este modelo un engaño encubierto que escondía una visión de la Universidad sometida a criterios de mera rentabilidad económica (Villarroel y Bruna, 2014). Sin embargo, las investigaciones realizadas sobre los procesos de enseñanza que hemos tenido ocasión de revisar para la realización de este trabajo, ofrecen un balance positivo (Alonso *et al.*, 2020; Carrizosa, 2019; Cejas *et al.*, 2019), que vendría a demostrar la potencialidad del aprendizaje bajo el EBC a la hora de favorecer los procesos de aprendizaje del alumnado en todo tipo de competencias, ya sean genéricas o transversales, específicas, profesionales, personales, cívicas y sociales (Argudín, 2001; Betancourt *et al.*, 2020; Carrizosa, 2019; Cejas, 2019; De Miguel, 2006; González y Escudero, (2017); Villa y Poblete, 2007; Villa Sánchez, 2020; Villarroel y Bruna, 2014; Yániz, 2005); a la hora de diseñar metodologías o estrategias formativas (Escalona y Loscertales, 2009; Fernández

March, 2006; Sanfabián *et al.*, 2014; Zabalza, 2016); así como también en lo que respecta a su evaluación (De Miguel, 2003, Villa y Poblete, 2007; Yániz y Villadrón, 2012). Puede afirmarse por tanto que:

Ha quedado evidenciado que las demandas de los tiempos que corren son cada vez mayores en cuanto a conocimientos y desempeños en general (...) [por lo que resulta necesario] un cambio de enfoque en el contexto de este nivel de enseñanza, cuya mirada y discusión ha estado puesta en cómo avanzar desde una educación teórica, basada en contenidos netamente declarativos, a una formación que incorpore el entrenamiento práctico y el desarrollo de competencias transversales a las distintas carreras (Espinoza Freire, 2020, p. 177).

La concepción de la formación en competencias ayudaría a considerar “el conocimiento universitario como la adquisición de recursos personales que permiten comprender y dar respuesta a los problemas y situaciones de la vida real” (Mérida Serrano, 2012, p. 188).

En síntesis, el modelo de enseñanza universitaria basada en competencias debería constituir un pilar esencial de la práctica docente. La propia idiosincrasia de esta metodología requiere el establecimiento de estrategias docentes que, dentro del marco del EEES, permitan desplegar la creatividad en el aula, lo que enriquece tanto el propio desarrollo de la práctica docente como el proceso de aprendizaje del alumnado. La alternancia de contextos formativos con diferentes estrategias metodológicas basada en un enfoque de competencias transversales no debe suponer un reto en la educación superior sino más bien una oportunidad para llevar prácticas educativas al más alto nivel, acorde con los tiempos actuales, donde impere el “trabajo en cooperación” como eje imprescindible en la formación integral del alumnado.

CAPÍTULO 5. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EL MARCO UNIVERSITARIO

«Mejor están dos que uno solo, porque logran mayor fruto
de su trabajo
Si caen, el uno levanta al otro; pero ¡ay del solo cuando
cae! No tendrá quien lo levante. Si dos duermen juntos, se
calientan mutuamente; pero uno solo,
¿cómo se calentará? Si alguien avasalla a uno de ellos, los
dos le hacen frente:
la cuerda de tres cabos tarda en romperse»

Eclesiastés 4: 9-12

El uso práctico del aprendizaje cooperativo (AC) tiene una larga y fructífera historia que se puede remontar a Talmud (a.C), quien afirmaba que, para entenderlo, solo hacía falta otro compañero (Johnson y Johnson, 1998). Ovejero (1990), en su libro *“El Aprendizaje Cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional”*, nos recuerda que Comenius, pedagogo del siglo XVII (1592-1670), practicaba ya la cooperación en pequeños grupos, creyendo firmemente en los beneficios que aporta tanto a los enseñantes como a los enseñados. En principio, el aprendizaje cooperativo surgió, pues, como un método propedéutico que se practicaba en pequeños grupos donde alumnos y alumnas –que generalmente contaban con más edad y con más experiencia– enseñaban a sus compañeros y compañeras –que generalmente eran menores y con un conocimiento menos avanzado– (Pujolàs, 2004).

En el siglo XVIII, Joseph Lancaster y Andrew Bell utilizaron en Inglaterra grupos de AC que más tarde fueron ampliando con Francis Parker y John Dewey. Este último autor utilizó el aprendizaje cooperativo como una herramienta esencial para facilitar el desarrollo de una sociedad verdaderamente cooperativa

y democrática. Sin embargo, como sigue explicando el autor, desde finales de los años treinta del siglo pasado y durante los últimos cincuenta años en los EEUU –y en general en todos los países occidentales–, la práctica habitual en las escuelas públicas fue el aprendizaje competitivo e individualista, por lo que no fue hasta mediados de los años setenta cuando volvió a resurgir el AC.

Durante las décadas siguientes se realizaron numerosas investigaciones sobre las virtualidades pedagógicas del aprendizaje cooperativo, especialmente en el ámbito de la enseñanza primaria, así como, aunque en menor medida, en los centros de educación secundaria y en las universidades, lo que permitiría afirmar a Johnson y Johnson (1999) que el AP puede usarse con cierta confianza en cualquier nivel educativo, en cualquier materia y con cualquier actividad.

Como resultado de muchos años de investigación y de su aplicación práctica por cientos de docentes, contamos hoy con una amplia documentación sobre los efectos que el AC tiene entre el alumnado y sobre las condiciones que son necesarias para llevarlo a cabo con éxito en el aula (Slavin y Johnson, 1999). Conviene destacar la importancia que esta técnica pedagógica tiene en los niveles de aprendizaje de la enseñanza preuniversitaria, que es el punto de partida para entender su desarrollo como estrategia metodológica de aprendizaje y su interés científico en todas las etapas educativas, incluida la educación superior. Por lo tanto, el AC se presenta como una técnica pedagógica que puede implementarse en las aulas universitarias, contribuyendo a la factibilidad de algunas de las propuestas más innovadoras del EEES. Dicho todo ello, por supuesto, sin obviar la complejidad que entraña la implantación de las metodologías activas en el aula universitaria, pese a quedar ampliamente demostrada la contribución del AC al desarrollo de las competencias, del trabajo en equipo y del aprendizaje autónomo del estudiantado.

Teniendo en cuenta, pues, las dificultades que tiene la introducción del AC en las aulas universitarias, en este estudio vamos a presentar, no obstante, esta técnica pedagógica como una de las opciones metodológicas más idóneas para facilitar el cambio de modelo educativo exigido por el EEES y la adaptación del alumnado a la realidad tecnológica, económica y social del nuevo milenio. Conviene advertir, de entrada, que el propio concepto de AP no tiene una definición precisa, puesto que hay una gran diversidad terminológica al respecto, y, aunque es considerado por la mayor parte del profesorado como una metodología que puede adaptarse a cualquier materia, dada la versatilidad de las técnicas cooperativas de “trabajo en grupo”, su aplicación en el aula no resulta efectiva, sin embargo, si no se cuenta con una formación adecuada y con un diseño idóneo del aula (Alarcón *et al.*, 2018).

Vamos a comenzar, pues, intentando hacer algunas precisiones conceptuales previas en relación con los términos cooperación y colaboración, puesto que en la literatura consultada existe un debate acerca de si el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje colaborativo hayden referencia a lo mismo cuando se aplican al aprendizaje en grupo, sin distinción, ya que en el lenguaje común tienen un sentido similar (Gómez y Hernando, 2016). En este trabajo trataremos de diferenciar ambos términos a la hora de hacer referencia al AC.

Según el Diccionario de la Real Academia Española (RAE, 2022)⁴¹, el término cooperar tiene dos acepciones. La primera hace referencia a “obrar juntamente con otro u otros para la consecución de un fin común”, y la segunda a “obrar favorablemente a los intereses y propósitos de alguien”. En cambio, el término “colaborar” tiene más correspondencia con el hecho de actuar para alguien, puesto que la RAE lo define como la acción de “trabajar con otra u otras personas en la realización de una obra”; o sea, contribuir con el objetivo de ayudar a otra persona a lograr el fin de esta. Por tanto, para que se dé la cooperación, los objetivos de la acción deben ser compartidos. Así lo expresan los hermanos Johnson *et al.* (1999), precursores del AC, diferenciando ambos términos y definiendo la cooperación como la acción de trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes en una situación en la que “los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo” (p. 5).

Siguiendo la aportación de estos autores, el AC, en contraste con otras formas más habituales de organización social del aprendizaje, como las de carácter competitivo e individualista, debe contener una serie de características esenciales (Pujolàs, 2004), que lo tipifican como un tipo de aprendizaje cuya finalidad consiste en conseguir que la cooperación entre las personas que integran el grupo se realice de forma exitosa. La primera característica esencial es que no basta con trabajar en pequeños grupos sino que es necesario que haya una interdependencia positiva entre las personas integrantes del grupo, así como una interacción directa entre ellas (Johnson *et al.*, 1999). La segunda característica radica en que la cooperación no se da por el simple hecho de hacer algo “juntos”, sino que es necesario aprender algo “juntos” y aprender algo como equipo (Slavin y Johnson, 1999).

Dentro del contexto del AC, ha de reconocerse a los demás integrantes del grupo como pares con diferentes roles activos que se interrelacionan entre sí y entre el grupo por medio de un aprendizaje entre iguales. Desde esta perspectiva, el AC es un método propicio para una formación en ciudadanía

41 Disponible en <https://dle.rae.es/cooperar?m=form> (última actualización en 2022).

y para la promoción de la vida, “dado que desarrolla capacidades y promueve habilidades para comprender las expectativas individuales y colectivas, creando a corto y medio plazo una justicia social redistributiva equitativa y sostenible” (Caballero y Colomer, 2020, p. 12).

Si hablamos entonces de trabajo en cooperación y de una metodología eficaz, habrá que contar necesariamente con una estructura formal del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. Esta estructura puede explicarse de diversas maneras y concretarse según el tipo de situación, pero siempre tendrá que basarse en los diferentes grupos cooperativos formados a tal fin. En lo que concierne a los grupos a constituir, desde una perspectiva descriptiva, Johnson *et al.* (1999) distinguen tres tipos de grupos cooperativos:

- Los grupos formales, constituidos por pequeños grupos con integrantes que trabajan durante cierto período de tiempo, que puede abarcar desde una sesión de clase a varias semanas, para alcanzar los objetivos mutuos de aprendizaje mientras realizan conjuntamente tareas de las que derivarán unos resultados concretos.
- Los grupos informales, en los que se trabaja conjuntamente para alcanzar objetivos mutuos de aprendizaje de forma puntual y que pueden durar desde pocos minutos a una sesión de clase.
- Y, por último, los grupos de base cooperativa de carácter estable, heterogéneos, que se forman para trabajar a largo plazo, como puede ser un curso académico o más, en el cual sus integrantes se dan mutuamente apoyo, ánimo y ayuda durante todo el proceso.

En este trabajo nos centraremos en la implementación de grupos formales de trabajo en el ámbito universitario, que son el tipo de grupos cooperativos que hemos puesto a prueba en los estudios que se aportan en el último epígrafe.

5.1. “Learning Together” en el epicentro del proceso de enseñanza-aprendizaje

«La manera más lógica de enfatizar el uso del conocimiento y las habilidades de los alumnos dentro de un marco cooperativo, tal como deberán hacer cuando sean miembros adultos de la sociedad, es dedicar mucho tiempo al aprendizaje de estas habilidades en relaciones cooperativas con los demás»

Johnson y Johnson, 1997, p. 62-63

Parece evidente, por lo expuesto, que el aprendizaje basado en la cooperación entre iguales, asociados en grupos pequeños de trabajo, sea cual fuere su forma de organización y la estructura edilicia del aula, evita que la figura del profesorado sea la única fuente de conocimiento, abriendo paso a un aprendizaje en el que “todos” pueden aprender de “todos”. Mayordomo y Onrubia (2015) apuestan así por la cooperación como epicentro de un aprendizaje relevante porque conlleva un proceso de ayuda mutua y un esfuerzo continuado de todas las personas que participan y que han de trabajar coordinadamente para resolver un problema a la par que construyen conocimiento común y compartido.

Dado que las reformas metodológicas que se han ido sucediendo a lo largo del Proceso de Bolonia exige al profesorado la promoción de una educación integral que resuma aspectos individuales, sociales o culturales, además de mejorar el aprendizaje y las relaciones sociales, el aprendizaje basado en la cooperación dentro de los grupos formales, en palabras de La Prova (2017), también “brinda una respuesta apropiada porque es un instrumento flexible que permite perseguir un mayor número de objetivos educativos simultáneamente, ya que trata de promover tanto un aprendizaje eficaz como la convivencia y la prosocialidad” (p. 10).

Se podría decir que, a la vista de lo manifestado por los expertos en la materia, cualquier tipo de cooperación bastaría para cumplir con éxito el objetivo de aprendizaje, pero ello no es óbice, sin embargo, para que existan diferentes modalidades de aplicación del AC, como el *Structural Approach* de Kagan (1989), el *Group Investigation* de Sharan y Sharan (1990), el *Complex Instruction* de Elizabeth Cohen (Cohen *et al.*, 2009), el *Student Team Learning* ideado por Slavin (1990) o el *Learning Together*, propuesta metodológica que ofrecen los hermanos Johnson (1987), publicada en su libro “*Learning Together and Alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*”. En este trabajo

nos apoyaremos en esta última modalidad de AC, que es la más difundida, la que ha sido objeto del mayor número de estudios experimentales y la que ha venido siendo la más aplicada por el profesorado en el aula universitaria (La Prova, 2017).

Conviene detenerse brevemente en algunos de los conceptos básicos que, a nuestro juicio, resultan más relevantes para que el modo de implementación del AC tenga la eficacia deseada. Para Lobato (1997), el AC es un método de enseñanza-aprendizaje que exige una determinada fórmula de organización del alumnado en el aula con la finalidad de crear grupos heterogéneos de trabajo que van a interactuar entre sí en unas condiciones de estudio determinadas. Añade que esta modalidad pedagógica es poco frecuente en el aula universitaria debido a que, para su desarrollo, cada persona integrante del grupo tiene asignado un rol que acaba siendo un factor determinante para alcanzar con éxito tanto los objetivos individuales como los compartidos, así como los resultados que serán evaluados al final de la realización de la actividad.

A la hora de implementar en el aula universitaria una metodología pedagógica basada en el *Learning Together*, en la que se prevé la realización de actividades tanto en pareja como en grupos más numerosos (de cuatro a cinco alumnos/as), hay que tener en cuenta que esta modalidad de AC se sustenta sobre cinco principios o características generales que Johnson y Johnson (1994, 2002) enumeran del siguiente modo:

- 1) La interdependencia positiva que se da entre los componentes del grupo. Esto se fundamenta en el convencimiento que posee cada miembro de que el éxito personal sólo puede alcanzarse si lo logran también los demás compañeros. Requiere gran confianza por parte de cada miembro en que el resto de los compañeros que forman el equipo conseguirán los objetivos del grupo, aún siendo conscientes de la dificultad que entraña su heterogeneidad.
- 2) La interacción personal, cara a cara, que se verá fomentada por el esfuerzo que hace cada miembro del grupo para que los demás compañeros alcancen también la meta que se han propuesto juntos. Esto requiere, por parte de cada miembro del grupo, aceptar no solo el tipo de aprendizaje académico emprendido sino también la necesidad de promover el funcionamiento efectivo del grupo como colectivo.
- 3) La responsabilidad individual y grupal. Esta característica facilita no sólo el aprender juntos sino también el comprometerse en el

desarrollo y progreso de la tarea común. Esto requiere, por parte de cada miembro del grupo, no sólo rendir cuenta de la propia tarea personal sino también contribuir al éxito del trabajo colectivo.

- 4) El aprendizaje y uso de destrezas interpersonales y grupales. Existe el convencimiento de que sin habilidades sociales no se puede garantizar el buen ambiente ni el correcto funcionamiento de cualquier grupo humano. Las buenas relaciones personales han de potenciar los momentos de encuentro académico de todos los miembros del equipo para poder desarrollar mejores actividades tales como razonar, explicar, enseñar, aclarar, animar, resolver problemas...
- 5) La valoración frecuente y sistemática del funcionamiento del grupo. Esto favorecerá el seguimiento y mejora de su rendimiento, fomentando las acciones que aumentan su eficacia y evitando aquellas que la entorpecen. Juntos han de revisar el cumplimiento de las tareas propuestas, identificar los problemas del grupo y decidir sobre los cambios pertinentes.

Sin ahondar en cada una ellas, podemos destacar la interdependencia positiva, que, a nuestro criterio, parece ser la condición más necesaria para la cooperación, porque cada uno de los componentes del grupo tiene conciencia de que la forma de operar de cada participante puede beneficiar o por el contrario perjudicar al grupo entero (La Prova, 2017), así como también resulta fundamental por los beneficios que se obtienen para la elaboración y construcción del conocimiento (Fernández de Haro, 2010).

Esta interdependencia positiva se alcanza cuando se comprende que la cooperación entre todos los miembros del grupo llevará tanto al éxito individual como al colectivo. Por ello, el profesorado responsable de llevar a cabo este principio ha de ser consciente de que debe proponer una tarea clara y un objetivo grupal para trabajar juntos, es decir, estructurar el aula de forma cooperativa.

Como afirma Pujolàs (2008), “introducir el aprendizaje cooperativo equivale a cambiar la estructura de aprendizaje de un aula”, lo que implica la configuración de una estructura fundamentada que requiere una inversión de tiempo considerable para realizar cambios significativos en las metodologías pedagógicas tradicionales y en su organización dentro del aula.

De acuerdo con lo dicho, Durán *et al.*, (2015) recomiendan que, como *metodología pedagógica*, el profesorado responsable de la implementación del AC debe tener planificadas las sesiones de trabajo, conseguir que se identifiquen los roles entre sus miembros y que el alumnado esté informado en todo momento de cuáles son las tareas a seguir. Por otro lado, Sánchez Chacón (2015) precisa que, como *forma de organización*, el AC suele emplearse cuando las tareas o trabajos académicos requieren de un nivel alto de trabajo cooperativo, con roles concretos en las tareas asignadas que pongan en funcionamiento todas las partes del equipo para lograr los objetivos que orientan la actividad cooperativa.

Ahora bien, sea cual fuere la forma de organización del aula, esta tiene que estar diseñada, implementada y evaluada en base a la asignatura específica que imparta (*Ibidem*, 2015), para que se acomode “a sus propias necesidades y circunstancias pedagógicas, a sus propios programas de estudios, materias y alumnos” (Johnson *et al.*, 1999, p. 8).

En consecuencia, la estructuración del AC ha de posibilitar su adaptación a las características de la asignatura, del alumnado y del profesorado, que puede hacer uso de ella ocasionalmente sin que resulte incompatible con el trabajo individual de sus discentes. Ahora bien, como afirma Pujolàs (2008), cuando esta metodología sea utilizada de forma habitual por el profesorado como recurso pedagógico y educativo, todo el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiantado quedará condicionado, en cuyo caso habrá que tener previstos todos los elementos que intervienen en este proceso, que pueden ser clasificados en tres subestructuras diferentes:

- a) *La estructura de la actividad*: es un elemento que configura y determina la relación que se establece entre los alumnos y alumnas dentro del aula, la relación del alumnado con el docente y también toda la estructura del proceso de enseñanza-aprendizaje (p. 121).
- b) *La estructura de las finalidades*: si tenemos en cuenta que el AC persigue la doble finalidad de aprender lo que el profesor o la profesora enseña y contribuir, a través del grupo de trabajo, a que todos aprendan a trabajar en equipo, cada estudiante solo consigue la doble finalidad perseguida si los demás miembros del grupo de trabajo consiguen también alcanzar este doble objetivo (p. 127).
- c) *La estructura de la autoridad*: que hace referencia a la toma de decisiones y a quien tiene la potestad de decidir qué hay que

aprender y cómo hay que aprenderlo, qué hay que evaluar y cómo se ha de evaluar (p. 130).

Partiendo de estas consideraciones, basadas en una estructura de actividad cooperativa en la que el alumnado no solo aprende porque el profesorado enseña, sino que aprende porque están juntos, cooperan entre iguales y ven favorecida su autonomía frente a las enseñanzas más convencionales, la Tutoría entre Iguales, en tanto que aprendizaje cooperativo entre pares, resulta una propuesta alternativa para la configuración de la estructura cooperativa en el aula universitaria.

5.2. La tutoría entre iguales en el ámbito universitario

«Lo mejor es la ayuda mutua. Como todos sabemos que somos imperfectos, intentamos ayudarnos los unos a los otros»

Haruki Murakami

En el marco de las metodologías docentes alternativas, la Tutoría entre Iguales (en adelante TEI) con base cooperativa se presenta como una de las herramientas que mejores resultados están obteniendo en el ámbito universitario, tanto para el logro de determinados propósitos instructivos como a efectos de prevención ante el fracaso de los estudios superiores.

Una vez examinada la literatura sobre la evolución de la TEI, vamos a realizar seguidamente un breve recorrido histórico que nos permitirá aproximarnos al concepto de esta metodología pedagógica, partiendo de una perspectiva de trabajo cooperativo que aplicado en el entorno universitario puede crear contextos de aprendizaje idóneos para el objetivo del desarrollo de las competencias.

Aunque los antecedentes de la TEI pueden remontarse al mundo clásico, su origen suele asociarse a las prácticas docentes llevadas a cabo por Andrew Bell y Joseph Lancaster a finales del siglo XVIII para afrontar la carencia de maestros derivada de la Revolución Francesa y su falta de competencias pedagógicas (Durán *et al.*, 2015).

En cuanto al origen reciente de la TEI en la educación superior, será en Estados Unidos, durante la década de los años setenta del siglo pasado, donde esta expresión empezaría a ser utilizada para hacer referencia a una

específica modalidad didáctica “bajo la forma de *Supplemental Instruction (SI)*”, que tenía como objetivo reducir las tasas de abandono escolar mediante sesiones de aprendizaje formal entre iguales. Este programa fue importado, durante la década de los noventa, “por la enseñanza universitaria británica con el nombre de *Peer-Assisted Learning (PAL)*” (Menéndez Varela, 2010, p. 67). No obstante, como indica este autor, tanto el modelo de tutoría anglosajón como el norteamericano no resultan trasladables a nuestra realidad.

En el contexto actual, el uso de las TEI o “*peer tutoring*”, en terminología anglosajona, es uno de los modelos de aprendizaje cooperativo que varios autores consideran como la metodología pedagógica que mejores resultados está ofreciendo para la consecución de ese mayor nivel de autonomía propedéutica requerida desde los planteamientos del EEES, que exigen una mayor interactividad con y entre el estudiantado (Cardozo-Ortiz, 2011; Collis y Moonen, 2011; Durán *et al.*, 2015; La Prova, 2017; Michavila, 2009).

En una primera aproximación conceptual, Topping (1996) define la TEI, en términos generales, como una modalidad de AC en la que los estudiantes más aventajados académicamente apoyan el aprendizaje de otros menos expertos mediante un trabajo que se realiza en grupos pequeños o en parejas. Inicialmente, Topping identificaba esta modalidad de AC con una práctica en la que sólo el alumnado tutor era el competente en la ayuda ofrecida, pero posteriormente reconocería que la “tutoría entre iguales no es solo una práctica en uso para la transmisión de los más capaces y experimentados (que ya tienen los conocimientos y habilidades) a los menos capaces (que todavía tienen que adquirirlo)”, sino que, en un sentido más amplio, ha de ser considerada como una experiencia en el que “las personas de agrupaciones sociales similares que no son profesores profesionales se ayudan mutuamente para aprender, aprendiendo mediante la enseñanza” (p. 50).

Aunque esta conceptualización de Topping (1996) es bastante esclarecedora, Menéndez (2010) entiende que la expresión TEI resulta algo mucho más compleja y peliaguda porque en ella

concurren no sólo las etiquetas que se le asignan con mayor o menor fortuna, sino también voces que designan diversos escenarios o modalidades didácticas, diferentes enfoques, y distintas tradiciones o tendencias que, todas ellas giran, confluyen o comparten algo con la experiencia general de construir aprendizajes a partir de un encuentro entre estudiantes (p. 68).

Aun siendo ello cierto, a los efectos de este trabajo vamos a emplear un concepto algo más sencillo, en cuanto a su concreción terminológica, como el que ofrecen Durán y Vidal (2004), quienes a través de sus numerosas investigaciones en materia de TEI, la definen como una “modalidad del aprendizaje entre iguales basada en la creación de parejas de alumnos, con una relación asimétrica (el rol del tutor y del tutorizado derivado del diferente nivel de competencia sobre la materia) y un objetivo común, conocido y compartido” (p. 38).

Como podemos deducir de dicha definición, junto con la diversidad de modalidades que pueden darse de TEI, su uso en el aula puede llegar a presentar fórmulas múltiples y variadas con una estructura bien establecida por el profesorado (Topping, 1996), aunque ello suponga acoger una u otra modalidad didáctica en función de las características del alumnado, de los objetivos de la tarea y, en definitiva, de cada situación concreta en el aula (Durán *et al.*, 2015).

Vinculado a las ideas expuestas, Menéndez (2010) establece que, en esencia, la TEI, en sus diferentes modalidades, constituye un marco espacial donde se dan las relaciones idóneas entre el alumnado tutor y el tutorizado, abarcando desde los niveles educativos obligatorios hasta los niveles de posgrado. Este enfoque resulta bastante innovador, ya que es escasa la literatura relativa a la TEI más allá de los niveles de Grado, puesto que, según Menéndez, se trata de una

(...) relación específica que, sobre aquellas dimensiones propias del contexto concreto que los une -lo que acontece en la Universidad-, se crea entre un estudiante de máster, que ejerce la función de tutor, y un estudiante de Grado, que desempeña el papel tutelado; o entre un estudiante de último curso o penúltimo curso de una titulación de Grado -tutor- y un estudiante recién ingresado en este mismo ciclo de estudios (p. 74).

Aunque la propuesta que ofrece Menéndez (2010), atribuyendo a las TEI los distintos tipos de relaciones que pueden darse entre el alumnado tutor y el tutorizado en las distintas etapas universitarias, sea acorde a los tiempos actuales en la Universidad, algunas investigaciones revelan que la labor ejercida por el estudiantado tutor puede carecer de relevancia porque esta figura de ayuda y las funciones que realiza no siempre es bien valorada por el alumnado tutorizado. El autor, refiriéndose a Falchivkov (2001), manifiesta que, en ocasiones, el papel de tutorización que tiene el estudiante con veteranía no

es apreciada en la medida en que “no tiene cualificación profesional, ni un papel evaluador formal ni tampoco un dominio sobre el currículo ni sobre los materiales utilizados en el aula” (p. 72).

No podemos minusvalorar, por supuesto, estas dificultades que presenta la TEI a la hora de organizar el aula y evidenciar su efectividad, puesto que, como señala Durán *et al.*, (2015), su implementación “requiere potenciar espacios que superen la organización jerárquica y favorecer el trabajo horizontal, entre compañeros y compañeras, con una estructura bien establecida por el profesorado y unas tareas enfocadas al aprovechamiento pedagógico de las diferencias” (p. 24).

De todo ello se puede extraer, entonces, que la implantación con éxito de la TEI en el aula universitaria requiere que el profesorado lleve a cabo una preparación formal previa, puesto que su improvisación puede acarrear el efecto contrario al que se pretende, repercutiendo negativamente entre las personas participantes en esta relación entre iguales.

Al hilo de lo expuesto, otros autores han llegado a identificar los elementos relacionados con la ineffectividad de esta metodología. Advierten en este sentido, por ejemplo, que, además de la falta de previsión o de preparación por parte del profesorado antes de introducir la TEI en el aula, tanto una inapropiada ayuda del alumnado tutor por su falta de capacidad para la detección de errores, como un exceso de información al alumnado tutorizado puede suponer un gran riesgo para la ejecución efectiva y el propósito central de la TEI (Topping, 2000).

Debemos tener en cuenta, no obstante, que si bien es obvio que el alumnado tutor no actúa en calidad de experto ni tiene la finalidad de la impartición de contenidos académicos, “tampoco son estudiantes como los de primer curso, porque tienen mayor competencia, experiencia y nivel académico” (Cieza, 2011), y cuenta con un bagaje que le aventaja a la hora de anticipar los posibles obstáculos que se presenten en la tutorización y que ya han tenido ocasión de sortear anteriormente (Siota, 2015). Por otro lado, aunque son muchas las ventajas que supone este modelo de tutorización, el rol del alumnado tutor no debe caer ni en el paternalismo ni en el autoritarismo, ya que ese tipo de actitudes perjudica al alumnado tutorizado en la medida en que le crearía dependencia, interfiriendo en su proceso de aprendizaje autónomo (Durán *et al.*, 2015).

Pese a todas estas limitaciones que la TEI puede presentar, lo cierto es que las conclusiones obtenidas hasta el presente consideran que esta herramienta es una óptima propuesta metodológica de apoyo a los procesos tutoriales universitarios, gozando de gran versatilidad en la creación de contextos de aprendizaje (Cardozo-Ortiz, 2011). En definitiva, podríamos decir que la TEI, pese a las limitaciones formativas que pudiera achacarse al alumnado tutor, introduce una serie de elementos de gran relevancia propedéutica como una mayor cercanía vital al entorno psicosocial del alumnado tutorizado o el uso de su mismo o similar *argot* juvenil, lo que puede contribuir a eliminar las barreras generacionales que pueden dificultar la fluidez de comunicación entre el alumnado a tutorizar y el profesorado.

En cuanto a la versatilidad de la TEI para la creación de contextos de aprendizaje cooperativo a través de la figura del estudiantado tutor, según revisiones de algunas prácticas educativas de TEI y AC en diferentes contextos y niveles educativos, la TEI se utiliza como estrategia metodológica alternativa a la tradicional que se caracterizan por su potencialidad para ajustarse y se adaptarse a las diferentes etapas educativas, así como a los objetivos planteados en cada situación (Durán y Vidal, 2004).

De ese modo, como propuesta cooperativa en el contexto universitario, la TEI sería una táctica enfocada al desarrollo de las competencias porque podría adaptarse al tipo de aprendizaje y a la situación de cada estudiante, así como a las funciones y responsabilidad del alumnado tutor. En otras palabras, la TEI y el AC se podrían utilizar de forma habitual en el aula como estrategia metodológica para generar contextos o ambientes de aprendizaje en los que se establecen redes de relaciones en donde se puede proporcionar cobijo a quienes participan de este proceso de enseñanza-aprendizaje (Pérez *et al.*, 2009b).

Álvarez y González (2009), perseverantes en investigaciones relativas al AC y la TEI, afirman que el uso de esta técnica cooperativa crea los escenarios de aprendizaje propicios para favorecer la colaboración entre los participantes, el desarrollo de la autoestima de ambas partes y el aumento de la capacidad de liderazgo del alumnado tutor. Pérez *et al.* (2009b), por su parte, mantienen que la organización del aula en grupos pequeños de trabajo cooperativo contribuye a la creación de esas condiciones porque:

El aprendizaje cooperativo y el trabajo en grupo (4-6 componentes) es básico para crear contextos universitarios de apoyo, confianza, libertad y creación que estimulen el desarrollo personal y profesional

al potenciar el autoconocimiento, la motivación, la empatía y las habilidades de relación social (p. 17).

Esto viene a poner de manifiesto que el trabajo realizado en grupos reducidos de estudiantes ofrece oportunidades para dar un aprendizaje relevante (Pérez Gómez, 2014), lo que, sumado a los beneficios que aporta el apoyo recibido por el alumnado tutor mediante la TEI, favorece los procesos de aprendizaje como consecuencia de la versatilidad de dicha metodología.

Considerando las ventajas que conlleva la TEI organizada en grupos reducidos de trabajo cooperativo para el desempeño de la formación integral del alumnado tutorizado y como estrategia pedagógica docente para alcanzar dicho fin, conviene resaltar asimismo que su puesta en práctica también reporta relevantes competencias para el alumnado tutor. Así, además de los beneficios que tiene la TEI para el alumnado tutorizado, es relevante tener en cuenta que, en esta relación de dos, el alumnado tutor también sale fortalecido debido a que, independientemente de la diferencia de edad de las partes involucradas, la propia relación entre iguales crea las condiciones necesarias para poder compartir aptitudes y habilidades entre tutor y tutorizado, tanto si estas vienen determinada por la edad, por la preparación previa, por las propias capacidades personales o por la formación recibida a tal fin.

No podemos desconocer, por supuesto, que, en ocasiones, la figura y la labor del alumnado tutor se ve eclipsada si, como se deduce de la definición de TEI efectuada por Durán y Vidal (2004), el rol del estudiantado tutor se concibe como una prolongación del profesorado, puesto que ello perjudica la confianza derivada de la relación entre iguales y el objetivo perseguido por su establecimiento. Sin embargo, varios autores no dudan en reconocer el valor educativo que aporta la bidireccionalidad que subsiste entre el alumnado y sus iguales con labores de tutorización, lo que favorece a ambas partes durante su proceso de aprendizaje (Mosca *et al.*, 2010; Siota, 2014). Muestra de ello es que algunos estudios han demostrado que el alumnado tutor también aprende y asume una función mediadora, posibilitando que el alumnado tutelado aprenda a aprender y, con ello, mejorar su rendimiento académico (Durán *et al.*, 2015; Cardozo, 2011).

De acuerdo con esta interpretación, consideramos oportuno hacer mención a lo aportado por Alzate-Medina y Peña-Borrero (2010), quienes reafirman lo dicho al apoyar la idea de que más allá de las diferencias de edades entre los participantes, el factor determinante de la relación entre iguales es “la distancia o la relación asimétrica entre tutor y tutorizado y que, al menos en

algunos casos, la mediación de un igual puede resultar más efectiva que la de una persona mayor” (p. 126).

Esta afirmación se ve respaldada por el hecho de que el alumnado tutor acaba de pasar por la misma experiencia, lo que favorece las interacciones entre ambos, que emplean un lenguaje similar y puede llegar a empatizar mejor con el alumnado tutorizado al comprender las dificultades por las que está pasando, ayudándole con herramientas que le permitan afrontarlas satisfactoriamente.

Hervás y Miñaca (2016), refiriéndose a los resultados que ofrece Haines (2016) sobre la aplicación de la TEI en el aula universitaria, añaden varias premisas que también han de darse para que un programa de estas características ofrezca los resultados esperados, entre los que destaca la necesidad de concretar el rol del alumnado tutor y del alumnado tutorizado, puesto que es sumamente importante, a efectos de mentorización, que el alumnado voluntario, en su tarea de ayuda, tenga una voluntad real de participar y un determinado nivel de experiencia, conocimiento y/o habilidad, al tiempo que “las parejas de mentor y “*mentee*” han de tener áreas comunes de interés” y disponer de tiempo para desarrollar la relación de mentorización (p. 354).

En resumen, en la medida en que la TEI permite ajustes a la hora de estructurar el aula por parte del profesorado de forma cooperativa, y su funcionamiento puede adaptarse al contexto universitario actual, podría considerarse que la implementación de esta estrategia pedagógica no solo favorece al proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado tutorizado, sino que también beneficia al alumnado tutor, por lo que ambas partes ganan autonomía para afrontar su propio proceso de enseñanza, contribuyendo así a la adquisición de las competencias necesarias exigidas desde el marco de las normas del EEES.

5.2.1. Los programas de mentoría basados en la “Tutoría entre Iguales” y el “Learning Community” en la Facultad de Estudios Sociales de la Facultad de Estudios Sociales y del Trabajo, de la Universidad de Málaga. La experiencia del Grupo de Orientación Universitaria y la Tutorización entre Iguales en las clases prácticas de la Asignatura de Derecho Del Trabajo y de la Seguridad Social II

Debido a las reformas metodológicas que se han sucedido durante las últimas dos décadas en la enseñanza superior, la orientación del alumnado veterano a los estudiantes noveles se ha convertido en un elemento relevante de calidad y un derecho refrendado por el propio Estatuto del Estudiante Universitario.

Por lo tanto, dada la importancia que el legislador le ha concedido al estudiante como sujeto activo de su propio aprendizaje, la colaboración del alumnado veterano, con funciones de orientación, es uno de los modelos a seguir, ya que facilita tanto los procesos de adaptación e integración como la prevención en la deserción de los estudios superiores.

La transformación que viene experimentando la Universidad española en cuanto a la renovación metodológica también afecta a otras áreas fuera del aula como en el caso de la orientación universitaria. Y es que los nuevos cambios surgidos a partir del año 2010 alteraron todo un sistema afianzado a lo largo del tiempo que, unido a la inmersión de las nuevas tecnologías, no dejó el tiempo suficiente para su adaptación a un nuevo escenario que, ya de por sí, supone todo un reto para quien empieza sus estudios superiores.

El éxito en esta transición hacia la educación superior pasa por la adaptación y su plena integración en la institución. Los nuevos modelos educativos planteados por el EEES requieren un esfuerzo por parte de las instituciones universitarias, siendo necesario realizar un diagnóstico de las características y necesidades del nuevo alumnado para su óptima adaptación (Sanz, 2005; Álvarez, 2013).

Especialmente, se hace hincapié en la implementación de actuaciones dirigidas hacia la orientación del alumnado de primer ingreso en su primera etapa, como factor de protección ante la deserción de los estudios y ante un fracaso personal (Rué, 2014), lo que además debe estar especificado en los Planes de Acción Tutorial (en adelante PAT) de cada titulación de grado (Álvarez *et al.*, 2010).

El ingreso y la salida de la comunidad universitaria son los dos momentos críticos en la vida de todo estudiante de los que puede depender tanto su continuidad formativa como su plena integración social, por lo que resulta sumamente necesario que los centros universitarios se comprometan a diseñar estrategias institucionales que conviertan al alumnado en protagonistas de su propio proceso auto formativo, en estudiantes proactivos y autónomos que cuenten con la información y los conocimientos, recursos y técnicas necesarias para afrontar con éxito su paso por la Universidad y el tránsito posterior al mundo laboral o profesional (Lozano y Martín, 2018).

Todo esto parece confirmar que los programas de mentoría entre el alumnado universitario se han convertido en una alternativa efectiva y complementaria a la actividad docente, que equilibra el sistema metodológico

tradicional que se lleva implementando de forma habitual en la universidad por otras metodologías más innovadoras como la “tutoría entre iguales” o “*peer mentors*”, tomando como base el Aprendizaje Cooperativo de los hermanos Johnson (1999), cuyas experiencias han ofrecido resultados altamente satisfactorios en el desarrollo de las competencias transversales (Siota, 2015).

Con esta finalidad, la Facultad de Estudios Sociales y del Trabajo (en adelante FEST) de la Universidad de Málaga (UMA) ha elaborado un Plan de Acción Tutorial (en adelante PAT-Fest) que compagina la realización de tres tipos de actividades: las acciones de orientación universitaria dirigidas al alumnado novel, que son llevadas a cabo por el Grupo de Orientación Universitaria (en adelante GOU-Fest); las acciones de orientación académica a lo largo de su estancia en el centro, consistente en la realización de actividades encaminadas a dotarlos de una formación de carácter suplementaria, transversal o complementaria; y acciones de orientación profesional, destinadas principalmente al alumnado de cuarto curso, que el centro desarrolla en colaboración con el Servicio de Empleabilidad y Emprendimiento de la Universidad de Málaga.

En el trasfondo de ese plan de acción tutorial late una estrategia de aprendizaje cooperativo que pivota sobre dos grandes ejes: por un lado, el eje institucional, articulado a través del mencionado GOU-Fest, que es una instancia académica de naturaleza participativa, aunque no de carácter representativo, creada en el año 2013 bajo la dirección y tutela del Vicedecano de Estudiantes y Posgrado, que tiene como misión la puesta en marcha de un programa de “*peer mentors*” basado en la selección, formación y adiestramiento de estudiantes de cursos superiores, tutores y tutoras, que adquieren las competencias necesarias para ser capaces de transmitir al alumnado tutorizado de nuevo ingreso, la motivación, los conocimientos y las habilidades que este demande para su empoderamiento educativo; y, por otro lado, el segundo eje, un pilar académico de carácter disciplinar y por materias de conocimiento, donde las personas responsables de determinadas asignaturas se comprometen a organizar grupos de trabajo u otras actividades basadas en el “*learning community*” con el objetivo de crear un clima de aprendizaje entre iguales dentro del aula que favorezca una más sólida aprehensión de las materias estudiadas y la adquisición de habilidades que permita al alumnado resolver con solvencia los problemas que su vida profesional les deparará (Giménez, 2022).

La FEST, con el propósito de seguir avanzando en metodologías activas en el aula, ha realizado diversos estudios que pivotan sobre los tres ejes del PAT-Fest a través del Proyecto de Innovación Educativa PIE 17-84: “*Ejes para*

la calidad en el aprendizaje: Coordinación y orientación universitaria”, que ha contribuido a consolidar dichos programas en la Facultad.

Los dos estudios de caso que presentamos en el siguiente capítulo pivotan sobre dos de los tres ejes del PAT-Fest mencionados que se realizaron durante los cursos académicos 2016/2017 y 2017/2018, respectivamente. En la actualidad, ambos programas siguen coordinados a nivel institucional por el Vicedecano de Estudiantes y Posgrado, y están basados en metodologías de cooperación dentro de los grupos formales de clase, por ser aquellas sobre las que se han realizado el mayor número de estudios experimentales y la modalidad que ha resultado ser la más aplicada por el cuerpo docente en el aula (La Prova, 2017).

5.2.1.1. La experiencia del Grupo de Orientación Universitaria

Contextualizando el primero de los proyectos que pivota sobre el primer eje del PAT-Fest, la orientación universitaria al estudiante de primer ingreso quedaría totalmente justificada ante las adaptaciones metodológicas devenidas ante las exigencias que emanan del EEES en los estudios de Grado.

En este sentido, la Universidad de Málaga viene contribuyendo a tal fin elaborando durante los últimos años Proyectos de Innovación Educativa (en adelante PIE) que requieren de “un esfuerzo de ajuste a nuevos métodos y nuevas competencias, tanto para el profesorado como para los estudiantes” (Muñoz, 2014, [Introducción] párr. 1).

El primero de estos proyectos elaborados en la Universidad de Málaga tuvo lugar durante el curso 2007-2008, y fue realizado en la Facultad de Psicología con el nombre de “*La tutoría de iguales como recurso para la orientación universitaria*”, en el que voluntariamente el alumnado de los últimos cursos tutelaba a los nuevos ingresados.

Este grupo tutor recibió el nombre de Grupo de Orientación Universitaria (GOU), cuya finalidad era que su experiencia durante su paso por la universidad sirviera para “transmitir al alumnado de nuevo ingreso (...) la motivación, los conocimientos y las habilidades que éstos demanden para su empoderamiento educativo” (Lozano *et al.*, 2015, p. 62). Estas actuaciones iban orientadas a informar sobre “becas, ayudas, recursos y servicios que ofrece la universidad, planes de estudios, así como talleres sobre estrategias de afrontamiento, técnicas de estudio y prevención de conductas de riesgo” (Muñoz *et al.*, 2014, p. 15). Puede decirse que este fue el punto de partida para que el GOU empezara a

tomar forma y consiguiera implantarse institucionalmente en varias facultades de la Universidad de Málaga.

Los proyectos de tutorización entre iguales en los nuevos planes de orientación al alumnado novel están sirviendo para afianzar un modelo a seguir fruto de los exitosos resultados que se están obteniendo (Lozano *et al.*, 2015). Esto ha motivado a que se hayan ido implementando durante los últimos quince años en distintas facultades de la Universidad de Málaga, trabajando con los GOU, cuya finalidad es la de formar al alumnado tutor y crear una figura institucionalizada.

El GOU lo forman un equipo de profesores y profesoras y voluntariado estudiantil, con el objeto de facilitar toda la información y formación necesaria ante las demandas que son efectuadas por parte del alumnado de nuevo ingreso que le sobreviene durante el curso académico. Teniendo en cuenta que cada Facultad tiene unas determinadas características y cuenta con distintos recursos (técnicos, humanos y materiales), se hace necesario elaborar un proyecto *ad hoc* que ha de ser el más idóneo respondiendo a las demandas que se den particularmente en cada una de ellas.

Los GOU en la Universidad de Málaga presentan una gran variedad de estrategias de orientación al alumnado novel, pero todos ellos tienen en común y se basan en una relación entre iguales, nace de las experiencias del estudiantado más veterano y, lo más importante, el trabajo que se realiza en equipo está asentado en el Aprendizaje Cooperativo.

Con el fin de consolidar estos GOU se ha venido haciendo uso de una estrategia de formación del alumnado con funciones de orientación que, si no pionera, sí que resulta absolutamente novedosa en la Universidad española. Se aprovechó a tal fin lo dispuesto en el derogado Decreto 145/2003, de 3 de junio, por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad de Málaga⁴², cuyo artículo 6.e) indicaba que entre sus competencias se encuentra “*la selección, formación y promoción del personal docente e investigador y de administración de servicios, así como la determinación de las condiciones en las que ha de desarrollar sus actividades*”, quedando configurado así un “*deber y un derecho del profesorado*”

42 El Decreto 145/2003, de 3 de junio, por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad de Málaga, (disponible en <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2003-15130>), fue derogado y sustituido por el vigente Decreto 464/2019, de 14 de mayo, por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad de Málaga (disponible en <https://www.uma.es/media/files/EstatutosUMA.pdf>).

a perfeccionarse y promocionarse en su carrera docente e investigadora con la ayuda de la Universidad”, tal y como establecía el artículo 90.e) de esta norma.

Conectando ese objetivo básico de perfeccionar la carrera docente e investigadora del profesorado con las evidentes necesidades formativas del alumnado tutor, algunas de las facultades que tienen institucionalizada la figura del GOU decidieron emprender un Curso de Formación de Personal Docente e Investigador (PDI) titulado “*Tutorización y orientación del alumnado universitario*”, que presentaba la particularidad de estar abierto a la asistencia y participación del alumnado tutor de cada una de las facultades implicadas, con el objetivo de que este recibiera una formación adecuada que les permitiera desarrollar con mayor eficiencia y cualificación su labor de orientación y tutorización.

Este peculiar curso de formación del PDI de la Universidad de Málaga se desarrolló por primera vez en el año 2014/2015 y sería posteriormente reeditado durante los dos siguientes cursos académicos 2015/2016 y 2016/2017. En dicho curso ha venido participando y colaborando las Facultades de Psicología, Ciencias de la Educación y Estudios Sociales y del Trabajo, así como la Escuela Técnica Superior de Ingeniería de Telecomunicaciones, bajo la coordinación de D. Francisco Lozano Lares, Vicedecano de Estudiantes y Posgrado de FEST (Lozano *et al.*, 2015).

Los objetivos generales de estos cursos son, en primer lugar, facilitar la adaptación a la vida universitaria del alumnado de nuevo ingreso, en segundo lugar, ofrecer técnicas psicopedagógicas de prevención del abandono académico, y, en tercer lugar, efectuar un seguimiento de las experiencias de coordinación de equipos docentes en orientación al alumnado de primer curso en los centros participantes (*Ibidem.* 2015).

Sin embargo no podemos obviar que la puesta en marcha de un programa de mentoría constituye un reto para cualquier centro universitario, pese a que sus resultados sean satisfactorios, tengan muy buena acogida entre el alumnado implicado en el proceso y hayan ido adquiriendo cada vez más importancia complemento a la actividad docente (Giménez, 2021b; Giménez, 2022).

Los resultados de la mentoría es un hecho constatable en la FEST (verificado mediante encuesta de Evaluación de Calidad) que redunda en beneficio de quienes va dirigido. Podemos afirmar que su implementación supone una inversión de tiempo considerable para el cuerpo docente, quien tendrá que reorganizar y reestructurar el aula, mientras que para el centro

supone un criterio de calidad a tener en cuenta en el que se contempla una nueva forma de entender los sistemas metodológicos acorde a las últimas reformas provenientes del EEES, que ha supuesto tenerlas que incluir en los Planes de Estudio (De Miguel Díaz, 2013; Castañeda, 2016).

Los diversos autores que defienden esta metodología (Alzate Medina y Peña Borrero, 2010; Durán y Sánchez-Chacón, 2012; Durán y Flores, 2015; Durán *et al.*, 2015; Mosca, y Santiviago, 2012; Mosca *et al.*, 2010; Santiviago y Mosca, 2010; Santiviago *et al.*, 2015; Santiviago, 2018; Santiviago *et al.*, 2020), enfatizan la figura del alumnado tutor en calidad de experto que ayuda al alumnado tutorizado por actuar como referente en su etapa universitaria. Según este principio, la función de la tutoría entre iguales no solo beneficiaría a la parte tutorizada sino a ambas partes, puesto que aporta elementos determinantes para su desarrollo social y afectivo, así como para su integración al grupo de pertenencia.

Este nuevo enfoque, orientado hacia el aprendizaje integral del alumnado universitario, requiere por parte del profesorado y del alumnado un cambio en el concepto de enseñanza-aprendizaje. Y es que hay que asumir que esta nueva realidad exige que el profesorado asuma el rol de guía, supervisor y dinamizador del proceso de aprendizaje de su alumnado, y el alumnado un rol más activo y participativo tanto dentro como fuera del aula (Lozano *et al.*, 2015).

5.2.1.2. La Tutorización entre Iguales en las clases prácticas de la asignatura de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social II

El segundo de los proyectos educativos que pivota sobre el segundo eje del PAT-Fest, está basado en el AC y la TEI en las tres titulaciones de la Facultad de Estudios Sociales y del Trabajo; a saber: Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos, Grado en Trabajo Social y Grado en Estudios de Asia Oriental (Mención Corea).

Este proyecto nació con la intención de incorporar en las aulas la participación de estudiantes de cursos superiores en los grupos reducidos de clase, a quienes se les encomienda tareas de control y seguimiento de los grupos de trabajo con funciones de organización de los grupos, planificación de las sesiones prácticas y evaluación de las intervenciones o ejercicios prácticos realizados por dichos grupos.

De este modo, la FEST crea el marco normativo respecto a la figura del alumnado tutor, recogido en el Reglamento de estudiantes de colaboración en

prácticas de asignaturas⁴³, en cuya Exposición de Motivos manifiesta que el presente reglamento tiene como objeto la creación de la figura del tutor o de la tutora, y la ordenación de su régimen jurídico en base a los artículos 8.f) y 9.f) del Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario⁴⁴ (en adelante EEU), en el cual se reconoce al estudiantado de Grado y Máster, respectivamente, el derecho específico a “disponer de la posibilidad de realización de prácticas, curriculares o extra-curriculares, (...) en los centros, estructuras o servicios de la Universidad, según la modalidad prevista y garantizando que sirvan a la finalidad formativa de las mismas”.

Atendiendo a estas consideraciones y en lo que se refiere a las enseñanzas de materias jurídico-laborales, quizás no se haya llegado a profundizar sobre las dificultades con las que se encuentra el profesorado a la hora de enseñar estas materias desde una perspectiva didáctica (Pérez Campos, 2012), ya que una parte importante del profesorado sigue con la creencia de que la materia solo puede ser transmitida a través de conceptos teóricos en lecciones magistrales siendo el propio profesorado, en la mayoría de los casos, reacio a la hora de introducir otras técnicas pedagógicas más participativas en el aula (Lozano *et al.*, 2015).

Este proyecto educativo basado en el aprendizaje cooperativo y la tutoría entre iguales, referido anteriormente, corresponde a una práctica cooperativa diseñada a tal fin, desarrollada a lo largo del segundo semestre del curso académico 2017/2018. Esta se realiza durante el período de clases prácticas comprendido entre los días nueve de abril y el cuatro de junio, ambos inclusive, organizada en dos grupos reducidos (A1 y A2) en sesiones de una hora.

Dicha práctica cooperativa se implementa mediante la fórmula basada en la combinación de dos técnicas pedagógicas como son el trabajo colaborativo (*learning community*) y la tutoría entre iguales (*peers mentors*), que el propio docente ha diseñado con el objeto de “crear en el aula un clima social de colaboración entre el alumnado que permite ver la vida universitaria no como una realidad hostil, sino como un entorno social motivador” (Lozano *et al.*, 2015).

43 Reglamento de Estudiantes en colaboración de la Facultad de Estudios Sociales y del Trabajo. Disponible en: https://www.uma.es/media/files/Reglamento_de_colaboracion_en_practicas-modificaci%C3%B3n_07-02-2022_u2FMRxJ.pdf

44 Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. BOE, núm. 318, de 31 de diciembre de 2010 (Disponible en <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2010-20147>).

Con esa finalidad, el profesor o profesora encargada de la asignatura combina, por un lado, cinco estrategias pedagógicas durante el período de clases teóricas, de las cuales cuatro se implementan en el aula y una de ellas a través del campus virtual, y, por otro lado, incorpora complementariamente la figura de estudiantes con veteranía en la materia que de forma altruista tutorizan en la materia como estudiante de colaboración en los grupos reducidos, y a quienes se les encomienda tareas de control y seguimiento de los grupos de trabajo con funciones de organización de los grupos, planificación de las sesiones prácticas y evaluación de las intervenciones o ejercicios prácticos realizados por dichos grupos.

En primer lugar, en cuanto a su implementación en el aula durante el período de clases magistrales, el profesorado responsable utiliza las siguientes estrategias pedagógicas que de forma esquemática presentamos a continuación:

- Lecturas cooperativas que permiten al propio alumnado comprender el texto de las normas y deducir, guiados por el profesor encargado de la asignatura, el significado de estas.
- Adopción de un posicionamiento común sobre algunos de los aspectos de la materia a impartir; esta técnica requiere la elaboración por parte del profesor de esta asignatura, las máximas o aseveraciones formalmente científicas sobre las que se pide al alumnado que se pronuncie para, una vez decantados los grupos de opinión resultantes, llegar a una postura común que sea la más acertada desde una perspectiva técnica.
- Ejercicios de *role playing* basados en la distribución del alumnado en grupos de trabajo a los que se asignará un papel determinado (mutua, administración de seguridad social, trabajador, empresario, administración laboral, etc.) a la hora de resolver un supuesto práctico.
- Fórmulas docentes de mentorización académica consistentes en constituir grupos reducidos de trabajo, de no más de cinco miembros, liderados por algún miembro del grupo que más destaque (mentor o mentora), de modo que esta figura mentora ayude a los miembros más rezagados del grupo, al tiempo que estos podrían alcanzar los mínimos exigidos para superar la asignatura, el alumnado mentor tendría la posibilidad de profundizar en su

conocimientos por el hecho de tener que explicar a los demás la forma de resolver correctamente el caso planteado.

- Planteamiento y resolución de tareas o supuestos prácticos a través de una *wiki*, que es en sí misma una herramienta colaborativa de carácter virtual abierta a la participación de todo el alumnado matriculado en la asignatura.

En segundo lugar, durante el período de clases prácticas en los grupos reducidos de trabajo, el profesorado cuenta con alumnado colaborador en prácticas de asignaturas, al que se encomendará la tarea de colaborar con el profesor o la profesora responsable en el control y seguimiento de los grupos de trabajo.

La dedicación máxima de cada estudiante en tareas de colaboración es de treinta horas y puede colaborar en una sola asignatura por curso académico. Las funciones específicas de colaboración están relacionadas con las siguientes materias: a) mentorización individual y grupal de casos prácticos; b) colaboración en la corrección de ejercicios de clase; c) elaboración de listados de asistencia a clase, de grupos grandes y grupos reducidos; d) transcripción de los casos; e) gestión de cuestionarios (codificación de datos a SPSS, u otros sistemas) y f) apoyo a la gestión del Campus Virtual.

Como se verá en el siguiente capítulo, el estudio de esta práctica se realizó durante el curso académico 2017/2018 con importantes aportaciones para seguir desarrollando estrategias de tutorización entre iguales en la FEST, por la versatilidad que presenta la TEI tanto a efectos de metodología práctica como en el contexto académico dentro de aula.

CAPÍTULO 6. ESTUDIOS DE CASO SOBRE LA TUTORÍA ENTRE IGUALES EN LOS PROGRAMAS DE MENTORIZACIÓN EN LA FACULTAD DE ESTUDIOS SOCIALES Y DEL TRABAJO DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

6.1. La tutoría entre iguales en los programas de mentoría de orientación universitaria

Como hemos indicado en el anterior capítulo, haciendo referencia a la mentorización que el GOU-Fest lleva a cabo en la FEST, se realizó un estudio empírico durante el curso 2016/2017 que versaba sobre la virtualidad propedéutica que la TEI ofrecía como estrategia de orientación y apoyo al alumnado universitario de primer ingreso.

El objeto de este estudio fue el de identificar aquellos elementos que intervienen en la TEI como técnica propedéutica en la orientación a estudiantes noveles para su integración en la vida universitaria, a través de las opiniones y experiencias vividas por el propio alumnado, tanto del alumnado tutorizado como del alumnado tutor, con el fin de establecer estrategias futuras de intervención en la mentorización entre iguales en la FEST.

6.1.1. Pregunta de Investigación

La pregunta nuclear de la investigación se refiere a conocer qué elementos intervienen en la tutoría entre iguales como fórmula de orientación y apoyo al estudiantado novel. Teniendo en cuenta los condicionantes psicopedagógicos y sociológicos de la enseñanza universitaria, así como el marco jurídico en la que esta se desenvuelve, el objetivo general de esta investigación estuvo centrada

en identificar los elementos que intervienen en la TEI como propuesta de orientación y apoyo al estudiantado novel para su plena integración en la vida universitaria y ello desde la óptica y a través de las opiniones y experiencias vividas por el propio alumnado de dicha Facultad.

6.1.2. Método y Materiales

Como señalan Mena y Méndez (2009), las investigaciones realizadas en torno al contexto educativo pueden abordarse, según la forma de acercarse al objeto de estudio, desde el paradigma cuantitativo, para explicar el fenómeno a abordar, o bien, desde el paradigma cualitativo, para comprenderlo a través del estudio de las personas participantes en su contexto natural. De este modo, y siguiendo la idea de aproximarnos al alumnado universitario desde dentro y junto a él (Bisquerra, 2004), se hace necesario encontrar la forma de enfocar el problema y buscar las respuestas con cierto rigor y profundidad metodológica (Ruiz, 2012).

La finalidad de esta investigación ha sido la de entender cómo interpreta el alumnado tutorizado su proceso de adaptación a la vida universitaria con el apoyo recibido por el grupo tutor GOU-Fest, como figura institucionalizada de mentoría entre iguales creada a tal fin. Es por ello que, dada la importancia que tienen las percepciones de las personas protagonistas en este proceso, este estudio se ha realizado desde el paradigma cualitativo, centrado en las experiencias vividas por las personas protagonistas, lo que no solo nos va a permitir acercarnos a la realidad desde dentro, sino que, además, nos ayudará a indagar y comprender cómo se construyen las relaciones entre iguales desde las percepciones de las personas implicadas (Kvale, 2011).

Siguiendo este criterio, entendemos que el mejor modo de determinar los elementos que intervienen en la TEI, a través de la orientación recibida por sus compañeros y compañeras, desde su propia perspectiva, es mediante un enfoque fenomenológico (Quecedo y Castaño, 2003), aunque, como señalan los autores Latorre *et al.*, (1996), “si bien son escasos los estudios desarrollados bajo este enfoque en el ámbito educativo, su propósito es la búsqueda de los significados que las personas otorgan a sus experiencias como miembros de las instituciones” (p. 200). Por lo tanto, averiguar cómo se cimentan las relaciones entre el estudiantado, desde este enfoque fenomenológico, consideramos que a efectos metodológicos es la mejor forma de abordar este estudio puesto que parte de la propia perspectiva del alumnado.

Una vez argumentada la elección del método de estudio, planteamos la idea de aplicar la metodología cualitativa a esta investigación porque, como enuncian Taylor y Bodgan (1986), se inicia el estudio sin partir de hipótesis, pese a lo cual la persona que investiga, como es lógico, “debe iniciar con pistas o claves de interpretación que guiarán los primeros pasos de recogida de datos” (Ruiz, 2012, p. 56), se observa al sujeto objeto de estudio en contexto de forma holística y, por último, la persona que investiga es consciente del efecto que causa a las personas que estudia, por lo que no debe aportar sus propias reflexiones sino centrarse sólo en conocer el aspecto más personal e íntimo de las personas bajo la perspectiva de estos (Latorre, *et al.*, 1996).

Así pues, la adopción de la metodología cualitativa, bajo el enfoque fenomenológico, responde a las particularidades que se dan en esta investigación, ya que se pudo mantener el contacto directo con la población de estudio durante todo el año académico, lo que ha permitido conocer a las personas con más profundidad (Taylor y Bodgan, 1987).

Asimismo, nos hemos apoyado en el Análisis Temático que proponen Braun y Clarke (2006) a partir de un proceso inductivo de investigación cualitativa (Urzola, 2020) que nos ha permitido abordar los objetivos de esta investigación, fundamentados principalmente en “identificar, analizar y presentar patrones (temas) dentro de los datos” (Braun y Clarke, 2006, p. 79), diferenciando unidades de significado, codificadas y relacionadas con nuestro marco teórico, respondiendo así a nuestra pregunta de investigación. De ese modo, los bloques temáticos que surgieron de los grupos de discusión han servido para comprender cómo se establecen las relaciones entre iguales desde las prácticas de mentorización realizadas en esta Facultad a través del GOU-Fest, partiendo de las propias experiencias de las personas protagonistas.

6.1.3. Unidad de Estudio

Teniendo en cuenta el marco metodológico descrito, se determinaron las unidades objeto de estudio que consideramos imprescindibles para la obtención de la información. El tipo de muestreo utilizado se ha ajustado a la modalidad intencional-opinática. Este se basa en un criterio estratégico personal (Ruiz, 2012), ya que nadie mejor que las personas protagonistas objeto de estudio poseen el conocimiento y/o la experiencia del funcionamiento del GOU-Fest.

Sin embargo, en este sentido, teniendo en cuenta la dificultad que conlleva abordar este fenómeno, y dada la complejidad que presenta la congregación de tres titulaciones distintas con importantes diferencias entre ellas (Lozano

et al., 2015), consideramos que la muestra que conforma el estudio debía estar compuesta, por lo tanto, por el alumnado que hubiera participado o bien como alumnado tutorizado o bien como alumnado tutor en al menos tres de las actividades, talleres o tutorías que se hayan realizado durante el curso académico 2016/2017 a través del GOU-Fest.

De este modo, la muestra final estuvo formada por un total de 21 participantes, representada de la siguiente forma:

- Por un lado, 14 alumnos y alumnas de primer ingreso que fueron tutorizadas por el GOU bajo el criterio de que hubieran participado en todas las actividades y talleres impartidos por el GOU-Fest durante el primer y segundo semestre del curso académico 2016/2017. Se agrupan según titulaciones: cinco alumnas y dos alumnos del Grado en Estudios de Asia Oriental, codificado como el grupo de discusión GTD1 y cinco alumnas y dos alumnos del Grado en Trabajo Social codificado como GTD2.
- Y, por otro lado, 7 alumnos y alumnas integrantes del GOU-Fest como alumnado tutor de cursos comprendidos entre 2º y 4º curso de las tres titulaciones, bajo el criterio de participación en, al menos, tres actividades y/o talleres dentro de la programación establecida por el GOU-Fest durante ese año académico. Este grupo se codifica como GTR1.

De esta manera, el alumnado tutorizado participante fue elegido intencionalmente y siguiendo el criterio de homogeneidad derivado de la pertenencia a la misma titulación, respondiendo al mismo tiempo al criterio de heterogeneidad entre ellos (Mayorga y Tójar, 2016).

El modo de contactar con las personas participantes de primer ingreso se realizó mediante visitas en horarios de clase y en el aula donde se imparte docencia. Primero se les avisó telefónicamente y tras una breve explicación del motivo por el que se les solicitaba la colaboración en esta investigación, se procedió a recabar los nombres y teléfonos móviles del voluntariado. Posteriormente, y llegado el momento de la recogida de información, se contactó mediante llamadas telefónicas para su reclutamiento. Respecto al alumnado tutor fueron preavisados desde el inicio del curso como partícipes del estudio.

Por lo tanto, y como puede comprobarse en la Tabla 1, las unidades de muestreo han seguido un criterio estratégico personal y no al azar (Ruiz, 2012).

6.1.4. Procedimiento de la Recogida de Información

Para la obtención de la información sobre las opiniones del alumnado tutor y tutorizado respecto a la TEI, se ha empleado la técnica de los grupos de discusión. Como indica Gil (1993), los grupos de discusión constituyen una “técnica no directiva que tiene por finalidad la producción controlada de un discurso por parte de un grupo de sujetos que son reunidos, durante un espacio de tiempo limitado, a fin de debatir sobre determinado tópico propuesto por el investigador” (p. 200-201).

El empleo de esta técnica aporta datos significativos por el importante material cualitativo sobre las percepciones, motivaciones, opiniones y actitudes de los participantes, pero sobre todo, porque “el grupo de discusión presenta un clima de naturalidad en el que los participantes son influidos por, e influyen en, el resto de los participantes, al igual que sucede en la vida real” (Krueger, 1991, p. 35). Por otro lado, Mella (2000) agrega que, la comunicación que se establece entre el grupo y la persona que investiga genera un “*feedback*” cuando los temas que se abordan son de interés tanto para la persona que investiga como para las que participan, de modo que este hecho invita al buen clima conversacional y, por ende, sus resultados podrán ser más fáciles de interpretar y de analizar.

Tabla 1: *Unidad de estudio*

Participantes en los grupos de discusión	Titulación	Participantes y Curso	Fecha y Lugar de reunión
Grupo de orientación Universitaria (GOU-Fest) Código GTR1	Grado de Trabajo Social	3 alumnas y 1 alumno de 4º curso	26 de abril de 2017 Sala de Juntas de la FEST
	Grado de RRLL y RRHH	1 alumna de 3º curso y 1 alumna de 2º curso	
	Grado de Estudios de Asia Oriental	1 alumno y 1 alumna de 2º curso	
Grupo Tutorizado Código GTD1	Grado de Estudios de Asia Oriental	5 alumnas y 2 alumnos de 1º curso	4 de mayo de 2017 Sala de Juntas
Grupo Tutorizado Código GTD2	Grado de Trabajo Social	5 alumnas y 2 alumnos de 1º curso	5 de mayo de 2017

Fuente: elaboración propia

Siguiendo el modelo de dinámica del grupo de discusión que nos ofrece Canales y Binimelis (1994), narraremos de forma esquemática los puntos que se dieron en el proceso de los grupos de discusión:

- *El inicio.* El lugar de encuentro tuvo lugar en la Sala de Juntas de la Facultad de Estudios Sociales y del Trabajo de la Universidad de Málaga, espacio cedido por gentileza del Decanato, lo que favoreció disponer de una zona con los recursos materiales óptimos para la realización de esta técnica, como por ejemplo la disposición de sillas en forma de círculo donde las personas participantes se pudieran sentar cómodamente y, además, facilitó a las personas participantes la comodidad y confianza de estar en su Facultad. Una vez conformado el grupo, se les invitó a leer y firmar el consentimiento informado para su participación en el grupo de discusión. Seguidamente, fueron informados sobre el propósito de la investigación, el procedimiento a seguir, el derecho por la investigadora a publicar parte de los extractos de la entrevista, así como la transcripción y el análisis de la misma. Y por último, se les aseguró la confidencialidad de sus datos personales, asignando un código por grupo de discusión y otro código para cada una de las personas participantes al que solo la investigadora tendría acceso. Una vez establecidos los aspectos formales de la entrevista grupal se procede a la integración del propio grupo de discusión.
- *El comienzo de la sesión.* En primer lugar, la moderadora (la investigadora) invita a sentarse a todas las personas libremente en las sillas dispuestas en forma de círculo estableciéndose, en un primer momento, una relación asimétrica entre cada uno de ellos y la moderadora. La sesión comienza, formalmente, con la presentación y la introducción del tema a abordar: “*Las experiencias vividas como universitarios/as durante el primer año de carrera y la orientación recibida entre iguales por el GOU-Fest*”.
- *El grupo.* Cada grupo surgió de forma diferente, pero hubo elementos comunes que confirman la dinámica de esta técnica como, por ejemplo, los silencios generados una vez que se informa que la investigadora no dirigiría la conversación.
- *El cierre.* Los grupos de discusión tuvieron una duración de entre una hora y una hora y media, por lo que, llegado el momento de su finalización, las personas que participaron en los grupos estuvieron más distendidos, interpretando lo conversado y ofreciendo a la investigadora más datos aún, si cabe, que son registrados mediante notas de campo.

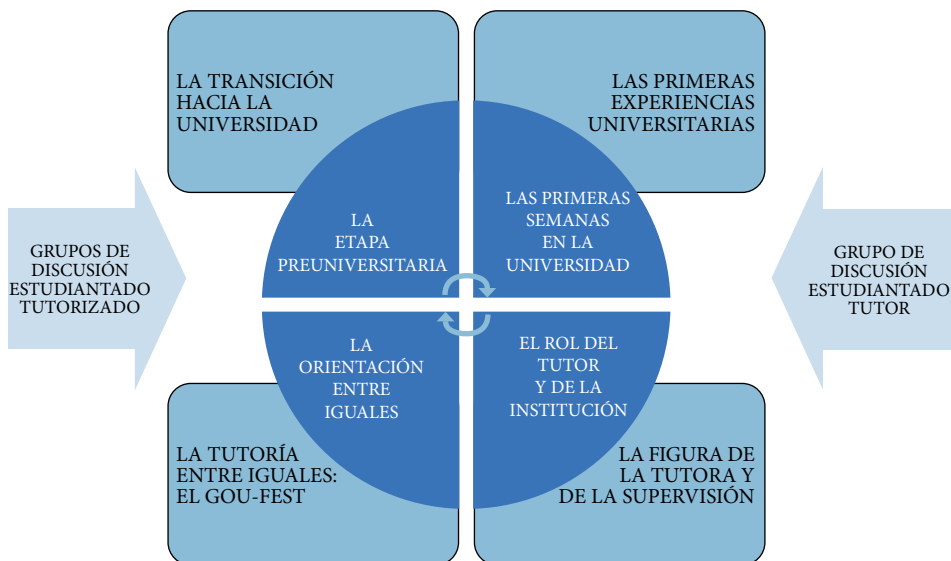
Por último, la recogida de información se realizó al final del segundo cuatrimestre (abril-mayo del curso 2016/2017) con la finalidad de recabar las vivencias universitarias y las percepciones más recientes que han tenido sobre la práctica tutorial realizada por el GOU-Fest durante todo el curso académico. Teniendo en cuenta la dificultad que suponía el reclutamiento del alumnado participante debido, principalmente, al solapamiento con el período de preparación de exámenes, se les brindó la posibilidad de elegir las fechas óptimas, para evitar así el menor perjuicio posible. Cabe decir que esto dificultó, a última hora, el reclutamiento del alumnado del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos, ya que, tras varios intentos y después de ofrecer la alternativa de realizar entrevistas personales a tres de los cinco participantes que inicialmente se ofrecieron, estos declinaron por la incompatibilidad de horarios. Las entrevistas grupales fueron recogidas mediante grabaciones de audio y video (solo al GTR1) para su transcripción y posterior análisis, previo consentimiento informado “atendiendo así a los dilemas éticos que plantea la investigación” (Kvale, 2011).

6.1.5. Procedimiento del Análisis de la Información

Para el análisis de los datos recabados se realizaron una serie de etapas con la finalidad de abordar el trabajo de forma eficaz y eficiente:

- 1) Estimación del tiempo dedicado al análisis.
- 2) Recopilación y organización de las notas de campo, grabaciones de audio y video.
- 3) Transcripción literal de las entrevistas grupales.
- 4) Relectura de los objetivos de la investigación.
- 5) Relectura del marco teórico.
- 6) Análisis Temático de los datos recabados con el propósito de identificar los temas y subtemas importantes en relación con la pregunta de investigación (Braun y Clarke, 2006). Siguiendo el procedimiento de análisis que proponen estas autoras se procede, aunque no de forma exhaustiva, a enumerar las siguientes fases del análisis:

- a) Familiarización con los datos: lectura repetida de las transcripciones para la identificación de posibles patrones y anotaciones sobre ideas de codificación posteriores.
- b) Codificación de los datos: identificación y organización de los datos más relevantes para la investigación mediante escritos anotados en el lateral derecho del documento en formato Word y marcadores sobre el texto en diferentes colores.
- c) Búsqueda de temas: una vez identificadas aquellas palabras o frases más repetidas, se procede a la agrupación de las mismas en subtemas que emergieron de todos los grupos de discusión, clasificándolas e identificándose de forma provisional como subtema 1) “La Etapa Preuniversitaria”, subtema 2) “Las primeras semanas en la Universidad”, subtema 3) “La orientación entre iguales” y subtema 4) “El tutor y la institución”. Esta subclasificación derivó en cuatro últimas categorías temáticas, como resultado de los subtemas emergentes anteriormente referidos, quedando establecido un mapa de temas previamente codificado, como podemos ver en la Figura 3, que ejemplifica el proceso de los discursos del alumnado participante tutor y el tutorado que fueron clasificados en subtemas desde sus propias opiniones basadas en sus experiencias reflejadas en sus citas textuales) de las personas participantes y desde sus propias experiencias y sus citas textuales (Domínguez de la Rosa y Millán-Franco, 2021).

Figura 3: Temas y subtemas discursivos

Nota: Elaboración propia a través de los autores (Domínguez de la Rosa y Millán-Franco, 2021)

- d) Revisión de los temas: en esta fase se perfecciona los temas seleccionados y se desecha aquéllos no coherentes para el análisis.
- e) Definición de los temas.
 - 1^{er}. Bloque Temático. La transición hacia la universidad.
 - 2^o. Bloque Temático. Las primeras experiencias universitarias.
 - 3^{er}. Bloque Temático. La tutoría entre iguales: El GOU-Fest.
 - 4^o. Bloque Temático. La figura de la tutora y de la supervisión
- f) Elaboración de resultados.

6.1.6. Discusión de los Resultados

El análisis de los datos recogidos en los grupos de discusión nos ha permitido identificar cuatro bloques temáticos. Estos bloques se han descrito del siguiente modo:

- 1) La transición hacia la universidad;
- 2) Las primeras experiencias universitarias;
- 3) La tutoría entre iguales: El GOU-Fest;
- 4) La figura de la tutora y de la supervisión.

1^{er}. Bloque Temático. La transición hacia la universidad

Este primer bloque temático se centra en las experiencias del alumnado durante el periodo preuniversitario, como proceso de transición a la universidad, una travesía que no sucede de la misma manera en todos los casos y que, dependiendo de la orientación académica que haya recibido durante su etapa anterior, tiene cierta trascendencia en su integración en la Universidad.

Habitualmente, la orientación académica se realiza desde los centros de educación secundaria y bachiller, aunque la mayoría del estudiantado también la reciben a través de las Jornadas de Puertas Abiertas ofrecidas por las diferentes universidades públicas andaluzas.

Extracto 1. (GTD2): “También otra cosa, que yo veo de la carrera, que cuando se hace las Jornadas de Puertas Abiertas y tal, y vas tú a ver qué carrera te gusta más, nosotras creo que lo hicimos dos veces por el tema de las prácticas en xx que tuvimos que acompañar a los estudiantes y después la que se hace en bachiller (...) una de las cosas en las que yo me he fijado mucho es en las prácticas, y a mí me llamaba más por ejemplo Educación Social (...)”.

En esta línea, sin embargo, no siempre tienen la facilidad de poder asistir a estas Jornadas, lo que en ocasiones el alumnado expresa como una debilidad institucional y un derecho no reconocido para “todos” por igual, hecho que perjudica a la hora de la elección de los estudios.

Extracto 2. (GTR1): “Si, porque no todo el mundo puede ir a las jornadas de puertas abiertas, por ejemplo”.

Extracto 3. (GTD2): “(...) exacto, porque es que [yo estaba muy desinformada de los grados] y de todo lo que había para estudiar (...)”.

Extracto 4. (GTR1): “Yo creo que hay gente que va un poco también por ;me gusta esto!, pero no tengo mucha idea, porque [yo creo que realmente falta orientación antes de entrar en la facultad] (...) mi orientadora de mi instituto

pasó un día y dijo ¡iré cogiendo unos para ir orientándolos! y ese día jamás llegó”.

Según las manifestaciones de los grupos de discusión tanto del grupo tutor como de los grupos tutorizados, el alumnado preuniversitario, sin embargo, busca medios de información complementarios, predominando las redes sociales e internet como alternativa a la falta de orientación académica a nivel institucional. Aunque la mayoría de las personas participantes en este estudio afirman tener “bastante” autonomía, consideran que no todas las personas que buscan información cuentan con las mismas aptitudes ni actitudes para ello.

Extracto 5. (GTD1): “(...) gracias a Twitter, ¡maravillosa herramienta! descubrí que existía la carrera de Asia Oriental, y como a mí me interesaba el mundillo pues dije ¡ostia! a investigar. [Investigué, investigué por internet] y tuve que hacer la selectividad un poco tarde porque [no te informan de las carreras] (...)”.

Extracto 6. (GTR1): “(...) hace 20 años con la diferencia con estos tiempos, la diferencia es brutal porque, porque es verdad que [tenemos muchos más medios] (...)”.

Sin duda, la orientación académica es una exigencia legal, aunque algunas declaraciones dejan entrever otros factores no institucionales que perjudican su plena integración en la universidad. La mayoría de las afirmaciones denotan inseguridad, propia de la etapa preuniversitaria y del alumnado del nuevo milenio que ante su inminente ingreso en la Universidad, les ocasionan estados de nerviosismo y ansiedad antes de empezar los estudios.

Extracto 7. (GTD1): “(...) a mi igual, no sé, [yo tenía ese miedo] de decir bueno yo solo tengo 22, por si voy [a ser la mayor de la clase] (...) [tenía miedo de empezar otro idioma] asiático por eso mismo, [por si me iba a equivocar, por si me iba a confundir] (...)”.

Extracto 8. (GTD1): “Bueno, a ver, [yo tenía un miedo] y lo sigo teniendo con esta carrera, y es [respecto a las salidas profesionales] ¿eh? porque bien es cierto que puedes trabajar dentro de España, pero si quieres trabajar de verdad con esta carrera tienes que moverte, irte y la verdad yo siempre he tenido mucho miedo (...)”.

Como se muestra en los siguientes extractos, el proceso de transición hacia la universidad genera incertidumbre e inseguridad entre el alumnado preuniversitario. Las personas participantes manifestaron en repetidas

ocasiones la necesidad de conocer con anterioridad a quiénes formarían parte de su hábitat académico y social porque de este modo, dicen, evitarían los estados de ansiedad ante la nueva y desconocida situación que les obliga a salir de su zona de confort. Estos aspectos son los que más redundan en la mayoría de las conversaciones entre las personas participantes de los grupos de discusión del alumnado tutorizado. Este reconoce que solo así, tejiendo una red de apoyo al inicio, se puede afrontar los primeros días en la Facultad. La mayoría del alumnado novel, pertenecientes a la Generación Z y con gran dependencia de la tecnología, encontraron el modo de establecer sus primeras relaciones entre ellos y ellas mediante el uso de las redes sociales.

Extracto 9. (GTD1): “(...) la primera semana de hecho me acuerdo el primer día que me encontré a xx, [que gracias al grupo de *WhatsApp* que se hizo previamente], un poco pues los nervios se me iban calmando (...)”.

Extracto 10. (GTD2): “Y yo estaba sola, y yo, pero esto, ¿cómo? ¿os habéis conocido y cuándo?, ¿qué me he perdido?, y me enteré de que había como un grupo antes de empezar la Universidad en verano, se habían hecho un grupo, se habían estado conociendo y hablando y yo no tenía conocimiento de eso”.

2º. Bloque Temático. Las primeras experiencias universitarias

Este segundo bloque temático refleja las primeras experiencias de recién ingreso en la Facultad. El discurso de los grupos de discusión del alumnado tutorizado versó sobre sus expectativas universitarias iniciales y la incertidumbre de cómo se producirían las primeras relaciones entre iguales una vez recién el ingreso en la institución. Los resultados de los discursos, tanto en los grupos de alumnado tutorizado como del grupo tutor, indican pautas similares de comportamiento durante las primeras semanas y al finalizar el primer curso.

La nueva etapa que comienza para el alumnado novel implica adaptarse tanto a la institución como a sus compañeros y compañeras de clase, especialmente. Expresiones como “otro mundo”, “cambio radical” y “todo nuevo”, vislumbran lo que supone para quienes lo viven de esta forma como el inicio de una nueva etapa.

Extracto 11. (GTD1): “(...) entrar en la universidad es como un cambio radical comparado con lo que hacía antes. Entonces, [yo tenía cierto contacto con la universidad] por tema familiar, [pero no lo tenía como una experiencia propia], entonces, cómo voy a entrar en un mundo nuevo ¿qué me voy a encontrar? y más, hablando de lo que es relación social, también, ¿eh?, yo

pensaba, ¡uh! ¡Una carrera sobre Asia! Estoy interesado en el tema, pero... ¿qué me voy a encontrar?”

El paso a la educación superior supone un gran reto para quienes se incorporan a ella, pero se observa una gran diferencia entre las opiniones de las personas que participan cuando dicen que la forma de afrontar el reto durante las primeras semanas viene determinada tanto por factores personales, como sociales y/o contextuales.

Extracto 12. (GTD2): “(...) cuando llegué estábamos en la presentación en el salón de actos y yo llegaba sola, porque yo no conocía a nadie, y de repente, cuando terminó la reunión, todo el mundo iba por grupos (...)”.

Extracto 13. (GTD2): “(...) yo es que además vengo de un pueblo de fuera, yo no soy de aquí de Málaga, soy de un pueblo de xx, entonces yo venía un poco asustada porque digo, yo ahora aquí ¡sola!, además que me vine a vivir aquí en un apartamento y tampoco conocía a mis compañeras de ná (...)”.

La importancia de las primeras relaciones que se establecen entre compañeros y compañeras durante las primeras semanas parece ser de suma importancia para el alumnado de primer ingreso. Estas parecen influir en la mayoría del alumnado novel ya que, según sus declaraciones, supone la aceptación o no al grupo entre iguales, lo que conjetura este hecho como un factor incuestionable para fomentar “el buen rollo” dentro del grupo durante el primer año.

Extracto 14. (GTD1): “(...) no sabía ni dónde estaba mi clase y digo ¿y ahora a dónde voy? Y entonces llegué y claro no conocía a nadie y me puse al final de la clase, yo, ¡vamos a tantear el terreno!, y me acuerdo de que se me acercó un chico y me dijo ¡hola! me llamo tal y no sé qué y me presenté”.

La percepción del grupo tutorizado es que los primeros contactos con sus compañeros y compañeras de clase es un motivo para crear rápidamente los primeros vínculos, sin embargo, también reconocen que ese “buen rollo” desaparece a lo largo del curso como consecuencia de la individualidad y la competitividad, lo que malogra sus expectativas iniciales, sobre todo a la hora de afianzar relaciones duraderas.

Extracto 15. (GTD1): “La primera semana nos reunimos todos en la cafetería como en la terraza y empezamos a hablar todos (...) eso ya, pues, desafortunadamente ya no es así, pero es lo normal poco a poco cada uno se va formando, hace su grupillo (...)”.

Extracto 16. (GTD2): “(...) cada uno tiene sus diferencias, cada uno es de una manera igual que tú te puedes llevar mal con (...), pues tener más rirrafe con tu madre o con tu amiga o lo que sea, pues aquí pasa lo mismo, tenemos la mentalidad esa de que, es decir, todo perfecto pero realmente no es así, hay compañeros con los que tengas más *feeling* y con los que menos (...)”.

Sin embargo, como se verá posteriormente, pasado ya el primer año realizan su primer balance universitario como algo positivo y enriquecedor, quedando en un segundo plano las primeras experiencias.

Extracto 17. (GTD1): “Yo por ahora mi experiencia es buena, pero yo me esperaba sinceramente estar peor que la gente más pequeña que tú, en teoría, y que piensa de forma diferente pero también se trata de eso de intercambiar ideas entre todos y si no, pues aprendes (...)”.

Siguiendo en esta línea, y como muestra este último extracto, podemos observar que los grupos del alumnado tutorizado presentan patrones comunes al grupo tutor cuando estos vuelven a recordar sus primeras experiencias universitarias. En la mayoría de las ocasiones expresan sentimientos análogos a la de sus compañeros y compañeras noveles cuando enfatizan que es una condición necesaria pasar por este proceso de tránsito como fuente de aprendizaje y de madurez personal para afrontar el resto de su vida académica y social dentro de su ciclo universitario.

Extracto 18. (GTR1): “(...) considero que la universidad es mucho más que venir a clase solamente, y desarrollar unas habilidades que van mucho más allá del conocimiento del grado ¿no? Entonces, quizás en ese sentido, quizás, cuando yo entré eché de menos que alguien me dijera no, alguien me orientara de otros cursos y me dijera ¡oye! que no solo es venir a clase, que hay más y te va a aportar más”.

3^{er}. Bloque Temático. La tutoría entre iguales: El GOU-Fest

El penúltimo bloque temático hace referencia a las estrategias de orientación universitaria que se han llevado de forma coordinada entre el Vicedecanato de Estudiantes y el GOU-Fest. Esta estrategia se realiza con el compromiso real de querer ayudar al alumnado de primer ingreso de forma eficaz. En general, el alumnado tutorizado percibe la orientación del GOU-Fest como un hecho necesario para su mejor adaptación al centro. Sin embargo, algunas de las intervenciones realizadas por el GOU-Fest han sido debatidas entre las personas participantes de los grupos tutorizados, expresando discrepancias en su argumentación que estaban basadas, únicamente, en

los resultados académicos que han obtenido en el primer cuatrimestre. No obstante, el GTR1 como alumnado tutor es consciente de ello y reflexiona sobre esta cuestión poniendo en relieve que no sólo la voluntad de querer ayudar garantiza el éxito de sus actuaciones.

La orientación que ofrece el grupo tutor al alumnado novel mediante tutorías grupales en la clase es cuestión de debate entre el grupo tutorizado. Tres participantes admiten que el GOU-Fest debería abstenerse de hacer comentarios acerca de sus malogrados resultados académicos, si los hubiera, ya que esta confesión por parte del compañero o de la compañera que le está ayudando en el proceso de adaptación en los estudios, no representa el modelo de tutor o tutora, al mismo tiempo que influye en la motivación y en la buena predisposición para afrontar el estudio.

Extracto 19. (GTD1): “Por ejemplo, antes de empezar la carrera hubo una chica que me dijo que había suspendido economía, que tuviera cuidado porque no sé, que a mí ya me ponía con ansiedad. El profesor explicaba, y ya estaba pensando ¡dios mío, voy a suspender!, al final he sacado un pedazo de nota que yo he dicho ¡dios mío! ¿cómo lo he hecho? (...)”.

En cuanto a las funciones de tutoría realizadas por el GOU-Fest, se han encontrado diferencias en el discurso entre los dos grupos del alumnado tutorizado. Por un lado, el grupo (GTD1) indica que existen deficiencias en la mentorización realizada mediante talleres o actividades porque estas deberían estar más adaptadas a la titulación en concreto, aunque reconocen la dificultad que conlleva utilizar un mismo método de orientación para cada área de conocimiento o entre los diferentes grupos de la misma ya que cada grupo de clase tiene su propia idiosincrasia.

Extracto 20. (GTD1): “(...) cada uno tiene sus métodos, su forma de estudiar, y su forma de ver las cosas, entonces, a lo mejor viene uno de vosotros del GOU y dice, ¡pues a mí me ha ido genial en los exámenes! (...) o, a lo mejor, viene uno y te dice me ha salido fatal y, ¡a hincar codos!, y a lo mejor no es para tanto”.

Extracto 21. (GTD1): “Yo veo también que vuestro papel es difícil. Yo también lo he hecho, de que vosotros habéis venido, y me he puesto a hacer otra cosa porque a lo mejor de lo que estabais hablando pues en ese momento no me interesaba ¿no?”.

Sin embargo, la mayoría de las personas que participan en el segundo grupo (GTD2) está de acuerdo en cuanto a las funciones de orientación y

apoyo del GOU-Fest, aunque matizan que el tutor o la tutora deben ser un modelo que seguir. Esto significa que deben mantener un buen expediente académico o, por lo menos, llevar al día todas las asignaturas aprobadas.

Extracto 22. (GTD2): “Exacto es entre iguales, te aconsejan de lo que de verdad te sirve, no es una persona ajena que no tiene ni idea (...), no pues te dice “no es así” pues te cuenta su experiencia, entonces eso ayuda mucho más”.

Por otro lado, el análisis del GTR1 pone de manifiesto el empeño que el GOU tiene por ofrecer el mejor servicio de orientación y mentoría hacia el alumnado novel. Manifiestan que siempre intentan buscar soluciones pero que no siempre pueden implementar todas las actividades programadas ya que, como se extrae de sus conversaciones, existe una desmotivación generalizada por parte del alumnado tutorizado, especialmente durante los primeros meses. Manifiestan que esta falta de interés viene ocasionada porque observan durante sus tutorizaciones que el alumnado novel sigue un sistema de estudio heredado de la etapa preuniversitaria y con un gran desconocimiento en técnicas de estudio y de administración de tiempo para la preparación de los exámenes. El grupo GTR1 expresa que en su función de tutorización han observado que cuando el alumnado tutorizado se siente apoyado por otros compañeros o compañeras de cursos superiores o por el propio profesorado es cuando realmente se sienten satisfechos y motivados para seguir con sus estudios.

Extracto 23. (GTR1): “Y yo los veía como, que voy a la clase y después me voy a mi casa, o me voy a tomar una cerveza, pero yo no voy a ir a nada más, yo veo como que falta esa motivación”.

Extracto 24. (GTD1): “Bueno hay de todo, pero es eso, que hay profesores (...) que hablan con tanta pasión, que tú mismo en clase dices ¡madre mía!, es lo que quiero hacer, quiero dedicarme, entonces, no sé, me animan”.

Extracto 25. (GTD1): “(...) a mí sí que me gustaría saber de tercero o de cuarto, para que te motiven e incentiven, ¡pues mira! pasa esto si sigues estudiando ¡po vas a llegar aquí!, no sé, que te motiven”.

Además, el grupo GTR1 sugiere que el alumnado novel no está acostumbrado a la metodología que sigue el Plan Bolonia, por lo que continúan estudiando de la misma forma que lo hacían en etapas anteriores, como en el Bachiller o en el Grado Superior, donde se daba un sistema de evaluación distinto. Ahora el alumnado de primer ingreso debe afrontar una nueva forma de enseñanza y de aprendizaje en la que se le debe fomentar hábitos de estudio diario y contar con el apoyo de compañeros y de compañeras que hayan

pasado por el mismo proceso de dificultad. El grupo de discusión formado por el alumnado tutor señala que se debería tranquilizar al nuevo alumnado y fomentar hábitos de estudio a diario para afrontar el examen de forma más eficaz.

Extracto 26. (GTR1): “La gente estamos muy acostumbrados a que hasta el día antes del examen no estudias, ¿qué ocurre? que al final no te da tiempo y tal, eso desmotiva, eso desmotiva muchísimo, sacas malas notas con lo cual hay mucha gente que abandona la carrera precisamente por no tener un método de estudio (...)”.

En cualquier caso, ambos grupos, tutor y tutorizado, hacen balance de la orientación ofrecida y recibida, encontrando algunos errores cometidos en la relación entre iguales, lo que les lleva a reflexionar sobre el tema sugiriendo nuevas estrategias para el siguiente curso académico.

Extracto 27. (GTR1): “¡Claro!, y no caer en el error, porque a veces hemos caído en el error, es que me ha tocado fulanito y decir ¡ufff ¡(...) pero es verdad que nos ha pasado”.

Extracto 28. (GTD1): “(...) pero si es verdad que hay algunas cosas por nuestra parte que se pueden cambiar”.

Entre las propuestas planteadas por el grupo tutorizado GTD2 se encuentran la realización de talleres de motivación, habilidades sociales o gestión del tiempo; la celebración de reuniones tipo “grupos de discusión” para debatir temas de interés y perder el miedo a hablar en público; reuniones en grupos reducidos y que todo ello se de en un ambiente informal en el que además participen antiguos alumnos y alumnas pertenecientes al GOU-Fest o alumnado que ya esté en un nivel de posgrado.

Extracto 29. (GTD2): “Súper bien, súper bien, es más, cuenta la experiencia más de ellos que propiamente el programa de gestionar tu tiempo, de hecho, un grupo de discusión con ellos (con el GOU), vendría muy bien, vendría muy bien, más que propiamente lo que es, porque al final, aunque te den eso, que te sirve todo lo que te dicen, al final acabas hablando de lo mismo, bueno, ¿y a ti cómo te fue?, y ¡cuéntame!, y ¿estudias mucho?”.

Y para terminar con este bloque temático, el último extracto refleja que la mayoría casi absoluta del grupo tutorizado GTD1 considera que, pese a las disconformidades en algunos desempeños realizados por el grupo tutor, la tutoría entre iguales es una buena estrategia de orientación al alumnado

novel, insinuando, incluso, la posibilidad de formar parte del mismo durante el próximo curso académico.

Extracto 30. (GTD1): “(...) y a mi bueno, de hecho, hablando así con compañeros y con amigos de manera íntima les dije, que a mí, que yo el año que viene puedo ser GOU, porque creo que puedo ser, puedo hablar de otra manera, o a lo mejor, pues plantearlo de otra manera”.

4º Bloque Temático. La figura del alumnado tutor y el de la supervisión.

El último bloque temático surge del interés que suscita, en todos los grupos de discusión, la figura idónea como tutor o tutora y la importancia de su supervisión por parte de la institución mediante agentes educativos involucrados, en este caso recae en el Vicedecanato de Estudiantes y de Posgrado. La formación de tutores y de tutoras, así como las competencias que deben tener como figura de orientación forman parte del debate entre los grupos tutorizados, encontrando diferencias entre las opiniones del grupo tutor y del tutorizado.

Uno de los temas en los que ha coincidido la mayoría del alumnado ha sido la necesaria formación del alumnado tutor como base para la debida función tutorial. Si bien reconocen la existencia de cursos de formación a tal fin, mostrando acuerdo por los beneficios que proporciona, el tiempo, la disponibilidad de horarios y la poca disposición por parte del profesorado en facilitar esta labor que, en la mayoría de los casos desconoce esta figura de orientación, son las principales quejas entre el alumnado del GOU-Fest.

Extracto 31. (GTR1): “Si nosotros tuviésemos esta formación para decirles, no, esto se estudia así, pero como algo, no decirles esto no hace falta estudiar, no, sino darles un método y ese método que sea general”.

Extracto 32. (GTR1): “No podemos trabajar sólo con los alumnos, sino que yo creo que tenemos que trabajar también con los profesores y decirles, ¡oye! vamos a ver, no sé de qué forma el GOU ¿no?, podía darle algún toque de atención (...)”.

Las personas que participan en los grupos tutorizados, la mayoría de sus participantes opina que la figura del tutor o de la tutora debe ser un alumno o una alumna de cursos superiores, con capacidades para guiar, tranquilizar y aconsejar sobre las asignaturas de la carrera, la preparación de exámenes y la transmisión de información sobre el funcionamiento del centro. Estas cuestiones reflejan las inquietudes que se dan en esta Facultad y que de

forma generalizada dibujan un prototipo ideal que se caracterizaría por su compromiso, voluntariedad, motivación, cercanía, capacidad organizativa y de liderazgo, empatía, habilidades comunicativas y disposición a aprender.

Extracto 33. (GTR1): “(...) tiene que ser un perfil que mire por el estudiante, que esté dedicado al estudiante”.

El grupo tutor considera necesario tener planificadas sus actuaciones y elaborar un programa adecuado a las titulaciones de grado, con flexibilidad en cuanto a la asistencia a clase cuando les corresponda funciones tutoriales y que les permita disponer, además, de algunas horas libres, sin punición, para la organización y realización de actividades y talleres.

Extracto 34. (GTR1): “(...) cuando hemos estado en las Jornadas de Puertas Abiertas teníamos una práctica y le dijimos a la profesora, ¿estamos aquí!, estamos haciendo un servicio para la universidad, ¿quieres que vaya? Eee ¡hay que hacer la práctica! ¡déjala abierta!”.

Extracto 35. (GTR1): “(...) para hacer una intervención mejor desde el GOU, y tal, estaría bien que a nosotros, por ejemplo, (...) todos estos temas de trabajo, pues una cierta facilidad (...), porque esto también, si quieres hacerlo bien tiene un tiempo, una implicación, sobre todo si quieres coordinar, entonces, pues por lo menos que desde lo que es la asignatura te den facilidades para hacer esto mejor”.

Además, hacen hincapié en que la figura encargada de la supervisión del GOU-Fest no debe pertenecer al cuerpo docente, sino que debería estar conducido por algún agente institucional que estuviera involucrado con el estudiantado, como por ejemplo el actual coordinador y Vicedecano de Estudiantes y Posgrado, por ser este una persona que conoce las inquietudes y necesidades del alumnado y cumple las funciones de apoyo institucional al GOU-Fest.

Extracto 36. (GTR1): “Porque yo pienso que si por ejemplo un profesor nos dirigiese ya no estaríamos tan libres, por ejemplo, el hablar de este profesor tal, si tú estás con un profesor tú ya dices ¿lo digo o no lo digo? (...) ya sería como ya tú por ejemplo te cortas a la hora de decir esto o esto”.

Extracto 37. (GTR1): “pero que esté algo reglamentado en el tema de eso de que no te perjudique en tus estudios de tener unas horas con los alumnos, no tampoco que te venga alguien y venga a decirte no un “controlador”.

Extracto 38. (GTR1): “es que entonces se convierte en otra cosa ya no es “tutoría entre iguales”.

Y por último, el grupo tutor evalúa sus intervenciones llevadas a cabo durante el curso mostrando satisfacción en sus resultados porque manifiestan que siempre estuvieron orientadas a satisfacer las necesidades del grupo tutorizado.

Extracto 39. (GTR1): “(...) hacerles partícipes de que no están solos, no están solos en su casa con la asignatura, sino que hay una, bueno, pues que hay herramientas y hay mucha ayuda por parte de la universidad, de compañeros y, sobre todo, a nosotros que es lo que decíamos antes, a veces, nos van a escuchar antes a nosotros porque somos para ellos ya como pequeños héroes, antes que a un profesor”.

6.1.7. Conclusiones

Los resultados de esta investigación confirman que la tutoría entre iguales puede emplearse como fórmula eficaz de orientación y apoyo al estudiantado novel de la FEST bajo la supervisión de un agente institucional, contribuyendo a su plena integración en la comunidad universitaria.

Este estudio nos ha permitido constatar que el éxito en el proceso de adaptación a los estudios superiores durante el primer año requiere, principalmente, de un servicio de orientación institucional que comience desde las etapas preuniversitarias para facilitar la buena elección de la carrera y preparar su ingreso en la Universidad. Servicio de orientación que debería tener continuidad al menos durante el primer año de acceso a la Universidad, tal como exige la normativa vigente, lo que dista mucho de ser uniforme en todo el panorama universitario español, dado que no todas las Comunidades Autónomas cumplen con el mismo rigor ni con las mismas fórmulas la exigencia legal de promover programas de información y orientación para una mayor integración en la vida universitaria de su futuro alumnado.

Junto a las deficiencias en materia de orientación e información institucional que esas desigualdades territoriales conllevan, lo que dificulta una óptima elección de la carrera, los datos confirman además que las restantes causas de deserción durante el primer año de vida universitaria están relacionadas con determinados factores personales y contextuales como la procedencia de otra ciudad o comunidad autónoma y la separación de la familia o amistades, lo que implica para el alumnado novel la necesidad de contar con nuevas redes

de apoyo personal, social y académico que contribuyan a su plena integración en la institución universitaria.

Sí parece claro, pues, que tanto las visitas realizadas en el marco de las Jornadas de Puertas Abiertas, donde se ofrece información al alumnado preuniversitario sobre la oferta académica, como las actividades de acompañamiento que la FEST realiza para el alumnado novel durante el Acto de Bienvenida, propician la configuración de esas redes de apoyo y crean las primeras relaciones entre iguales, puesto que se trata de actividades protagonizadas y realizadas por el GOU-Fest.

Los resultados de este estudio fortalecen la idea de que estos espacios de encuentro suscitan los primeros vínculos y mejoran los estados de ansiedad previos al ingreso, proporcionando un cierto estado de equilibrio personal durante las primeras semanas.

Todo este conjunto de factores influye de manera decisiva en el grado de integración en la institución universitaria puesto que una buena comunicación desde el inicio previene la desmotivación del alumnado y el abandono de la carrera.

Debemos tener en cuenta, no obstante, que nuestros resultados ofrecen evidencias que ponen de manifiesto la inmadurez por parte del alumnado novel en su toma de decisiones, a lo que ha de unirse la inexistencia de una figura profesional, al margen de la coordinación institucional, que por su formación específica pueda funcionar como consejera y de apoyo al alumnado novel.

Se plantea, por ello, tanto la necesidad de analizar el perfil del nuevo alumnado como la exigencia de contar con una coordinación entre los agentes educativos que den respuesta a las demandas del alumnado novel y les ofrezca un servicio de orientación de mayor calidad y eficacia.

En nuestros resultados encontramos fundamentos suficientes para interpretar que las relaciones que se establecen entre pares surgen de la propia necesidad de apoyo social del alumnado novel en el tránsito hacia la educación superior y contribuyen a que, una vez iniciada la nueva etapa, esta sea más llevadera y menos estresante.

Algunos de los principales problemas que plantea el alumnado durante su primer curso académico derivan de su desconocimiento de la metodología docente exigida por el Plan Bolonia para las asignaturas de grado y su profunda preocupación por la evaluación de resultados. Por ello, solo el mero hecho de

que otros compañeros y compañeras de cursos superiores sean quienes les transmitan su experiencia de forma voluntaria y esta contribuya sobremedida a mitigar las dudas y aliviar las lógicas tensiones que ocasiona la vida universitaria, de ahí que hayamos llegado a la convicción de que esos Planes de Acción Tutorial de la Facultad no solo deberían contemplar acciones de orientación y apoyo al alumnado novel por parte de otros compañeros y compañeras de cursos superiores, sino que, en realidad, deberían tener como base de apoyo la fórmula de la TEI..

Así, aunque el profesorado sea la figura de referencia y la que ha de responsabilizarse de la orientación a nivel académico, transmitiendo toda la información necesaria sobre la metodología a seguir para el estudio o cualquier otra cuestión relacionada con la adquisición de competencias curriculares, la orientación a través de otros compañeros y compañeras ha de ser su necesario complemento, puesto que garantiza una relación simétrica y de no autoridad que fortalece la autoestima tanto de quien ofrece orientación como de quien la recibe, ya que también se adquieren las competencias genéricas o transversales durante la función de tutorización.

La TEI se perfila, pues, a nuestro entender, como un complemento de la tutoría académica realmente eficaz, con una potencialidad pedagógica de primer orden como medio de ayuda al alumnado novel a la hora de afrontar las asignaturas y para la adquisición de métodos de estudio, técnicas de gestión del tiempo y, en general, fórmulas de aprendizaje colaborativo que benefician tanto al grupo tutor como al grupo tutorizado.

Ahora bien, para que la TEI pueda llevarse a cabo de forma satisfactoria es necesario que se den una serie de factores. Es necesario, en primer lugar, un compromiso efectivo con la institución universitaria por parte de quienes vayan a asumir las actividades de orientación que se programen, han de estar lideradas por un alumnado que de una u otra forma haya decidido voluntariamente participar en el proyecto del GOU-Fest.

A tal fin, este estudio revela, asimismo, cuál es el perfil más idóneo para llevar a cabo las funciones de orientación universitaria complementarias a las académicas. Según nuestros resultados, podemos afirmar que la necesidad de orientación manifestada de forma contundente por el alumnado novel debe estar guiada por un alumnado de cursos superiores, con un alto capital psicológico, que mantengan un buen expediente académico y que se impliquen con el estudiantado novel.

En segundo lugar, es también sumamente necesario, por no decir imprescindible, que la propia institución universitaria asuma su propio compromiso al respecto. Y ello ha de entenderse al menos en un doble sentido, puesto que, por un lado, el profesorado debe mostrar predisposición para colaborar con el grupo tutor cuando demandan flexibilidad horaria a la hora de asistir a clase u otro tipo de necesidades que les permitan realizar sus funciones tutoriales, de modo que estas no les supongan un perjuicio en su expediente académico.

Por otro lado, el propio centro debería habilitar algún tipo de formación adicional para los tutores y tutoras que les permitan afrontar con garantía su labor orientadora, pudiendo funcionar de forma autónoma a la hora de tutorizar de forma óptima. Tampoco estaría de más, por supuesto, la previsión de algún tipo de recompensa como podría ser la expedición de certificados acreditativos de las tareas que hayan podido realizar como grupo tutor o la creditización de asignaturas curriculares.

En cuanto a la coordinación y/o supervisión tanto de la estrategia de mentorización a través de la tutoría entre iguales como del proceso de formación del alumnado tutor, podemos concluir indicando que se trata de una labor que debería recaer sobre alguna persona externa a la docencia. Los datos aportados por el alumnado confirman que el Vicedecanato de Estudiantes es, por el conocimiento que tiene sobre las preocupaciones del alumnado, una figura institucional adecuada para integrar las acciones de tutorización en el marco de las actividades de coordinación del centro, puesto que es necesario que el profesorado conozca la existencia del GOU-Fest y sea consciente de la importancia que conlleva la realización de este tipo de funciones de orientación en beneficio del alumnado novel y de la propia institución. Pero el responsable institucional de las acciones de tutorización necesita contar con personal de apoyo que asuma de forma profesionalizada la labor de coordinación de la estrategia de tutorización entre iguales. Y esa labor, desde nuestro punto de vista, debería recaer, dadas las competencias y habilidades que se exigen al grupo tutor, sobre alguien con la titulación de Trabajo Social o Educación Social o Psicología, que cuentan con la formación más idónea para poner en marcha, bajo la fórmula de la TEI, acciones dirigidas a fomentar las actitudes que son necesarias para mantener activo al grupo tutor en ese propósito de facilitar la integración del alumnado novel en la comunidad universitaria.

Como conclusión de este estudio, podemos sostener que la tutoría entre iguales puede emplearse como fórmula eficaz de orientación y apoyo al estudiantado novel, que no solo favorece la integración del alumnado novel

en el entorno universitario durante el primer año, sino que proporciona una seguridad en la vida estudiantil durante los siguientes años.

Prueba de ello es la implementación del proyecto educativo que desarrollaremos a continuación, un recurso de mentoría a nivel académico que, como exponemos en el siguiente epígrafe, se implementa en la asignatura de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social II y ha sido estudiado enfatizando en la figura de colaboración de una tutora en las clases prácticas de esta asignatura.

6.2. La tutoría entre iguales y los grupos de trabajo colaborativo (Learning Community) como técnica docente en las clases prácticas de la asignatura de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social II

Como ya veníamos avanzando, la FEST ha implementado un proyecto educativo basado en el aprendizaje cooperativo y la TEI en sus tres titulaciones: Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos, Grado en Trabajo Social y Grado en Estudios de Asia Oriental (Mención Corea), incorporando en sus aulas la participación de estudiantes de cursos superiores en los grupos reducidos de clase, a quienes se les encomienda tareas a efectos de control y seguimiento de los grupos de trabajo con funciones de organización de los grupos, planificación de las sesiones prácticas y evaluación de las intervenciones o ejercicios prácticos realizados por dichos grupos.

La FEST ha creado a tal fin un marco normativo que posibilita la actuación de la figura del alumnado tutor, recogido en el Reglamento de Estudiantes en Colaboración de la Facultad de Estudios Sociales y del Trabajo.⁴⁵, al que ya hemos hecho referencia, en cuya Exposición de Motivos se indica que el mismo tiene como objeto la concreción de la figura del “estudiante colaborador en prácticas de asignaturas” y la ordenación de su régimen jurídico en base a los artículos 8.f) y 9.f) del Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario, en el cual se reconoce al estudiantado de Grado y Máster, respectivamente, el derecho específico a “*disponer de la posibilidad de realización de prácticas, curriculares o extracurriculares, (...) en los centros, estructuras o servicios de la Universidad,*

45 Reglamento de Estudiantes en Colaboración de la Facultad de Estudios Sociales y del Trabajo. Disponible. [Reglamento_de_colaboracion_en_practicas-modificación_07-02-2022_u2FMRxJ.pdf](#) (uma.es).

según la modalidad prevista y garantizando que sirvan a la finalidad formativa de las mismas”.

Atendiendo a estas consideraciones y en lo que se refiere a las enseñanzas de materias jurídico-laborales, quizás no se haya llegado a profundizar sobre las dificultades con las que se encuentra el profesorado al enseñar estas materias desde una óptica más colaborativa (Pérez Campos, 2012), ya que una parte importante del profesorado sigue con la creencia de que la materia solo puede ser transmitida a través de conceptos teóricos en lecciones magistrales, siendo el propio profesorado reacio, en la mayoría de los casos, a la hora de introducir otras técnicas pedagógicas más participativas en el aula.

Atendiendo al estudio de caso que aquí se presenta, el proyecto educativo basado en el AC, referido anteriormente, corresponde a una práctica cooperativa diseñada a tal fin, desarrollada a lo largo del segundo semestre del curso académico 2017/2018. La investigación tuvo lugar durante el período de clases prácticas comprendido entre los días nueve de abril y cuatro de junio, ambos inclusive, organizada en dos grupos reducidos (A1 y A2) en sesiones de una hora.

Dicha práctica cooperativa se implementa mediante la fórmula basada en la combinación de dos técnicas pedagógicas como son el trabajo colaborativo (*learning community*) y la tutoría entre iguales (*peers mentors*), que el propio docente ha diseñado con el objeto facilitar la transmisión de conocimientos académicos.

6.2.1. Objetivos de la Investigación

Comprender el objeto de estudio de esta investigación implica acercarse a la concepción de lo que representa la investigación educativa. De este modo, y siguiendo la idea de aproximarnos al alumnado universitario desde dentro y junto a él (Bisquerra, 2004), se hace necesario encontrar la forma de enfocar el problema y buscar las respuestas con cierto rigor y profundidad metodológica (Ruiz, 2012). Así, se vio conveniente estudiar en profundidad este caso desde un enfoque metodológico cualitativo, sin perder de vista la perspectiva de la cercanía de la persona que investiga al campo de estudio, como antigua alumna y conocedora de un caso donde se dan los requisitos anteriormente planteados, por el contacto permanente con el docente, así como por la facilidad que se me brindó desde la institución FEST para poder realizar esta investigación en el contexto natural bajo la perspectiva de las personas participantes.

Siguiendo los anteriores criterios, quedaría justificado su enfoque fenomenológico (Quecedo y Castaño, 2003), si bien, como señalan algunos autores (Latorre, *et al.*, 1996; Rodríguez *et al.*, 1996), son escasos los estudios que se realizan bajo este enfoque en el ámbito educativo, al igual que en el anterior estudio de caso.

El propósito no es otro que el de acercarse a la realidad desde dentro y desde las percepciones de las personas protagonistas y participantes en la investigación, con el propósito de buscar significado a esas percepciones subjetivas en su contexto, intentando “explicar los significados en los que estamos inmersos en nuestra vida cotidiana, y no las relaciones estadísticas a partir de una serie de variables, el predominio de tales o cuales opiniones sociales, o la frecuencia de algunos comportamientos” (Rodríguez *et al.*, 1996, p. 40).

Por todo lo expuesto, se plantea como objeto central de estudio comprender en profundidad el funcionamiento de la figura de la “tutora de prácticas de asignatura”, en concreto a través del caso concreto de la asignatura de Derecho de la Seguridad Social II, cuya tutora de prácticas fue una alumna de cuarto curso del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos, acercándonos al desarrollo de una experiencia innovadora en la docencia universitaria, basada en los conceptos del Aprendizaje Cooperativo y la Tutoría Entre Iguales.

A tal fin, el objeto de estudio obligaba a dar respuesta a una serie de preguntas que, de forma concreta, quedarían plasmadas en los propósitos de esta investigación. Estos están orientados a: conocer las formas en las que concibe el estudiantado participante el aprendizaje cooperativo y la tutoría entre iguales, indagar sobre las expectativas y motivaciones que tiene la tutora para querer colaborar en dicha práctica cooperativa, cuál ha sido su formación previa, qué tipo de comunicación establece la tutora con el profesor responsable para el establecimiento de los aspectos organizativos en el aula, qué tipo de relaciones interpersonales se dan entre la tutora y el alumnado tutorizado y entre la tutora y el profesor, qué efectos han derivado de su intervención, cuál ha sido el rol de la tutora en el aula, qué tipo de evaluación se lleva a cabo, qué problemas o limitaciones han habido en el desarrollo de sus funciones como tutora, cómo afecta la tutorización al grupo de clase tutorizado o cuáles han sido los aportes en el desempeño del rol en la tutorización

Resumiendo, la investigación tuvo como objeto de estudio la comprensión en profundidad de la figura de la estudiante tutora que colaboró en las clases prácticas de los grupos reducidos de clase.

6.2.2. Métodos y Materiales

La metodología de la investigación elegida fue un estudio de caso, utilizando para la recogida de información las técnicas cualitativas de la observación ecológica no participante y la entrevista en profundidad semiestructurada. El alumnado participante seleccionado estuvo conformado por un total de 4 alumnas y 5 alumnos, de los 48 que componen el grupo de clase grande, el docente responsable y la estudiante colaboradora, según el criterio de asistencia a clase y de participación efectiva en la tutorización entre iguales dentro del contexto de la colaboración en las prácticas de la asignatura del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social II, durante el primer cuatrimestre del curso académico 2017/2018.

Se decide elegir el “estudio de caso” como método de investigación cualitativa por considerarlo el más indicado para comprender en profundidad la realidad singular educativa a estudiar (Sabariego *et al.*, 2004).

Por una parte, Stake (1998), presenta el estudio de caso como “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” ([Introducción], párr.1]; se trataría de un análisis de un sujeto considerado individualmente, que tiene el propósito de “indagar profundamente y analizar intensivamente los fenómenos que constituyen el ciclo vital de la unidad en vista de establecer generalizaciones acerca de la población a la cual pertenece” (Bisquerra, 1989 p. 127).

El propósito de utilizar el estudio de caso como modalidad de esta investigación es, también, la de buscar “los significados que las personas otorgan a sus experiencias como miembros de las instituciones” (Latorre *et al.*, 1996, p. 200). Al mismo tiempo, como señalan estos autores, este tipo de investigación es la apropiada para el estudio de un caso o situación “con cierta intensidad en un período de tiempo corto (...) que permite centrarse en un caso concreto o situación e identificar los distintos procesos interactivos que lo conforman” (p. 233).

Cabe agregar que esta elección ofrece la posibilidad de describir, aclarar y comprender aquello que se está analizando dentro de un contexto determinado y las interacciones que se producen en él, sin perseguir la extrapolación de

los resultados a otros contextos (Stake, 1998), ya que se dan las siguientes condiciones: a) facilidad para acceder al campo y permanecer durante todo el tiempo en el que se desarrolla el caso, b) alta probabilidad de que se dé una mezcla de procesos, programas, personas, interacciones y/o estructuras relacionadas con las cuestiones de investigación, c) posibilidad de establecer una buena relación con los informantes y d) poder asegurar la calidad y credibilidad del estudio (Rodríguez *et al.*, 1996).

Conviene señalar que, si bien en este trabajo se estudia el proceso de enseñanza y aprendizaje que acontece en una asignatura en concreto, contemplando todos los elementos y circunstancias que en él intervienen, se enfoca la investigación en la figura de la tutora en relación con el grupo del alumnado tutorizado y del docente, ya que es la protagonista principal de nuestro objeto de estudio.

6.2.3. Unidad de Estudio

En un principio se tuvo en cuenta seleccionar a las personas participantes partiendo del criterio de que estuviesen representados tanto del primer grupo reducido A1 como del segundo A2. Sin embargo, una vez iniciada la recolección de datos en el campo de estudio, a través de la observación y varios registros de audio y video, la elección de la población objeto de estudio para la realización de las entrevistas grupales se concretó atendiendo al criterio de más o menos participación con la tutora ya que, como señalan Taylor y Bodgan (1990), “lo importante es el potencial de cada ‘caso’ para ayudar al investigador en el desarrollo de comprensiones teóricas sobre el área estudiada de la vida social” (p. 108). Así, pues, el proceso de selección del alumnado atendió a los siguientes criterios que a continuación detallamos:

- a) Que fuesen alumnos o alumnas de la asignatura de Derecho de la Seguridad Social II en el momento de desarrollar la investigación y que hubieran participado en la tutorización entre iguales.
- b) Que los miembros de los grupos de alumnado tutorizado fueran tanto del grupo reducido A1 como del grupo reducido A2.
- c) Que el alumnado tutorizado participante estuviese representado tanto por aquél que más veces recurrió a la tutora colaboradora como aquél que menos reclamó su presencia.

6.2.4. Procedimiento de la Recogida de Información

Para dar respuestas a los propósitos de esta investigación, la recogida de información estuvo marcada por el carácter cualitativo de este estudio (Stake, 1998). Las técnicas que se han utilizado para ello fueron las siguientes:

Observación en el aula

Se utilizó la observación ecológica no participante, registrada en el diario de campo de la investigadora, que consistió en asistir al aula durante todo el periodo lectivo de clases prácticas, acudiendo a un total de siete sesiones con una duración de una hora cada una de ellas, en el transcurso de los días comprendidos entre el nueve de abril al cuatro de junio. Durante este tiempo se recogieron los aspectos más relevantes del proceso llevado a cabo en la tutorización entre iguales, focalizando, progresivamente en el tiempo, en la figura de la tutora objeto de estudio y en interacción con el alumnado tutorizado y con el docente, que ha servido para saber qué y a quién/es preguntar en las entrevistas.

Entrevistas

Así, pues, se optó por la entrevista en profundidad de carácter semiestructurado (Taylor y Bodgan, 1990). Sustancialmente, la entrevista cualitativa es entendida como “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (p. 101). Estos autores afirman que las entrevistas en profundidad tienen mucho que ver con la observación. De hecho, las observaciones hechas directamente en el aula fueron las que determinaron la elaboración de un universo de intereses, organizados en torno a cuatro bloques temáticos, con preguntas abiertas, adaptadas a cada uno de los roles de las personas participantes (docente, alumna tutora, alumnado tutorizado). Los temas principales que tratar fueron estructurados tal y como se muestran a continuación:

1º Bloque temático: Modos de trabajar en el aula universitaria. Se llevó a cabo estableciendo una serie de ámbitos de interés para conocer sus percepciones sobre los modos habituales que utilizan los y las docentes en la impartición de las clases magistrales y prácticas de su titulación, así como el modo de trabajar por el propio alumnado en sus tareas académicas. También se quiso indagar sobre los cambios percibidos en relación a su aprendizaje y a su rendimiento académico en la asignatura de Derecho de la Seguridad Social

II, así como los elementos que han intervenido en la práctica cooperativa y sus percepciones sobre su aprendizaje habitual en el aula universitaria.

2º Bloque temático: Aprendizaje cooperativo. En este bloque se pretendía conocer el grado de conocimiento y de sus percepciones sobre el aprendizaje cooperativo y en la formación de los grupos cooperativos, su organización dentro del grupo, así como su valoración en esta experiencia práctica de clase.

3º Bloque temático: Tutoría entre iguales. Referente a sus percepciones sobre esta técnica llevada a cabo en la asignatura, se pretendía conocer todas aquellas cuestiones relativas a los cambios percibidos sobre el desarrollo de las competencias, sobre las aportaciones que se derivan de la tutoría entre iguales y sus percepciones sobre la intervención de la alumna tutora colaboradora en la práctica, incorporando interrogantes sobre la satisfacción de este tipo de tutorización, sobre el rol de la tutora, ayudas recibidas y/o entregadas y las dificultades y progresos observados.

4º Bloque temático: La práctica cooperativa: Finalmente, también se quiso indagar sobre el clima del aula y las limitaciones encontradas en dicha práctica, así como la valoración global de la experiencia, con el objeto de profundizar en la organización e implementación de la práctica cooperativa, la valoración de la metodología, la formación de los grupos, el rendimiento académico, resultados de aprendizaje, interacciones interpersonales, avances del alumnado y las ventajas e inconvenientes encontrados en el proceso de tutorización.

Con el guión semiestructurado de los ejes temáticos descritos anteriormente, se realizaron entrevistas a los diferentes roles de participantes:

- En cuanto a la *entrevista individual llevada a cabo con el Docente* responsable de la asignatura, que ha sido, en parte, el que ha hecho posible que el alumnado quisiera colaborar de primera hora en esta investigación, ha tenido una implicación desde el principio de la entrevista, aclarando cuestiones tanto a nivel teórico, personal y profesional sobre la práctica cooperativa. Algunos diálogos mantenidos tanto dentro como fuera del aula, fueron grabados en audio, previo consentimiento, y la entrevista en profundidad tuvo lugar el día 28 de mayo de 2018 en su despacho durante aproximadamente una hora.
- Se realizaron además *dos entrevistas individuales con la alumna tutora*. La primera tuvo lugar el día nueve de abril con una duración de aproximadamente 20 minutos. Esta se realizó antes de comenzar

sus funciones de tutorización para explorar sus expectativas, así como sus percepciones de lo que representaba para ella esta experiencia. Y la segunda entrevista en profundidad se realizó el 29 de mayo una vez finalizada su labor como tutora, donde, a lo largo de una hora y cuarto, pudo emitir sus opiniones respecto a lo que había representado para ella ejercer como tutora en esta práctica.

- Para las *entrevistas grupales con el alumnado tutorizado*, y tras las observaciones hechas en el aula, se procedió a la estrategia del muestreo teórico. Taylor y Bodgan (1990), destacan que en este tipo de muestreo carece relativamente de importancia el número de casos estudiados y que lo realmente importante es el caso concreto a estudiar para ayudar a la persona investigadora a comprender esa realidad singular.

El alumnado tutorizado fue informado sobre esta investigación el primer día de clase del semestre, solicitándoles permiso para poder entrar en el aula y su participación, lo que facilitó su posterior reclutamiento. Coincidiendo con el penúltimo día de clase lectiva y en la misma aula, se procedió a contactar con los subgrupos seleccionados, de modo que, tras una breve explicación sobre el objeto de estudio y su finalidad, se procedió a recabar los nombres y teléfonos móviles, así como la confirmación del día y del lugar de encuentro para las entrevistas. Estas se llevaron a cabo durante el segundo semestre con la finalidad de recabar sus experiencias y sus percepciones más recientes sobre la práctica tutorial. Teniendo en cuenta la dificultad que suponía su reclutamiento al finalizar el período lectivo, debido, principalmente, al solapamiento con el período de preparación de exámenes, se les brindó la posibilidad de elegir las fechas más idóneas para minimizar el perjuicio que pudiera ocasionarse. Sin embargo, uno de los subgrupos del grupo reducido A2, finalmente, declinó por incompatibilidad de horarios. Finalmente, de los 15 alumnos y 33 alumnas que conforman el grupo grande de clase estudiado se contó con el testimonio de cuatro alumnas y cinco alumnos para: en primer lugar conocer sus percepciones sobre el desempeño de la metodología llevada a cabo en el aula por parte del docente, para el análisis sobre la ejecución de la TEI en las prácticas de los grupos reducidos y, por último, para evaluar su percepción sobre la intervención de la alumna tutora colaboradora.

De este modo, se realizaron tres entrevistas grupales, una por cada subgrupo de alumnado seleccionado que estaban conformados cada uno de ellos por tres miembros. Las entrevistas se realizaron entre los días 28 de mayo

y el 4 de junio y fueron grabadas en video con una duración aproximada de una hora, tras firmar el consentimiento informado.

Para mantener el anonimato de todas las personas participantes, todas las citas textuales fueron codificadas con una abreviatura entre paréntesis y en cursiva. Se han utilizado pseudónimos tanto para el docente como para la alumna tutora en los diálogos mantenidos con el alumnado tutorizado, por las reiteradas ocasiones a las que se les hace alusión dentro del texto, con la finalidad de preservar también su anonimato, y que detallamos a continuación:

- (D) docente de la asignatura - Mario
- (AT) alumna tutora - Ana
- (A-GR1-01) alumna tutorizada del grupo reducido A1
- (A-GR1-02) alumna tutorizada del grupo reducido A1
- (A-GR1-03) alumno tutorizado del grupo reducido A1
- (A-GR1-04) alumna tutorizada del grupo reducido A1
- (A-GR1-05) alumno tutorizado del grupo reducido A1
- (A-GR1-06) alumna tutorizada del grupo reducido A1
- (A-GR2-07) alumno tutorizado del grupo reducido A2
- (A-GR2-08) alumno tutorizado del grupo reducido A2
- (A-GR1-09) alumno tutorizado del grupo reducido A2

Los criterios de bondad que se han tenido en cuenta para esta investigación están basados en la propuesta de Guba (1989), que son los siguientes:

- Trabajo de campo prolongado durante siete sesiones de permanencia en el aula, con el objeto de superar las distorsiones producidas por la investigadora en el aula y que, tanto alumnos/as, profesor y alumna tutora se encontraran cómodos/as con su presencia.
- Observación continua en el aula. Se realizó de forma sistemática durante las siete sesiones de clase.

- Juicio crítico del tutor de esta investigación.
- Triangulación. Contrastación de los datos de diferentes fuentes: profesor, alumnado tutorizado y estudiante tutora; Contrastación de diferentes métodos de recogida de información: observación y entrevistas.
- Revisión del informe principal con el docente y la alumna tutora con el tiempo suficiente para negociar que entendían el informe y que en él se refleja fielmente lo ocurrido en la práctica cooperativa, sin hacer ningún tipo de objeción al mismo.

6.2.5. Procedimiento del Análisis de la Información

Para el análisis de la información, se procedió a la definición de un conjunto de categorías iniciales, enunciadas anteriormente como bloques temáticos, en torno a un universo de intereses, para el desarrollo de la entrevista. A partir de la información obtenida de las entrevistas, esta se organizó integrándose en alguna de las categorías preestablecidas y cuando esto no podía llevarse a cabo se redefinió una nueva categoría de análisis.

Como resultado del estudio, extraídos a partir de la información registrada de las percepciones de los participantes acerca del desarrollo de la práctica cooperativa en el aula, y del modo que lo implementa el docente en su clase con el apoyo de la alumna tutora colaboradora, además de las propias percepciones de la investigadora, se originaron unas nuevas categorías definidas del siguiente modo:

- a) El docente innovador frente al tradicional
- b) El entorno “amable” de aprendizaje
- c) El trabajo en grupo: cooperar para aprender
- d) De alumna tutora a “profe”

6.2.6. Discusión de Resultados por Categorías

1ª Categoría: EL DOCENTE INNOVADOR FRENTE AL TRADICIONAL

“Intentando innovar en la educación llevo muchísimo tiempo, desde que empecé prácticamente. Yo quería ser un profesor diferente. Había que hacer muchas cosas que hicieran las clases más atractivas” (Docente).

Esta categoría surge a partir de las declaraciones del alumnado tutorizado quienes manifiestan, en reiteradas ocasiones, que la práctica cooperativa ha resultado ser exitosa no solo por el hecho de trabajar de forma cooperativa y entre iguales sino por la forma innovadora que el docente imparte la materia en la clase magistral frente a las que llamamos tradicionales. Así, ponen de manifiesto que no solo se trata de trabajar en pequeños grupos sino, además, debe darse la condición de que “*el cómo imparte*” el docente la clase teórica debe ofrecer un conjunto de características que ayude al logro de los supuestos prácticos y que la forma de impartir clase sea acorde con los planteamientos que el docente lleva a cabo en los grupos reducidos.

Para empezar, haciendo referencia a la *estructura u organización que se lleva a cabo en el aula*, el docente toma como base a los principales referentes del aprendizaje cooperativo como son los hermanos Johnson (1999) y Kagan (1989). No obstante, no solo se apoya en los principios de estos autores, sino que ha sido a través de su dilatada experiencia como docente y el contacto con otros/as profesionales, lo que le ha llevado a la convicción de implementarla como alternativa a otras metodologías más tradicionales.

“Es sencillamente por lo que intuía, quizás, y porque he experimentado, y porque lo he estudiado a nivel teórico, por lo que me he visto haciendo este tipo de práctica (...) Todos los alumnos saben y son capaces de aprender por sí mismos, y un profesor tiene que convertirse como en una especie de guía, no más. Una guía, es decirles cuáles son las reglas esenciales, mostrarle los caminos y los alumnos aprenderán a llegar a la meta” (D).

En este sentido, como se ha podido comprobar en el estudio llevado en el aula, a pesar del esfuerzo que supone planificar las clases de forma cooperativa en ámbitos de la docencia jurídica frente a los tradicionales en el sistema universitario, demuestra implicación cuando se trata de “el cómo aprende el estudiante”, introduciendo elementos que hacen posible la cooperación en los grupos reducidos de trabajo. En cierta medida, tal y como manifiesta el propio docente, quiere romper con el modelo tradicional donde impera la mera transmisión de conocimientos hacia otro más enfocado al desarrollo integral del alumno. Así, con el objeto de hacerlo tangible, asume el rol de dinamizador en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado en vías de fomentar el desarrollo de todas sus potencialidades (González *et al.*, 2015).

“(El aprendizaje cooperativo) consiste en sacarle partido a la capacidad de aprendizaje innata que tiene todo ser humano” (D).

El docente justifica que su decisión de innovar en las clases como una alternativa a las formas convencionales que suelen llevarse a cabo en esta titulación viene motivada por su experiencia docente universitaria:

“Pero, es que yo lo aprendí, lo vivencí como algo que me salvó la vida, en el sentido metafórico de estar cansado de hacer siempre lo mismo y de no ver mayores resultados; había veces en los que, si el grupo era muy bueno, y estaban todos atentos, pues atendían a lo que yo decía, y otras veces, en las que yo decía, ¡pero bueno! ¡menuda paliza les estoy dando a esta gente!, y yo mismo no me sentía bien, no me sentía bien en clase, veía que aquello tenía que cambiar, había que cambiarlo, que la dinámica de la clase no podía ser esa” (D).

Para el docente, uno de los elementos a tener en cuenta a la hora de innovar en la docencia universitaria es el de traspasar la frontera pedagógica sustentada en la mera transmisión de conocimientos hacia otras formas de enseñar enfocadas en la cooperación dentro del aula y más allá de ella. Así lo expresa:

“Se trata de trabajar en clase, pero, si fuera de clase fuesen capaces (...) Mira, hacían una foto, mandaban a través de WhatsApp el supuesto práctico y ella va haciéndolo también y va mandando sus resultados y lo comparan con lo que están haciendo las compañeras, ¡están trabajando en grupo!” (D).

Sobre esta idea expuesta por el profesor, las percepciones de sus alumnos/as respecto a lo que sería una clase “tradicional”, antagónica a la experiencia vivida en esta asignatura, de manera generalizada, es concebida como la típica clase magistral y sin apenas interacciones con el docente o con sus compañeros/as. Así, según sus afirmaciones, se evidencia una fuerte tradición en esta titulación por mantener las clases teóricas (Pérez Campos, 2012) frente a otras más innovadoras, relegando las cuestiones más prácticas a nivel individual. El alumnado tutorizado argumenta que:

“En la clase de Derecho XX, antes de los subgrupos dábamos única y exclusivamente teoría. Luego con los subgrupos era hacer, te ponen una práctica individual que tenías que hacer en casa. El mismo día en que había que entregarlo, se corregía y luego el resto de teoría. Y, si no, cuando no tocaba práctica un día, se daba tanto en la hora del subgrupo como en las dos horas de teoría, pues, clase teórica” (A-GR1-5).

“En nuestra titulación las clases son de tres horas y cada día es una asignatura, entonces, el profesor viene, entra, da los buenos días y empieza a explicar lo que es el tema. Cuando se termina, se coge y se va. ¿Qué tienes alguna

duda? o lo que sea, le pides una tutoría al profesor y se lo preguntas al profesor” (A-GR2-09).

“Eso está superbien de Mario porque te da la teoría y te pone la práctica, y eso no lo hace prácticamente ninguno, dar la teoría y la práctica, vaya yo no lo he visto hacer a ninguno así” (A-GR1-02).

En cuanto al desarrollo de las *clases impartidas por el docente* de esta asignatura, la totalidad del alumnado tutorizado y la tutora puntualizan que es la única asignatura que han tenido a lo largo de la carrera en la que un/a profesor/a organiza el aula de esta forma cooperativa, y en la que se les brinda la oportunidad de interaccionar entre iguales con la figura de un/a alumno/a tutor. Partiendo entonces de esta premisa, identifican algunos factores que inciden en el logro de los objetivos del aprendizaje cooperativo. Está el alumnado que destaca la cercanía del docente como factor clave para solventar las dudas surgidas en clase de forma grata, como aquellos y aquellas que acentúan en la claridad y la concreción con la que explican los contenidos. Estas dos cuestiones han sido el sentir casi unánime manifestado por sus alumnos/as

“Es que Mario no es el típico profesor. Porque yo tenía un montón (de profesores) y no es el típico profesor. Es muy cercano. Es diferente” (A-GR1-01).

“Mario, es una persona que te explica bien y es una persona que tú más o menos sabes lo que tienes o lo que no tienes que estudiar” (A-GR1-06).

“Yo lo que creo que Mario, una de las ventajas que tiene es que es bastante claro. Él desde el primer día que llegó a clase ha dicho, estudiaros mejor los apuntes que las diapositivas (...) Al ser claro, eso te facilita” (A-GR2-04).

“Mario tiene una manera de explicar que a mí me gusta mucho porque él se centra en las cosas importante, entonces, cuando su material gráfico para explicar a nosotros te pone los puntos que son clave y no te pierdes en la ley, como nos ha pasado con otras asignaturas que te pierdes y te pierdes. Eso ayuda muchísimo. Y, también, cuando ve que estamos cansados de tanta teoría, nos dice, -Vamos a hacer un supuesto y, entonces, nos enseña a hacer lo práctico” (A-GR1-01).

Como resultado de las observaciones hechas en el aula, se constata el hecho de que el docente facilita a su alumnado la utilización de sus propios recursos y materiales como herramientas para la realización de los supuestos prácticos. En una de las conversaciones informales grabadas fuera del horario de clase junto con la alumna tutora, lo expresa diciendo:

“Se trata de que utilicen las herramientas, las herramientas, como yo les digo yo. Utilizan móvil, el que utilizan todos los días cotidianos. Tienen una Tablet, tienen un ordenador - ¡Tráetelo! Si esa es tu herramienta de trabajo y que le dan otra utilidad distinta. ¿Qué hacen siempre con el móvil?, pues hablan tal y cual. Pues para esto también les sirve. Para ellos es muy cómodo utilizarlos” (D) (Grabación día 14-05-18).

El docente considera que todos los recursos que disponen durante la práctica cooperativa, al formar parte de los que utilizados habitualmente, se convierte en su herramientas de trabajo durante todas las sesiones, incluido en el propio día del examen.

“(Los alumnos en el examen) disponen de ordenadores y de toda la documentación facilitada en clase con la resolución de los casos prácticos hechos en anteriores semanas” (Anotación en el diario de campo; Sesión 14/05/18; Párrafo 2º) (Anexo III).

“La cuestión, ¿Hay algo de malo en una prueba evaluatoria?, aquí se está jugando la calificación, ¿Hay algo de malo que haya una persona que le esté dando o echando un cable? ¿Introduce eso más calidad o menos calidad a la educación?” (D) (Grabación 14-05-2018).

En este sentido, sus alumnos/as son conscientes de ello y corroboran a través de sus testimonios que el anterior planteamiento del profesor en permitir disponer de todos los recursos posibles al alcance del alumnado para realizar los supuestos es una garantía para llevar a cabo la tarea con éxito.

“El gran éxito de la práctica es el material. Yo creo que hemos venido preparados, todo tipo de apuntes, prácticas anteriores, supuestos corregidos, en fin, el ordenador, la Tablet, lo que sea”. (A-GR1-04).

Desde la perspectiva del alumnado, existe un consenso a la hora de considerar que la metodología llevada a cabo por el docente es un modelo que debería seguirse en la mayoría de las asignaturas de su titulación. Así lo expresan dos alumnos/as cuando hablan sobre las *ventajas del aprendizaje cooperativo* en esta asignatura.

“Que aprendes mucho más, yo pienso que cuando trabajas con tus compañeros y, hasta el profesor se mete también, porque nosotros le preguntamos muchas cosas, él nos ayuda y, a lo mejor al tener los grupos tan reducidos y que somos de tres (miembros), él se sienta con nosotros y nos explica nos dice “no, esto tenéis que...” y, a lo mejor, quieras o no, aprendes” (A-GR1-1).

En síntesis, el alumnado en general considera que la organización de las clases por parte del docente y la forma que tiene de impartir la materia en su asignatura es lo que condiciona todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, valoran al profesorado que se involucra en “el cómo enseña” frente a aquellos que solo se limitan a la transmisión disciplinar.

“Eso es depende de cómo sea el profesor, también cambia mucho, porque no es igual una persona (profesor/a) que está así (muestra entusiasmo,) a una persona que tenga ojos tristes. La de los martes a parte de contar los temas nos cuenta su vida (risas) y lo hace de una manera muy alegre, que le gusta. Entonces, eso te engancha”. (A- GR1-03).

2ª Categoría: EL ENTORNO “AMABLE” DE APRENDIZAJE

“Hay que intentar utilizar su lenguaje, sus expectativas, sus experiencias, conocerlas, y crear ese entorno “amable”. Crear ese entorno que facilite la tarea para que el alumno se sienta cómodo y la realice” (Docente).

Desde la primera sesión, se pudo percibir un buen clima en el aula. En este sentido, todos/as los participantes dieron sus puntos de vista como protagonistas de esta experiencia en las entrevistas. Así, esta categoría hace referencia a las opiniones acerca de lo que ellos y ellas consideran un buen ambiente en la clase para trabajar en grupo, teniendo en cuenta que son conocedores/as de otras asignaturas en la misma titulación en las que también se trabaja en los grupos reducidos y pueden hacer una comparativa.

Para poder empezar, primero hay que puntualizar que ha sido complejo poder identificar los factores que influyen a la hora de percibir un buen ambiente en el aula. Sin embargo, hay algunos indicadores que han sido comunes en sus testimonios y que sirven para presentarlos según la perspectiva de cada uno de los y las protagonistas de este estudio de caso.

En primer lugar, el docente como principal agente educativo y dinamizador del aula es el primero que tiene claro que para dar oportunidades de aprendizaje a su alumnado *debe* crear un entorno de participación frente al pasivo que, comúnmente, corresponde a las clases magistrales.

“Yo creo que uno de los elementos fundamentales serían el contexto, crear el entorno, cambiar de “chip”, es decir (...) dejar un poco apartado el tema de la lección magistral. No pensar que uno es, tiene que sentar cátedra y tiene que decir lo que uno diga es lo que va a misa” (D).

Por un lado, manifiesta que el trabajo en grupo favorece que se den interacciones entre el alumnado y promueve las actividades cooperativas.

“Entre ellos, colaboran, ya empiezan a organizarse y se dan el trabajo unos a otros, e incluso algunos veía como lo hacían para comprobar si lo estaban haciendo bien, entonces, un ambiente muy distendido, un ambiente que creo que es el clima que tiene que crearse de aprendizaje” (D).

Y, por otro lado, declara que acercarse a su alumnado facilita una comunicación más horizontal con el profesor y ayuda a crear un clima cómodo y de confianza.

“Como es imposible sustraerse de tu papel como profesor, imposible, la autoridad se te da por descarte, solo por el hecho de ser profesor, pero si hay que ponerse un poco a su altura” (D).

Como resultado de esta propuesta que hace el docente, el alumnado tutorizado encuentra positivo para la creación de ese clima cómodo y de confianza, el hecho incorporar a una tutora que ha sido alumna suya, en primer lugar, por una cuestión operativa ya que pueden atender a un mayor número de alumnos pero, sobre todo, valoran favorablemente la buena sintonía entre ellos, lo que les reporta tranquilidad y seguridad a la hora de afrontar la tarea práctica, favoreciendo el ambiente de clase a nivel grupal.

“(El clima del aula) Ha sido tranquilo porque para ser tantos grupos no ha habido jaleo. Cada grupo se ha centrado en su grupo” (A-GR1-03).

“En el grupo de adelante había una compañera que estaba un poco nerviosa por la práctica y le decía [voy a suspender, voy a suspender] y ella (Ana) le ha dicho [no, tu tranquila, nosotros (el docente y ella) no corregimos al pie de la letra, si no, nadie aprobaría] (...) y, entonces, se ha calmado” (A-GR2-08).

En este punto, cuando hacen alusión al buen trato entre ambos, una alumna manifiesta que este ha sido un motivo por el que se haya creado el buen clima en el aula describiendo un ambiente como propicio para el desarrollo de la clase, tranquilo y motivador.

“Crea un buen ambiente en clase porque, a lo mejor, si se llevan mal, hay tensión” (A-GR1-06).

3ª Categoría: EL TRABAJO EN GRUPO, COOPERAR PARA APRENDER

“Y, al final, cuando explicamos entre nosotros es como que se te queda más, porque lo decimos para entendernos nosotros (...) Al final, aprendes más” (Alumna tutorizada).

Esta categoría se origina como resultado de darse la condición de trabajo en grupo en las clases prácticas y la resolución de supuestos prácticos planteados por el profesor, que sirvieron como base para comprender qué sentido le dan las personas participantes al trabajo en grupo de forma cooperativa como metodología de aprendizaje. Sin embargo, cabe señalar que, si bien se han constatado los resultados sobre la concepción del trabajo en grupo equiparándolo con el aprendizaje cooperativo, ha sido complejo identificar todos sus principios teóricos. Esto ha propiciado profundizar sobre aquellas cuestiones que expresaban con mayor frecuencia, con el propósito de dar voz al alumnado, a sus percepciones y las repercusiones que han tenido para ellos y para ellas la práctica cooperativa.

En base a los resultados obtenidos, se presentan las concepciones que tienen sobre el aprendizaje cooperativo, sus valoraciones en la formación de los grupos de trabajo, así como las ventajas e inconvenientes que tiene trabajar bajo la modalidad del aprendizaje cooperativo.

Respecto a las cuestiones que corresponden a la *concepción de la metodología del aprendizaje cooperativo*, la mayoría del alumnado tutorizado y la estudiante tutora no reconocen teóricamente sus principios generales, sin embargo, sí identifican que, para que se dé un trabajo en grupo y este sea exitoso, deben darse algunas de las características que coinciden con las propias de esta metodología.

“Yo pienso que hay que hacerlo entre todos (...). Es complicado porque te tienes que coordinar con las otras personas y, a lo mejor, no te llevas bien con las otras personas, pero pienso que es una responsabilidad y, para poder aprobar tú, y que los demás no le repercutan mal, tienen que ponerse (...) No puedes echarte para atrás porque, al final, lo que haces, es que perjudicas a una persona” (A-GR1-01).

Así, hacen referencia a la interdependencia positiva de las metas, a la responsabilidad individual y grupal, a la interacción cara a cara, y poseen algunos conocimientos sobre algunas prácticas interpersonales y grupales para trabajar en equipo (Johnson y Johnson, 1999).

“Es que las personas trabajan juntas. Se forma como una red y cooperan para compartir información de cada uno y experiencias y, así, con todo el conjunto de ideas que tiene cada uno, pues tiene un resultado adecuado” (A-GR1-06).

Siguiendo con la perspectiva del alumnado tutorizado, estos equiparan el aprendizaje cooperativo al trabajo en grupo manifestando que “todos” aprenden de “todos” para conseguir un objetivo común, asumiendo responsabilidad individual en la tarea, así como una oportunidad para construir conocimiento común y compartido (Mayordomo y Onrubia, 2015). Así lo expresan cuando se refieren al trabajo en grupo:

“Es utilizar a varias personas para comprender y analizar los problemas que te vayan dando y entre todos hallar la solución” (A-GR2-08).

“En un grupo tienes que mirar por ti, pero, casi, yo por lo menos, casi primero que por tus compañeros” (A-GR1-02).

“Porque una cosa es que una persona piense por sí misma, y haga las cosas sola, y otra cosa es que reciba ayuda de los demás y, a lo mejor, cuando uno viene con una idea, eso le puede ayudar para descubrir otras dudas que tenía. Es eso, trabajar conjuntamente para llegar a unos resultados favorables” (A-GR1-06).

En búsqueda de evidencias, respecto a la *formación de los grupos cooperativos*, pudimos darnos cuenta a través de las observaciones hechas en el aula que su composición era heterogénea. Los grupos estaban constituidos por miembros inmersos en el mercado laboral, compatibilizando incluso con familia y con los propios estudios, con el resto de los compañeros y las compañeras procedentes de un Grado Superior o simplemente con estudiantes de Grado. En este sentido, el docente, como experto, señala que los grupos heterogéneos corresponden a una de las formalidades del aprendizaje cooperativo que pone en práctica, como una de las condiciones indispensables para llevarlo a cabo en el aula (Lobato, 1997). Así lo expresa el docente:

“Lo ideal es que sean grupos aleatorios, que en cierto punto se mezclen, porque claro, la tendencia, si tú le dices al alumnado voy a crear los grupos de trabajo, lo primero que hacen es coger al que está al lado, que es con el que se sienta todos los días, con el que ya ha hecho amistad y con el que sabe que le va a ir estupendamente. Pero claro, yo quería romper eso, se trata de romper esas amistades naturales que ya existen en clase, porque hay muchísimos factores que inducen a eso, entre otras cosas, porque mientras en la mía (en la clase), hay muchos, te das cuenta cuando los ves que, por sus características personales, por lo que sea, están aislados” (D).

Al comparar esta evidencia con el alumnado tutorizado, este manifestaba sentirse satisfecho con la composición de los grupos formados bajo los criterios del docente.

“A mí me parece bien (el agrupamiento), porque es como que igualan a todos los grupos, un poco, que, si no, a lo mejor, por ejemplo, no puedes poner a tres personas que hayan estudiado un Grado Superior, o a tres personas que no tengan ni idea de no hacer las cosas. Entonces, lo iguala” (A-GR1-04).

Sin embargo, también se encuentran discrepancias al respecto debido, principalmente, a la incertidumbre de no saber si entre sus miembros habrá alguien que falte a su compromiso grupal. Por una parte, como ventajas en la formación de grupos heterogéneos, un grupo mayoritario considera que no conocer a sus compañeros y compañeras de antemano, les brinda la oportunidad de afrontar el reto de trabajar en equipo en un futuro profesional con personas diferentes.

“En realidad, es que siempre estamos acostumbrados en trabajar con los que más amigos nuestros y, al final, dijo el profesor que, el día de mañana vamos a trabajar con gente que no conocemos, entonces está bien esto de esa forma” (A-GR1-01).

“Eso es un aprendizaje; tienes que ponerte de acuerdo con los compañeros de una manera, que es la vida misma que luego te vas a encontrar en el futuro. No todos los compañeros rinden igual, tienen la misma responsabilidad o tiene el buen hacer qué piensas tú que debe tener, la vida misma. Entonces, al final es un aprendizaje, antes de llegar al mundo laboral el que tú ya estés acostumbrado a trabajar en equipo” (AT).

Por otra parte, otro grupo más reducido de alumnado tutorizado reconoce que sus miembros se concentran más en el desarrollo de la tarea cuando no se conocen entre sí ya que asumen un mayor grado de responsabilidad que si trabajan en un grupo donde ya están preestablecidos los vínculos de amistad.

“A mí me parece bien, (...) te vuelves más responsable, también. Si estás con gente que ya conoces, como que tardas más en hacer las cosas. Mientras que, si estás con alguien con la que no tienes tanta confianza, pues como que te centras más” (A- GR1-04).

Igualmente, afirman que, si entre ellos y ellas se encuentra alguien con más experiencia o conocimientos sobre la materia, esto le aporta seguridad a la hora de abordar la tarea y una mayor comprensión de lo que están haciendo.

Así lo expresan dos alumnos tutorizados del mismo grupo mientras asienten afirmativamente el resto de las personas participantes. Algunos comentarios al respecto:

“Pues te aporta que tienes que aprender a escuchar a los demás porque, por ejemplo, A-GR1-03 sabía muchísimas cosas del tema anterior. A-GR1-02 también sabía, y yo estaba más perdida, entonces, ellos te pueden ayudar a crecer en ese punto” (A- GR1-01).

“Y, al final, cuando explicamos entre nosotros es como que se te queda más, porque lo decimos para entendernos nosotros (...) Al final, aprendes más” (A-GR1-02).

E, incluso, expresan que la forma de agrupar de esta forma favorece la inclusión a aquellas, que, por diversas circunstancias, están aisladas. Este es el caso, por ejemplo, de un alumno que lo manifiesta abiertamente:

“Te ahorras la necesidad de tener que buscarte a alguien para formar un grupo y, también, el problema de quedar excluido en una clase donde cada uno ha configurado su grupo y tú estás solo” (A-GR1-05).

Dentro de este marco, es necesario destacar que existe unanimidad en sus declaraciones cuando expresan que el *principal inconveniente en la formación de los grupos heterogéneos* a la hora de afrontar la tarea grupal es, de nuevo, la irresponsabilidad, como un obstáculo para alcanzar el objetivo común, pero, en este caso, el motivo es el de absentismo por parte de algún o alguna integrante del grupo en las clases prácticas. En este sentido, identificamos en sus declaraciones dos de los principios generales que tienen que darse necesariamente para que exista la cooperación: la responsabilidad grupal y la interacción cara a cara (Johnson *et al.*, 1999).

“Yo creo que este grupo ha salido adelante porque todos hemos participado. Lo que hemos hecho ha dado sus frutos (...) Pero si bien tiene partes buenas, también puede tener algunas negativas como el no saber qué te vas a encontrar, o si los mismos de tu grupo van a ser responsables o no, que quieras, o no, puede afectarte negativamente” (A-GR2-08).

“También tiene su doble vertiente, puede ser positivo, pero también puede tener su lado negativo, quizás, es un poco injusto porque si la práctica vale, en este caso, cada una dos puntos, pues, si el grupo no hubiera sido este, o si un miembro no hubiera estado, no sería, a lo mejor, del todo justo” (A-GR2-06).

“La verdad es que yo estoy contenta con este grupo, porque escucho a otras compañeras y es como, a mí no me pasa eso (...) que uno no viene, el otro no se esfuerza tampoco mucho” (A-GR1-02).

“En uno de los grupos ha pasado, que una chica lo hace sola y los otros dos se sientan con el móvil y pasan del supuesto puntuable” (A-GR1-01).

4º Categoría DE ALUMNA TUTORA A “PROFE”

“Una de las cosas que me motivan seguir estudiando la carrera y luego posteriormente hacer el doctorado es precisamente poder terminar dando clase en la Facultad” (Alumna Tutora).

En la siguiente categoría se describen los procesos y situaciones generadas en la TEI que ha condicionado de forma satisfactoria el desarrollo de la práctica cooperativa. Los resultados ofrecen las apreciaciones que tiene el alumnado tutorizado sobre la utilidad de la tutoría entre iguales con el apoyo de la alumna tutora, también sobre su participación en dicha tutoría, sobre los efectos que se han derivado de ella, así como las limitaciones que han encontrado en su desarrollo.

En relación con las implicaciones del profesorado en proyectos educativos universitarios, el docente de esta asignatura ha sido el pionero en esta Facultad que ha incorporado en sus clases a alumnos/as de cursos superiores en calidad de tutor/a, resultando ser un *recurso útil para el docente* ya que manifiesta que puede adaptarlo tanto a los contenidos de su asignatura, a los objetivos de la tarea, así como a las características de su alumnado, favoreciendo el trabajo horizontal entre compañeros/as (Durán *et al.*, 2015).

“Aprendí que había muchas técnicas de aprendizaje cooperativo. Una de ellas eran los grupos, la creación de grupos pequeños de trabajo y que esos grupos podrían estar tutorizados, podrían estar mentorizados por un alumno de cursos superiores, que ya hubieran aprobado la asignatura y que hubiera dado buen rendimiento y que estuviera comprometido con esta historia. Y eso también lo tenía y, como lo tenía, lo intenté y, yo qué sé, a mí me gustó, yo creo que podría y el alumnado a mí me daba la impresión de que estaban contentos” (D).

Si volvemos sobre nuestro objeto de estudio, donde la figura del/de la estudiante colaborador/a en las prácticas de asignaturas es el elemento que intercede directamente en esta práctica cooperativa, el docente asevera, por una parte, que a partir de la participación de estos/as estudiantes como base

del aprendizaje cooperativo “entre iguales” ha sido útil en cuanto se ha visto reflejado en una mejora del *rendimiento académico* del alumnado tutorizado.

“Si nos vamos a rendimiento académico, yo creo que el rendimiento mejoró, pero vamos, ya con independencia de eso, lo que me importa es que la dinámica de las clases siguiera. Sí, se veía muy operativo” (D).

Y, por otra parte, respalda la figura del alumnado tutor porque su colaboración hace que el método sea ventajoso para todo el proceso educativo ya que permite que la tutorización llegue a un número mayor de alumnos y alumnos.

“Cuando tienes tantísimos alumnos, los que tienen grupos de tres, la verdad, es que, para desdoblarte, cuando vas con los distintos grupos, viendo los problemas que tienen, te tienes que multiplicar si hay muchos grupos (...) Si hay un alumno que está haciendo lo mismo que tú, pues te permite que puedas llegar a todos, y ser más individualizado” (D).

Igualmente añade, que el solo hecho de *ayudarle en las cuestiones burocráticas* le permite llevar a cabo esta práctica cooperativa todos los años.

“A mí me viene fantástico porque, entre otras cosas, me ayuda muchísimo. Yo les permito que ellos (los/as tutores/as) también puedan corregir las prácticas; yo las superviso, las controlo, veo si están bien y lo hacen perfectamente (...) Eliminar esa parte de la burocracia que tiene en poner en práctica, pues me viene muy bien” (D).

De acuerdo con las declaraciones del docente, el alumnado tutorizado que se ha manifestado al respecto también coincide con lo declarado anteriormente por el docente. Perciben a la alumna tutora como una gran ayuda para el profesor a la que consideran como una *extensión o como un complemento a las funciones docentes*, aun cuando esta sea una igual. De hecho, se pudo comprobar en una de las sesiones cómo *“una alumna le llama profe”* (Anotación en el diario de campo; Sesión 23-04-18; Párrafo 2).

No obstante, la percepción que tienen sobre la tutora, equiparándola a una profesora no ha sido la más común entre sus testimonios, sino que, más bien, la han visto como a una igual aunque su función ha sido vista como mediación con el profesor (Siota, 2014). Del mismo modo lo ha percibido la tutora, quien expresa:

“Me parece algo muy, muy positivo para el profesor, para el alumno, para que haya esa parte de interacción entre el profesor y el alumno” (AT).

“Te voy a poner un ejemplo, si estamos en una organización, el alumno tutor sería como un mando intermedio que hace de comunicación entre la parte operativa de la empresa y la directiva que, bueno, a veces no sabe lo que está pasando abajo” (AT).

Las declaraciones del alumnado valorando la figura de la tutora han sido muy positivas tanto si la han percibido como una igual o como una profesora. En este punto, el docente valora la actuación de la tutora, que también ha sido alumna suya, destacado su preparación previa lo expresa del siguiente modo:

“El caso es que se lo llevaba muy bien preparado. Eso es también importante, ¡le van a preguntar cosas técnicas! (...) ella está muy pendiente de todas esas cosas, al mínimo detalle, entonces a mí, no sé, te da garantía que lo que se está haciendo, se está haciendo bien” (D).

La excelente valoración que hace el alumnado tutorizado sobre la función de tutorización por parte de la alumna se debe a que la perciben como un refuerzo para el docente en su quehacer en el aula, y también como una compañera que además de ayudarles en las actividades de supuestos prácticos, también supone una oportunidad de aprendizaje para la propia tutora en tanto puede adquirir habilidades cognitivas, sociales, comunicativas y pedagógicas (Mosca *et al.*, 2010).

“En la Facultad, si es verdad que hay más números de alumnos por clase y, a veces, un profesor para resolver dudas tan personales no alcanza. Así es que Ana ha hecho un gran trabajo ayudando a los demás” (A-GR2-8).

“Ella aprende que el profesor le deja actividades que son importantes para el desarrollo de la asignatura y a nosotros porque nos ayuda y apoya en el propio trabajo” (A-GR1-01).

“Es lo que va a aprender (la tutora), conocimiento, refuerza lo aprendido anteriormente, aprender a comunicarse con los demás, a relacionarse mejor, el contacto con los demás, con los profesores, con los superiores va a saber en un futuro ya manejarse mejor y no ser tan principiante” (A-GR1-03).

Como resultado de las anteriores declaraciones se hace necesario incorporar el testimonio de la tutora cuando habla de sus motivaciones que le llevaron a querer participar en este proyecto educativo, ya que coincide con el

sentir de esta alumna a la que hemos hecho referencia llamándola “profe”. Así lo expresa la alumna tutora en la primera entrevista, previa a su experiencia:

“Bueno, una de las razones que me motivan para seguir estudiando la carrera y luego posteriormente hacer el doctorado es precisamente poder terminar dando clase en la Facultad” (AT).

Esta motivación o “ilusión”, como ella describe, la considera como una primera toma de contacto con las funciones docentes lo que le permite reforzar conocimientos propios de la asignatura, poner en práctica su dilatada experiencia profesional y adquirir habilidades pedagógicas para su futuro como docente en esta Facultad.

“Y, entonces, pues he visto una oportunidad muy buena empezar ya con, bueno, haciendo unas pequeñas prácticas para ver cómo me desenvuelvo con los alumnos” (AT).

Con el objeto de poder contrastar información, se aporta el testimonio del docente quien dice ver en la tutora actitudes y aptitudes para ser profesora. Durante la entrevista, comenta que la tutora tiene una verdadera vocación docente y que esta experiencia ha sido el medio para ponerlo en práctica. En sus manifestaciones destaca de ella, como algo excepcional entre el alumnado tutor que ha participado en cursos académicos anteriores, su iniciativa a la hora de tomar decisiones, más propias de la actividad docente que la de una alumna tutorizando a un igual, así como su implicación desde el comienzo con el alumnado tutorizado.

“Ana ha hecho una cosa que no ha hecho ninguno otro tutor (...), ha tomado la iniciativa (...) y es que ella misma ha ido a la pizarra y ha empezado a intentar orientarlos a todos e, incluso, ha asumido el papel de decirles a todos cómo se hace (...) no ha esperado que le pregunten, que ella misma ha ido dando claves para que ellos pudieran seguir el hilo de la práctica” (D).

“Ana, por iniciativa propia sale a la pizarra y escribe un esquema para ayudar a comprender el supuesto” (Anotación en el diario de campo; Sesión 9-04-18; Primer día; Minuto 10) (Anexo VI).

Tal es así que, durante las observaciones hechas en el aula, se ha podido constatar la alta participación del alumnado tutorizado preguntando tanto a la alumna tutora como al profesor. Si bien, ha habido algunos grupos que no han sido tan participativos en estas tutorías entre iguales, principalmente ha sido debido, según sus manifestaciones, al contar con buenos apuntes y

recursos a los que consultar. Los alumnos y alumnas que han hecho más uso de ella, han coincidido en que la tutora les ha ofrecido la suficiente confianza para preguntarle igual que lo han hecho con el profesor. Expresan que llevaba previamente preparados los supuestos y tenía altos conocimientos en la materia, lo que les daban garantías de que les iban a ofrecer buenas respuestas, equiparablemente igual de apreciadas como las del docente (Menéndez, 2010). No obstante, siempre hay alguien que muestra preferencia por uno u otro por diferentes motivos. Este es el caso de dos alumnos/as que, aunque manifiestan que han preguntado a los dos por igual, al final, terminan preguntando al que más seguridad o confianza les confiere.

“A los dos hemos preguntado por igual. A lo mejor, con Ana, es un poco más de confianza, como más cercana y a nuestra edad, y también está estudiando” (A-GR1- 06).

“Yo le he preguntado más a Mario. Es el profesor y el que normalmente da la teoría, pues confío más en que me ayude con la duda” (A-GR1-05).

El resultado sobre la práctica cooperativa mediante el aprendizaje entre iguales es percibido como altamente satisfactorio por todas las personas participantes, no encontrando, sustancialmente, ninguna objeción excepto el docente quien expresa que es necesario incrementar un número de horas para invertir más tiempo en la resolución de los supuestos prácticos, ya que solo se cuenta con nueve semanas, dos de las cuales se dedican para la realización de exámenes. Y, por otra parte, admite que, una vez finalizado el curso, no se lleva a cabo una evaluación exhaustiva sobre la metodología, considerando oportuno poderla realizar en el próximo curso académico con el objeto de introducir mejoras a partir de las impresiones de sus alumnos y alumnas.

“Creo que la limitación es de tiempo. Tal y como está estructurado el curso, una hora es poco tiempo, porque dé tiempo a desarrollar y desplegar todo lo que tienen que hacer” (D).

“La única forma de evaluar que tengo es a través de algo cuantitativo, a ver, ¿qué nota han sacado? (...) Tendría que buscar otros mecanismos (...) para que yo pudiera hacer una valoración exactamente de cómo ha ido” (D).

La alumna tutora propone alguna mejora para futuras intervenciones. Estas incluyen un cambio en la distribución de las mesas organizándolas en círculo de modo que el grupo tenga al alcance todas sus herramientas de trabajo y puedan verse las caras. Es decir, acomodar el espacio físico a las condiciones necesarias para trabajar en equipo. Así lo manifiesta:

“Yo cambiaría el espacio físico (...) Si estuvieran en un espacio donde se miren cara a cara, y poner en el centro los supuestos y las herramientas, y que todos nos veamos (...) Deberían crear un aula de práctica, es decir, un aula de trabajo en equipo, para que los profesores cuando tuvieran que dar esas clases en trabajo en equipo, pudieran uno de los alumnos levantarse a una pizarra y exponer su idea y el otro su idea, y componerlo todo” (AT).

Y, por último, el alumnado no encuentra limitaciones a la propia práctica cooperativa, excepto un alumno que propone aumentar el número de alumnos o alumnas colaboradoras para llegar a un mayor número de alumnado tutorizado.

“Nosotros es que somos un grupo pequeño, pero, a lo mejor, en un grupo que haya más personas, a lo mejor, el profesor y una tutora, es poco” (A-GR1-04).

6.2.7. Conclusiones

Los resultados de esta investigación nos llevan a sostener que la figura de la estudiante tutora, en el desarrollo de práctica tutorial en esta asignatura, es una notable aportación a la innovación docente universitaria y se constituye en un buen ejemplo de tutoría entre iguales con notables beneficios para toda la comunidad universitaria.

En cuanto a los nuevos planteamientos de una docencia enfocada al aprendizaje del estudiantado, la forma en la que el docente imparte la asignatura facilita el aprendizaje de sus alumnos/as, dado que se involucra en el proceso de *“el cómo aprende”* su alumnado, así como en todo el desarrollo de *“el cómo enseña”* la materia. El enfoque que tiene el docente de introducir en el aula metodologías alternativas a las convencionales, se ve reflejado en el compromiso que asume con la implementación de este proyecto educativo en el que, además de ser apreciado por su alumnado y tener un respaldo a nivel institucional, es necesario hacerlo visible a la comunidad universitaria para poner en valor la experimentación de metodologías activas en el aula que llevan a la promoción de la innovación educativa.

El uso de la metodología basada en el aprendizaje cooperativo llevada a cabo en esta asignatura despliega un abanico de posibilidades a la hora de materializarla en el aula, que no son de modo alguno implementadas de forma habitual entre el profesorado de esta titulación. Como resultado de su puesta en práctica, se crea un contexto de aprendizaje entre iguales que facilita el proceso de gestión autorregulada del trabajo grupal y una mejora en el rendimiento académico a nivel individual. Cabe destacar, en este sentido, que la propia

flexibilidad de esta metodología durante las sesiones prácticas posibilita la adaptación de la figura de la alumna tutora, como figura específica de la tutoría entre iguales, a la estructura del aula y a las peculiaridades necesidades de esta asignatura jurídica, lo que no significa que pueda implementarse *ipso facto* a otras asignaturas de la misma titulación.

Con respecto a los factores que confirman el éxito de esta práctica cooperativa creemos que son tres los considerados como más relevantes. Por un lado, uno de ellos es el modo en el que son seleccionados los miembros de los grupos siguiendo el criterio de máxima heterogeneidad. Este principio del aprendizaje cooperativo es valorado positivamente por el alumnado, lo que nos lleva a sostener que este haya sido uno de los motivos por el cual, durante en este período de tiempo, la cooperación entre los miembros del grupo ha reforzado su aprendizaje en la materia y es el componente por el cual perciben que su grupo ha funcionado de forma satisfactoria, siendo la autoestima el resultado de dicha satisfacción. Los otros dos elementos están interrelacionados y constatan su funcionalidad; el primero es la responsabilidad individual y grupal a la hora de afrontar la tarea y el segundo es la presencia física de todos sus miembros como condición indispensable para que se dé la interacción estimuladora entre ellos y ellas.. Habría que aclarar que, si bien estos dos principios del aprendizaje cooperativo confirman el éxito de la práctica, creemos que, en la actualidad, la utilización de las TIC's ha desplazado las interacciones cara a cara, siendo útil el manejo de las redes sociales o las videollamadas que podrían suplir estas interacciones, pudiendo resultar igual de efectivas como otra herramienta más para trabajar en grupo cuando por alguna circunstancia no pueden realizar las tareas grupales de forma presencial.

Entendemos que, para que el aprendizaje entre iguales con base cooperativa resulte exitoso, es importante que el docente a la hora de organizar los subgrupos ponga en conocimiento del alumnado el procedimiento a seguir y las estrategias para llevar a cabo el trabajo en equipo. Nos parece interesante aportar esta reflexión ya que se ha podido constatar el desconocimiento generalizado que tiene el alumnado sobre el concepto de la cooperación y su verdadero valor en el desarrollo de las competencias, centrándose más en conseguir en el logro numérico de la calificación, desaprovechando el verdadero significado que tiene la cooperación para su aprendizaje y lo que significa el trabajo en equipo, sobre todo, en el contexto universitario.

La TEI ofrece la consecución de las “competencias” universitarias que benefician tanto a la alumna tutora como al alumnado tutorizado. Creemos que la alta participación del alumnado tutorizado en clase, así como la satisfacción

que muestran el docente y la alumna tutora sobre esta co-tutorización, sea el motivo por el cual esta modalidad de tutorización ofrece la creación de contextos de aprendizaje alternativos a los convencionales en su titulación.

Si existe un componente que sea imprescindible para crear estos contextos de aprendizaje, entendemos que el ambiente “amable” creado en el aula, ha sido determinante para el buen funcionamiento de las sesiones de clase. La buena armonía entre el docente y la alumna tutora han contribuido en gran medida a la creación de un entorno de confianza y de motivación. Todo ello es lo que nos ha permitido comprender la relevancia de este hecho, ya que su constatación se ha visto reflejada en este espacio donde se han dado constantes interacciones entre todas las personas que participaron en la investigación, donde ha habido una comunicación fluida entre todos y todas y, lo más importante, este ambiente de trabajo ha sido percibido como muy positivo llegando a decir, incluso, que este hecho ha derivado en gran medida al éxito de la práctica.

Lo dicho hasta el momento, no es más que poner de manifiesto las ideas que sustentan la práctica tutorial entre iguales que, sin la figura de la alumna tutora podrían haber sido otras. Sin embargo, como figura clave en esta experiencia cabe concluir que su presencia ha suscitado nuevas incorporaciones para el próximo curso académico lo que nos da a entender la relevancia que ha tenido en cuanto a los beneficios que esta ha reportado a todos y todas las participantes de esta práctica cooperativa. Por un lado, al alumnado tutorizado se ha visto reforzado en la resolución de un mayor número de dudas al ser tutorizados por dos personas equiparablemente valoradas. Por otro lado, para el profesor ha supuesto una ayuda en sus funciones docentes y, por último, para la alumna tutora ha sido una oportunidad para la adquisición de competencias pedagógicas que le podrían ser necesarias para ejercer en un futuro como profesora universitaria.

Conviene advertir, como ya hemos apuntado, que nada de lo expuesto hasta aquí es directamente extrapolable a otros contextos, por derivarse de trabajos empíricos bajo diseño de casos únicos en escenarios particulares. No obstante, es necesario destacar que las aportaciones obtenidas a partir del sentir del alumnado tutorizado aconsejando el uso de la figura de tutorización colaboradora en las prácticas de asignaturas en el Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos, orientan al menos como sugerencia, a futuras decisiones y estrategias que se hayan de desarrollar desde la dirección de esta Facultad de Estudios Sociales y del Trabajo. Sin duda, los resultados obtenidos son de gran aplicabilidad, como ejemplo de buena práctica pedagógica, para aprovechar y

desplegar todo el potencial del alumnado de esta Universidad que, de forma voluntaria, quiere participar e involucrarse en la comunidad universitaria.

En cuanto al primer estudio presentado, los programas de mentoría de la FEST ponen de manifiesto que las formas de enseñar y aprender han cambiado, por lo que implementar la tutoría entre iguales como experiencia innovadora docente en esta Facultad puede representar una apertura a las metodologías activas en todo el proceso educativo y formativo del estudiantado universitario.

En cuanto a la mentorización del alumnado colaborador en prácticas de asignaturas del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, nos lleva a sostener la notable aportación de la figura estudiante tutora, tanto en sus funciones de mentora como de apoyo docente, ya que permite llevar a cabo el proyecto educativo en óptimas condiciones, favoreciendo un entorno amable de aprendizaje, dejando en manos del alumnado tutor la capacidad para ayudar al alumnado tutorizado la aplicación práctica de los supuestos planteados por el profesor o la profesora.

A modo de conclusión final, nos gustaría aportar algunas ideas y reflexiones sobre el modo en que los docentes universitarios, sin tener formación pedagógica, se enfrentan a la ardua tarea de enseñar. Ciertamente, no sólo se trataría de enseñar de forma disciplinar, por ello, en este sentido, debemos reconocer el trabajo de cualquier docente que persevera en el modo que enseña y el modo en el que aprende su alumnado. Prueba de ello son las aportaciones ofrecidas en este trabajo, donde se pone de manifiesto que cada vez son más los y las docentes que se involucran en los métodos de enseñanza con una apertura de mentalidad a la hora de poner en práctica otros más innovadores. Este hecho no hace más que ilusionarnos a quienes pensamos que la educación va más allá del éxito académico y que procuramos que quienes pasan por la Universidad no solo salgan preparados para el mundo profesional sino, también, para ejercer una ciudadanía responsable.

CONCLUSIONES

«No debe dejarse en el olvido cuál debe ser la educación y cómo se ha de educar. Desde el punto de vista del sistema educativo actual, la investigación es confusa, y no está nada claro si deben practicarse las disciplinas útiles para la vida o las que tienden a la virtud, o las que salen de lo ordinario. En verdad, no es dudoso que deben aprenderse los conocimientos útiles que son necesarios, pero no todos. Hay que considerar embrutecedor todo trabajo, arte y disciplina que inutilice el cuerpo, el alma o la inteligencia de los hombres libres para el uso y la práctica de la virtud»

Aristóteles, Política, Libro VIII, 2

«Hay tantas realidades como puntos de vista. El punto de vista crea el panorama»

José Ortega y Gasset

Las conclusiones que presentamos pretenden enlazar entre sí los temas tratados en este trabajo de investigación centrado en las metodologías activas en el ámbito universitario que, como el aprendizaje cooperativo, constituyen una de las alternativas más eficaces para el desarrollo de las competencias transversales en la enseñanza universitaria, en general, y en el ámbito de las Ciencias Jurídicas y Sociales, en particular, desde un enfoque social.

Creemos conveniente tomar como punto de partida a tal efecto la necesidad de conocer los orígenes de la institución universitaria y sus principales funciones sociales, puesto que ello resulta determinante para averiguar hacia dónde queremos transitar en un futuro inmediato.

- 1) La Universidad tiene una misión pedagógica fundamentada en la necesidad de contribuir al mejoramiento del conjunto de la sociedad mediante una educación superior de “calidad” que cumpla una función social de primer orden en la Universidad del siglo XXI.
- 2) Hablar de “calidad” en la enseñanza universitaria significa dar prioridad a un entorno idóneo para el aprendizaje del estudiantado, para el que es necesario un compromiso real de todos los agentes implicados, máxime teniendo en cuenta el debilitado marco actual de la educación que abusa de la objetividad y de la externalización en la selección de su profesorado, afectando negativamente en la “calidad” tanto de la docencia como de la enseñanza universitaria. La forma en la que se enseña en las aulas requiere una capacitación y formación continua de su profesorado para hacer frente a las exigencias marcadas desde el EEES, que demanda ir más allá de la mera formación y aprendizaje para el mercado laboral.
- 3) El modo de entender la enseñanza y el aprendizaje debe responder a la exigencia legal de poner en el centro al estudiante, teniendo en cuenta una formación en valores éticos, cívicos y de justicia social, promoviendo el sentido crítico dentro de un marco democrático en aras de formar a la ciudadanía en capacidades, competencias y habilidades, enseñando a pensar y, sobre todo, enseñando a aprender a aprender. La calidad es un elemento de responsabilidad y de mejora de la educación superior.
- 4) Una de las funciones más relevantes de la Universidad ha de ser el de velar por una formación humana, personal y social que contribuya a la excelencia ética y moral, en tanto que persona, cuestión más que debatida porque resulta difícil de integrar en los sistemas educativos de enseñanza superior.
- 5) Los métodos de enseñanza tradicionales no responden en su totalidad a los propósitos marcados por el EEES en cuanto a formación humanista o integral del alumnado, ni en lo relativo a la formación de competencias genéricas, cuando ni tan siquiera tenemos un profesorado formado a tal fin. No resulta incompatible, sin embargo, la coexistencia de metodologías más innovadoras y el mantenimiento de otros métodos más tradicionales que se siguen perpetuando en la educación universitaria; se trata, de hecho, de

metodologías concurrentes, adicionales e inevitables teniendo en cuenta el origen de la institución universitaria.

- 6) En el marco de la Declaración de Bolonia sobre el desarrollo de competencias transversales, bastaría con el desarrollo de estrategias a nivel institucional dirigidas a la consecución del desarrollo de dichas competencias. Sin ese apoyo institucional el profesorado que decida apostar por un enfoque pedagógico basado en metodologías más renovadoras puede caer en el desánimo a la hora de preparar las clases y, aún peor, puede tropezar con la complejidad que supone formarse para tal finalidad.
- 7) La sociedad parece afrontar la educación superior con cierto escepticismo, pese a ser la base de un futuro próspero para quien se está formando, en particular, y para la sociedad en general. Es evidente, en cualquier caso, que el profesorado universitario que apueste por otro tipo de metodologías propedéuticas más interactivas ha de asumir también el riesgo de que estas no sean aceptadas por el propio alumnado, que requiere de cierto esfuerzo y una actitud mucho más proactiva, ni por la institución universitaria, puesto que entraña la obligación de adoptar un compromiso de cambio de la cultura docente.
- 8) Resulta de suma importancia tener en cuenta que, para la efectividad de la formación integral del estudiantado, el uso de una u otra metodología va a ser relevante para el cambio de paradigma pedagógico que la enseñanza universitaria precisa, puesto que el “trabajo en equipo” dentro del marco de la cooperación entre iguales es la base para el desarrollo de las competencias genéricas.
- 9) Este tránsito es difícil de acometer si tenemos en cuenta que la Universidad es una institución antigua que sigue conservando muchas de las clásicas funciones científicas y sociales que inspiraron su nacimiento y que la transmisión de los conocimientos generados en su seno está sujeta a presiones sociales, políticas y económicas cambiantes que dependen del *zeitgeist* de la época.
- 10) La clave para entender la función social de la Universidad actual radica en la necesidad de reconocer que se trata, sobre todo, de una institución dedicada a la transmisión de la verdad, la creación de conocimiento y de valores humanistas, y el fomento del espíritu

crítico en un entorno de diálogo, entendiendo que la docencia universitaria no solo es una herramienta diseñada para la enseñanza de los conocimientos técnico-científicos, sino que es el vehículo que permite a las personas desarrollarse de forma integral y adquirir hábitos de autonomía.

- 11) La docencia universitaria actual ha de poner el foco en el estudiantado, lo que supone un reto de gran magnitud al que no se le está dando la respuesta que merece. De hecho, en los numerosos informes de la Comisión de Seguimiento del EEES emitidos hasta el momento no se le está dando la relevancia necesaria al fortalecimiento de la *dimensión social* de la Universidad, la promoción de la empleabilidad de las personas egresadas, la necesidad de convertir el aprendizaje permanente y la movilidad en una realidad para todos y todas, ni a la mejora de las competencias y la motivación del personal docente e investigador. Sólo apostando firmemente por estas prioridades se podría implementar la función social de una Universidad orientada a la formación integral o humanista de la persona.
- 12) Si la función de la Universidad actual debe partir de un enfoque de formación integral de la persona, es decir, de un enfoque social, entonces tendríamos que cuestionarnos si la Universidad actual, que debería servir de puente y estar al servicio de la sociedad, está enfocada básicamente a la formación de profesionales para su entrada en el mercado laboral y, de ser así, si deberíamos (re) formular nuevas estrategias orientadas hacia una educación superior que permita ser excelente profesional a la par que conecta con la sociedad ante el actual panorama de incertidumbre sociolaboral al que nos enfrentamos.
- 13) Parece acertado tener en cuenta la formación integral como criterio de calidad educativa, en su sentido más amplio, respondiendo así a una de las misiones que tiene la Universidad como es la de transferir conocimiento a la sociedad y poder responder a la demanda social de su tiempo.
- 14) Es necesario rescatar la formación humanista como epicentro de una enseñanza universitaria que ha de tener como primer objetivo el de educar para la vida, lo que iría acompañado ineludiblemente, como segundo objetivo, de la necesidad de preparar para el desempeño de

una profesión, seguido de la formación docente y la investigación, en ese orden.

- 15) Considerando que la función social de la Universidad es formar a la persona como profesional y como parte de la ciudadanía, incidiendo en la promoción de metodologías renovadas que impulsen el desarrollo no solo de las competencias académicas y profesionales sino también las ético-cívico-sociales, lo que completaría el marco en la formación integral de la persona, resulta prometedor utilizar los recursos institucionales que estén al alcance del docente para diseñar, planificar e implementar metodologías que complementen el modelo academicista tradicional, persiguiendo una formación más adaptada a las nuevas demandas de la sociedad actual, tal y como exige la normativa actual tanto a nivel nacional como internacional.
- 16) Es necesario combinar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del correspondiente plan de estudios, tal como indica el art. 3 del RD 1125/2003, de 5 de septiembre, regulador del Sistema Europeo de Créditos y Calificaciones, y seguir profundizando en el diseño de metodologías encaminadas a un mayor ajuste para la adquisición de las competencias técnicas y transversales que justificaría el aprendizaje en un contexto que se extiende ahora a lo largo de toda la vida.
- 17) Es fundamental analizar el impacto que una formación integral basada en competencias tendrá en la educación superior, ya que se considera necesario encontrar de nuevo la identidad universitaria perdida desde la unificación de las titulaciones en grados extrapolables entre los Estados Miembros de la UE, que ha supuesto un declive de la función social de la institución universitaria al dar prioridad a la preparación de profesionales en menoscabo de la interdisciplinariedad y la educación en valores.
- 18) La apuesta por una potenciación de la *Dimensión Social* de la enseñanza universitaria maximizará el potencial del estudiantado dentro de un modelo educativo centrado en el aprendizaje autónomo del estudiante, en el trabajo cooperativo y en el uso de una evaluación formativa y no sumativa.

- 19) Hablar de estrategias metodológicas innovadoras conduce inevitablemente al Proceso Bolonia y a sus supuestas bondades, que no siempre se compadecen con lo que demanda la universidad del siglo XXI. Bien es cierto que el sistema se encarga de dar la libertad de gestión suficiente a cada Universidad, pero ello implica también que cada sistema nacional universitario invertirá según la apuesta del gobierno vigente en cada momento, pudiendo dejar de priorizar algunas cuestiones planteadas en las propias normas o en las recomendaciones sin carácter vinculante. Desde esta perspectiva, la Universidad dejaría en segundo plano su legado de búsqueda responsable e incesante de la verdad para cambiarlo por la empleabilidad, el pragmatismo y la utilidad. Su referencia ya no sería la sociedad sino el mercado.
- 20) Si la Universidad deja de lado el enfoque humanista, su función quedaría limitada a la de ser una mera institución expendedora de títulos de egresados y egresadas que cada vez encuentran más dificultades para encontrar un puesto de trabajo adecuado a su titulación.
- 21) A pesar del esfuerzo normativo e institucional desplegado en pos de una educación superior de calidad, existe una variable importante en todas las estrategias políticas e institucionales que es la falta de interés por el autoaprendizaje del alumnado. Los estudios de casos llevados a cabo en esta investigación inducen a pensar que, en cierta medida, creemos que ello deriva en gran medida de la metodología adoptada en las aulas por parte del profesorado. La clase magistral sin ningún tipo de complemento metodológico, que sigue siendo la metodología hegemónica en la enseñanza de ramas de conocimiento como las ciencias jurídicas, no acaban de resultar atractivas para un alumnado de la era digital que necesita cada vez más algún tipo de estímulo que despierte su interés por aprender, lo que requiere una mayor inversión de tiempo, de participación y de compromiso por parte del personal docente en el aula.
- 22) Dentro del marco normativo del EEES, tal como indica la propia LOSU en su preámbulo, el estudiantado universitario, sea cual sea su edad, ha de tener un papel protagonista, recomendando a tal fin que es necesario preocuparse por la formación y actualización de las capacidades del profesorado, así como por generar espacios

donde se vele por la adecuación de contenidos y los formatos de enseñanza.

- 23) Pese a todas las recomendaciones de la normativa nacional e internacional sobre educación superior, parece claro que habrá que seguir incidiendo sobre la innovación docente y las metodologías educativas para hacerlas más efectivas a la hora de motivar al estudiantado en su aprendizaje, sin olvidar que en todo este entramado la labor del profesorado es esencial, por lo que debe ser valorada e incentivada por los centros universitarios.
- 24) La notable importancia que adquiere el profesorado como formador de profesionales en las propuestas de la UE, ha de tomarse como una buena oportunidad para mostrar la relevancia que adquiere la labor docente desde la perspectiva humanista, lo que representa todo un reto para la enseñanza universitaria, en general, y para la enseñanza de las materias jurídico-sociales, en particular, ya que es preciso superar el modelo centrado en el profesorado tan arraigado en la transmisión del conocimiento jurídico.
- 25) El hecho de defender el aprendizaje basado en el desarrollo de las competencias transversales, con metodologías como el aprendizaje cooperativo y la Tutoría entre iguales, no impide reconocer que parte del colectivo docente universitario se muestra disconforme con este tipo de aprendizaje, lo que resulta sano si tenemos en cuenta que todas las cuestiones sociales, entre las que la función docente ocupa un lugar relevante, siempre ha de estar sujeta a debate, análisis y reflexión permanente en pos de la Justicia Social.
- 26) En cuanto al programa de orientación universitaria a través del GOU-Fest, parece claro que la implementación de cualquier metodología que tenga base cooperativa, en general, y que se desarrolle entre iguales, en particular, como en el caso de la orientación universitaria realizada entre iguales fuera del aula universitaria, puede emplearse como fórmula eficaz de orientación y de apoyo al estudiantado novel, puesto que no solo favorece la integración del alumnado en el entorno universitario durante su primer año, sino que también proporciona una seguridad en la vida estudiantil durante los siguientes años.

- 27) Por lo que respecta a la mentorización del alumnado colaborador en prácticas de asignaturas de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social II, también resulta palmaria la notable aportación que representa la figura de la tutorización entre iguales, tanto en sus funciones de mentoría como de apoyo docente, ya que permite llevar a cabo el proyecto educativo en óptimas condiciones, favoreciendo un entorno amable de aprendizaje y dejando en manos del alumnado tutor la posibilidad de ayudar al alumnado tutorizado en la aplicación práctica de los supuestos planteados por el profesor o la profesora.

A modo de conclusión final, nos gustaría aportar algunas ideas y reflexiones sobre el modo en que los docentes universitarios, sin tener formación pedagógica, se enfrentan a la ardua tarea de enseñar. Ciertamente, no sólo se trata de enseñar de forma disciplinar, lo que nos lleva a reconocer el trabajo docente de un profesorado que persiste y se involucra en el modo de enseñar y en el modo de cómo aprende su alumnado. Prueba de ello son las aportaciones ofrecidas en este trabajo, que ponen de manifiesto que cada vez son más los profesores y profesoras que se implican en la implementación de métodos de enseñanza que requiere de cierta adaptación y de formación como para poner en práctica otras metodologías pedagógicas más innovadoras, a las que se le debe invertir un tiempo considerable en cuanto a su planificación, implementación y evaluación. Este hecho no hace más que ilusionar a quienes pensamos que la educación va más allá del éxito académico, y a quienes procuramos que las personas que pasen por la Universidad no solo salgan preparadas para el mundo profesional sino también para desarrollarse persona y como ciudadanos y ciudadanas responsables y solidarias con la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aboites, H. (2010). La educación superior latinoamericana y el proceso de Bolonia: de la comercialización al Proyecto *Tuning* de competencias. *Cultura y representaciones sociales*, 5(9), 122-144.
- Alarcón, E., Sepúlveda, P. & Madrid, D. (2018). Qué es y qué no es aprendizaje cooperativo. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1). Disponible en <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Alemán, F. (2022). El diseño del proyecto didáctico. Elementos estructurales y fórmulas de elicitación del Aprendizaje. VI Jornadas de Innovación Docente: La Innovación docente en las enseñanzas universitarias oficiales tras el Real Decreto 822/2021. Facultad de Ciencias Jurídicas, ULPGC. Universidad de las Palmas. Disponible en <https://fccjj.ulpgc.es/calidad/jornadas-de-innovacion-docente/>
- Alemán, F. (2023). La degradación universitaria: señas de Leviatán. *Jueces para la democracia*, (106), 151-166.
- Alonso Betancourt, L.A., Larrea Plúa, J.J., & Moya Joniaux, C.A. (2020). Metodología para la formación de competencias profesionales en estudiantes universitarios mediante proyectos formativos. *Transformación*, 16(3), 544-566.
- Álvarez, P.R., & González, M.C. (2009). Modelo comprensivo para la institucionalización de la orientación y la tutoría en la enseñanza universitaria. *Revista Curriculum*, 22, 73- 95.

- Álvarez, P.R. (2013). La tutoría como eje articulador del proceso de aprendizaje del alumnado. *Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, (26), 73-87. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4156266>
- Álvarez, M.B., Lorca, P., & García, J. (2010). El Programa de Acción Tutorial como complemento de la acción docente en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Educade: revista de educación en contabilidad, finanzas y administración de empresas*, (1), 5-19. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3964844>
- Álvarez Pérez, P.R., González Alfonso, M.C., & López Aguilar, D. (2009). La enseñanza universitaria y la formación para el trabajo: Un análisis desde la opinión de los estudiantes. *Paradigma*, 30(2), 7-20.
- Alzate -Medina, G.M., & Peña-Borrero, L.B. (2010). La tutoría entre iguales: una modalidad para el desarrollo de la escritura en la educación superior. *Universitas Psychologica*, 9 (1), 123-138. Disponible en: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/717>
- Amber, D.A., & Martínez Valdivia, E. (2018). La formación en educación superior. Retos y propuestas en docencia universitaria. *Editorial. Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(3), 1-8.
- Aramburuzabala Higuera, P., Cynthia Martínez-Garrido, C., & García-Peinado, R. (2013). La formación del profesorado universitario en España: evolución y perspectiva. *Educación*, Vol. XXII (43), 7-25.
- ANECA. (2018). Informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad de las universidades españolas. Madrid: ANECA.
- Arana, J. (2021). El futuro de nuestra Universidad. *Documentos Core Curriculum*, 24, 1-14.
- Argudín, Y. (2015). Educación basada en competencias. *Revista Magistralis*, (20), 39-61
- Asensio, E., & Blanco, A. (2016). La comunicación oral y la presentación eficaz de ideas. En Blanco, A. (Coord) *Desarrollo y Evaluación de Competencias en Educación Superior*. Narcea ediciones.

- Aurell, J. (2015). La Universidad en la Edad Media. Reflexiones sobre la identidad de sus orígenes y su continuidad histórica. *Revista Empresa y Humanismo*, 18(1), 141-152.
- Baguer Alcalá, A. (2016). *Universidad pública: cambio obligado*. Ediciones Díaz de Santos. <http://www.ebooks7-24.com/?il=3844>
- Barco, Susana (1995). El docente universitario, espacio de incógnita, en *Imágenes*, 3(5), p. 112
- Belloso, N. (2017). De las universidades humanistas a las universidades modelos de excelencia. Los desafíos de una educación humanista en el siglo XXI. En Puy, F. (Coord), *La universidad humanista en un mundo globalizado*. (2017). España, Madrid. Editorial Reus.
- Belmonte, M.L., García-Sanz, M.P., & Galián Nicolás, B. (2020). Dos perspectivas de una misma meta: pertinencia y nivel de logro de las competencias universitarias. *Educación*, 56(2), 423-438.
- Beneitone, Pablo, Esquetini, Cesar, González, Julia, Marty, Maida, Siufi, Gabriela, & Wagenaar, Robert. (2017). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final del Proyecto Tuning- América Latina 2004-2007. Recuperado de http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIII_Final-Report_SP.pdf
- Bernal, J. (2013). Universidad en tiempos de incertidumbre. *REDES*, 1(5), 7-20.
- Bezanilla, M.J., & Arranz, S. (2016). Sistema de evaluación de competencias en Educación Superior utilizando Moodle. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (80), 290-310
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa* (1ª ed.). Barcelona: CEAC, S.A.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa* (Vol. 1). Madrid: La Muralla.
- Blanco Fernández, A., Alba Ferré, E., & Asensio Castañeda, E. (2016). *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior*. Madrid, Spain: Narcea Ediciones. Recuperado de <https://elibro--net.uma.debiblio.com/es/ereader/uma/46035?page=176>.

- Bonson Adventín, M. (2016). Desarrollo de competencias en educación superior. En Blanco (Coord) (2016). *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior..* Narcea Ediciones. <https://elibro-net.uma.debiblio.com/es/ereader/uma/46035?page=5>
- Bowden, J., & Marton, F. (2011). *La Universidad, un espacio para el aprendizaje.* Narcea.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. DOI. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bravo Salinas, N. H (2007). Competencias proyecto tuning-europa, tuning-america latina. *Competencias Proyecto TUNING-Europa, TUNING-América Latina*, 1-27.
- Buchbinder, P. (2006). La Universidad: breve introducción a su evolución histórica. Universidad Nacional del Litoral. https://ingresopu.files.wordpress.com/2015/10/buchbinder_evolucion-historica-2008.pdf
- Bueno Campos, E., & Fernández de Navarrete, F.C. (2007). La tercera misión de la Universidad: enfoques e indicadores básicos para su evaluación. *Economía industrial*, (366), 43-59.
- Cañabate, D., & Colomer, J. (2020). (coord.). *El aprendizaje cooperativo en la universidad del siglo XXI.* Propuestas, estrategias y reflexiones. Graó
- Cairós, D.M. & Díaz, J.M. (2012). La eficacia del sistema educativo: enseñar a aprender. En *La enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en el Espacio Europeo de Educación Superior.* Cruz-Villalón, J y Rodríguez Piñero. M. 181-193. Ediciones Laborum.
- Campillo, A. (2015). La universidad en la sociedad global. *ISEGORÍA. Revista de Filosofía Moral y Pública*, (52), 15-42. DOI: <https://doi.org/10.3989/isegoria.2015.052.01>
- Canales, M. & Binimelis, A. (1994). El grupo de discusión. *Revista de Sociología*, (9). Disponible en <http://www.revistadesociologia.uchile.cl/index.php/RDS/article/viewFile/27647/293>
- Cardozo-Ortiz, C. (2011). Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria. *Educación y Educadores*, 14(2), 309-325.

- Carrascal, J.M. (2013). *Autobiografía apócrifa de José Ortega y Gasset*. Marcial Pons Ediciones de Historia. <https://elibro--net.uma.debiblio.com/es/ereader/uma/42883?page=207>
- Carrizosa, E. (2019). Las competencias transversales para la empleabilidad y su integración en la educación universitaria. *Revista Internacional y Comparada de Relaciones Laborales y Derecho del Empleo*, 7(1), 4.
- Casanova, I., Canquiz, L., Paredes, I., & Iniciararte, A. (2018). Visión general del enfoque por competencias en Latinoamérica. *Revista de ciencias sociales*, 24(4), 114-125.
- Castañeda, J. (2016). Análisis del desarrollo de los nuevos títulos de Grado basados en competencias y adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 14(2), 135-157. DOI: <http://dx.doi.org/10.4995/redu.2016.5806>
- Castañuela Sánchez, B. (2016). La Universidad y su función social. *Cienci@ cierta*, 48, 1-13 Disponible en <http://www.cienciacierta.uadec.mx/articulos/cc48/Universidad.pdf>
- Cazorla González-Serrano, M.D.C. (2011). Una aproximación a los aspectos positivos y negativos derivados de la puesta en marcha del Plan Bolonia en la Universidad Española. *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, (4), 91-104.
- Cieza, J.A. (2011). El proyecto «tutoría entre compañeros» en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca. *Aula* 17, 249-258. Disponible en <http://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/viewFile/8416/9124>
- Cejas Martínez, M.F., Rueda Manzano, M.J., Cayo Lema, L.E., & Villa Andrade, L.C. (2019). Formación por competencias: Reto de la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 25(1).
- Cohen, E., Lotan, R., Scarloss, B., & Arellano, A. (2009). Instrucción compleja: Equidad en las aulas de aprendizaje cooperativo. *Theory Into Practice*, 38(2), 80-86. DOI: <https://doi.org/10.1080/00405849909543836>
- Collis, B., & Moonen, J. (2011). Flexibilidad en la educación superior: revisión de expectativas. *Comunicar*, 19(37). DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C37-2011-02-01>

- Comisión Europea, Secretaría General, (2018). *Pilar europeo de derechos sociales*, Oficina de Publicaciones. <https://data.europa.eu/doi/10.2792/95934>
- Comisión Europea, Dirección General de Comunicación, Leyen, U., *Orientaciones políticas para la próxima Comisión Europea 2019-2024 (2020): Discurso de apertura en la sesión plenaria del Parlamento Europeo 16 de julio de 2019; Discurso ante la sesión plenaria del Parlamento Europeo 27 de noviembre de 2019*, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, 2020, <https://data.europa.eu/doi/10.2775/5493>
- Comisión Europea, Dirección General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura, (2022). *Progreso hacia la consecución del Espacio Europeo de Educación: comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones*, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/059480>
- Comisión Europea. Empleo, Asuntos Sociales e Inclusión. (s.f.). El Pilar Europeo de Derechos Sociales en 20 principios. Recuperado 7 de agosto de 2023, de <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1226&langId=en>
- Comunicado de la Conferencia de ministros responsables de la Educación Superior, mantenida en Berlín el 19 de septiembre del 2003. Comunicado de Berlín, 2003. Educación Superior Europea. Disponible en: <http://www.ehea.info/pageministerial-conference-berlin-2003>
- Comunicado de la Conferencia de ministros europeos responsables de Educación Superior. Bergen, 19-20 de mayo de 2005. *El Espacio Europeo de Educación Superior-Alcanzando las metas*. Disponible en: <http://www.ehea.info/pageministerial-conference-bergen-2005>
- Comunicado de Londres, de 18 de mayo de 2007. *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado*. Disponible en: <http://www.ehea.info/page-ministerial-conference-london-2007>

Comunicado de la Conferencia de ministros europeos responsables de educación superior, Leuven / Louvain-la-Neuve, 28 y 29 de abril de 2009. *Comunicado de Lovaina, 2009. El proceso de Bolonia 2020- El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década*. Disponible en: <http://www.ehea.info/pageministerial-conference-Leuven-Louvain-la-Neuve-2009>

De las Olas, M., & Alcaide, S. (2013). El aprendizaje colaborativo en Trabajo Social: una experiencia de sesión clínica para la intervención social en formación de postgrado. *Documentos de trabajo social: Revista de trabajo y acción social*, (53), 108- 115. Disponible en http://www.trabajosocialmalaga.org/archivos/revista_dts/53_7.pdf

De Miguel Díaz, F.M. (2006). Metodologías para optimizar el aprendizaje: segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, (57), 71-92. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2484250>

De Miguel Díaz, M., Alfaro Rocher, I.J., Apodaca Urquijo, P., Arias Blanco, J.M., García Jiménez, E., Lobato Fraile, C., & Pérez Boullosa, A. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias: orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior* (p. 197). Servicio de Publicaciones. Universidad de Oviedo.

De Miguel Díaz, F.M. (2013). La reforma curricular y metodológica de las enseñanzas universitarias: una mirada crítica sobre la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Pulso: revista de educación*, (36), 13-35. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4480243>

Declaración de La Sorbona. (1998). *Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo*. [Archivo PDF] <http://eees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaraciónSorbona>

Declaración de Bolonia. (1999). *Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación Reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999*. Disponible en http://institucional.us.es/eees/legislacion/Bolonia_Declaracion.htm

- Declaración del encuentro de los ministros europeos en funciones de la Educación Superior en Praga, de 19 de mayo de 2001. *Declaración de Praga, 2001. Hacia el Área de la Educación Superior Europea*. Disponible en: <http://www.ehea.info/page-ministerial-conference-prague-2001>.
- Declaración de Budapest-Viena de 12 de marzo de 2010. *Declaración de Budapest, 2010. Sobre el Espacio Europeo de Educación Superior*. Disponible en: <http://www.ehea.info/page-ministerial-conference-budapest-vienna-2010>.
- Decreto 464/2019, de 14 de mayo, por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad de Málaga. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía - Histórico del BOJA. Disponible en <https://www.uma.es/media/files/EstatutosUMA.pdf>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. París: Ediciones Unesco. Disponible en http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., & Nanzhao, Z. (1997). *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*. UNESCO. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/1847>
- Díez, E.J. (2018). *Neoliberalismo educativo*. Octaedro.
- Díez, G.E., Guamán, A., Jorge, A., & Ferrer, J. (2014). *Qué hacemos con la universidad*. Madrid. Ediciones Akal. Disponible en <https://ebookcentral.proquest.com>
- Domínguez de la Rosa, L., & Millán-Franco, M. (2021). Una aproximación discursiva del acoso escolar desde la perspectiva del Trabajo Social. *OBETAS. Revista de Ciencias Sociales*, 16(2), 281-296 DOI:
- Duarte, C., & Mora, A. (2016). Reforma Curricular, una oportunidad para repensar el Trabajo Social. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 14(1), 203-224. Disponible en <http://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5763>

- Durán, D., & Vidal-Iglesias, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria*. Barcelona: Graó.
- Durán, D. (2014). *Aprenseñar. Evidencias e implicaciones educativas de aprender enseñando*. Madrid: Narcea.
- Durán, D., & Sánchez-Chacón, G. (2012). Ritmos en dos: una experiencia basada en la tutoría entre iguales para la mejora de la fluidez y comprensión de lectura rítmica musical. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 56, 99-106. Disponible en: <http://grupsderecerca.uab.cat/grai/sites/grupsderecerca.uab.cat/grai/files/ritmos.pdf>
- Durán, D., & Flores, M. (2015). Prácticas de tutoría entre iguales en universidades del Estado español y de Iberoamérica. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 5-17. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5122228>
- Durán, D., Flores, M., Mosca, A., & Santiviago, C. (2015). Tutorías entre iguales, del concepto a la práctica en las diferentes etapas educativas. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 2(1), 28-39. Disponible en <http://ojs.intercambios.cse.edu.uy/index.php/ic/article/view/37/53>
- Durán, D., Flores, M., & Valdebenito, V. (2015). Tutoría entre iguales. Concepto y práctica como metodología para la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(2), 23-40.
- Echeverría, B. (1996): Orientació Professional. Barcelona, Universitat Oberta de Catalunya.
- Echeverría, B. (2002): Gestión de la Competencia de Acción Profesional, *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 7-43.
- Escalona Orcao, A.I. & Loscertales Palomar, B. (2009). *Actividades para la enseñanza y el aprendizaje de competencias genéricas en el marco del espacio europeo de educación superior (2a. ed.)*. 2. Prensas de la Universidad de Zaragoza. <https://elibro--net.uma.debiblio.com/es/ereader/uma/42281?page=50>

- Escotet, M.Á. (2004). Globalización y educación superior: desafíos en una era de incertidumbre. In *Pedagogía universitaria, hacia un espacio de aprendizaje compartido*: III Simposio Iberoamericano de Docencia Universitaria (pp. 23-36). Servicio de Publicaciones= Argitalpen Zerbitzua.
- Esquivel, N.H. (2004). ¿Por qué y para qué la formación humanista en la educación superior? México, D.F. Red Ciencia Ergo Sum. Recuperado de <https://ebookcentral.proquest.com>
- Esteban Bara, F., & Román Maestre, B. (2016). ¿Quo Vadis universidad? Editorial UOC. <https://elibro--net.uma.debiblio.com/es/lc/uma/titulos/58559>
- Estrada, M., Monferrer, D., & Moliner, M. (2016). El Aprendizaje Cooperativo y las Habilidades Socio-Emocionales: Una Experiencia Docente en la Asignatura Técnicas de Ventas. *Formación Universitaria*, 9 (6), 43-61.
- Falchivkov, N. (2001). *Learning together. Peer tutoring in higher education*. London – New York
- Fallows, S., & Steven, C. (coords.) (2000). *Integrating key skills in higher education. Employability, transferable skills and learning for life*. London: Kogan Page.
- Farrerons Vidal, O. (2005). Evolución histórica de la universidad española. Universitat Politècnica de Catalunya. Departament d'Expressió Gràfica a l'Enginyeria. Portal de Acceso Abierto de la UPC. Disponible en <http://hdl.handle.net/2117/28534>
- Fernández de Haro, E. (2010). El trabajo en equipo mediante aprendizaje cooperativo. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. [http://conexiones.dgire.unam.mx/wp-content/uploads/2017/09/El-trabajo-en-equipo-mediante-aprendi zaje-cooperativo-en-grupos.pdf](http://conexiones.dgire.unam.mx/wp-content/uploads/2017/09/El-trabajo-en-equipo-mediante-aprendi-zaje-cooperativo-en-grupos.pdf)
- Fernández-Carvajal, R. (1994). *Retorno de la universidad a su esencia (una propuesta ingenua para la recuperación de nuestra enseñanza superior)* (Vol. 9), Murcia: Secretariado de Publicaciones. EDITUM.

- Fernández Orrico, J. (2012). Sobre las innovadoras técnicas de enseñanza y de evaluación en materias jurídico-laborales, a partir de la implantación del proceso Bolonia. En *La enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Cruz-Villalón y Rodríguez-Piñero (Coords). pp. 241-248. Ediciones Laborum
- Ferradans Caramés, C., & Pérez Monguió, J.M. (2012). El prácticum y su evaluación en el Grado de Relaciones Humanas y Recursos Humanos. En *La enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en el Espacio Europeo de Educación Superior*. pp-249-268. Ediciones Laborum.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (3a. ed.). Madrid: Morata
- Frondizi, R. (1956). La Universidad y sus Misiones. *Comentario*, IV(13).
- Gallardo, G., & Reyes, P. (2010). Relación profesor-alumno en la universidad: arista fundamental para el aprendizaje. *Calidad en la Educación*, (32), 78-108.
- García Fernández, T., Arias-Gundín, O., Rodríguez Pérez, C., Fidalgo, R., & Robledo, P. (2017). Metodologías activas y desarrollo de competencias en estudiantes universitarios con diferentes estilos de pensamiento. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 66-80.
- García Moro, F.J., Baya, D.G., & Nicoletti, J.A. (2022). La labor del docente dentro del Espacio Europeo de Educación Superior y de la sociedad de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. *Análisis y modificación de conducta*, 48(178), 41-54.
- García Ruiz, M.J. (1996). Informe Dearing: Revisión de Calificaciones para 16-19 Años. Repertorio completo. *Revista Española de Educación Comparada*, (2), 221-226.
- García-Ruiz, M.R., & González Fernández, N. (2013). El aprendizaje cooperativo en la universidad. Valoración de los estudiantes respecto a su potencialidad para desarrollar competencias. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 4(7), 106-128.

- García Sanz, M.P., & Morillas, L.R. (2011). La planificación de evaluación de competencias en Educación Superior *REIFOP*, 14 (1), 113-124.
- Gil Flores, J. (1993). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza* 10-11, 199-214. Disponible en <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/16848>
- Giménez Murugarren, M.P. (2021a). La función social de la Universidad frente al actual panorama de incertidumbre sociolaboral. *Revista Internacional y Comparada de Relaciones Laborales y Derecho del Empleo*, 9(4), 28-51.
- Giménez Murugarren, M.P. (2021b). El contexto metodológico de la figura del estudiantado colaborador en las prácticas de las asignaturas jurídicas y sociales. *Trabajo, Persona, Derecho, Mercado*, (4), 115-140.
- Giménez Murugarren, M.P. (2022). La tutoría entre iguales en los programas de mentoría de orientación universitaria y en las clases prácticas de la asignatura de derecho del trabajo y de la seguridad social II. In *Innovación metodológica y buenas prácticas docentes en el ámbito del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social* (pp. 245-258). Tirant lo Blanch.
- Gómez Pazos, M. & Hernando Gómez, A. (2016). Experiencia docente acerca del uso didáctico del aprendizaje cooperativo y el trabajo de campo en el estudio del fenómeno de la influencia social. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (2), 331-346. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.2.206921>
- Gómez Zuluaga, ME (2019). Emprendimiento de base tecnológica: Un reto por cumplir. *Tec Empresarial*, 13(2), 33-44.
- González Fernández, N., García Ruiz, R., & Ramírez García, A. (2015). Aprendizaje cooperativo y tutoría entre iguales en entornos virtuales universitarios. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(1), 111-124.
- González Millán, (2014). La endogamia en la universidad. *AGON: International Journal of Sport Sciences*, 4(1), 2-5.
- González Requena, J. (2023). La crisis de la universidad. En defensa de una verdadera autonomía universitaria. *Mañé, Ferrer & Swartz: Revista Internacional de Educación y Análisis Social Crítico*, 1(1), 119-125.

- González Alonso, F., & Escudero Vidal, J. (2017). *Las Competencias sociales y cívicas*. Servicio de Publicaciones. Universidad Pontificia de Salamanca. Editores: Amparo Jiménez-Vivas. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/316315890_LAS_COMPETENCIAS_SOCIALES_Y_CIVICAS
- González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe. Informe final*. Fase 1. Bilbao: Universidad de Deusto.
- González, J., Wagenaar, R., & Beneitone, P. (2004). Tuning-América Latina: un proyecto de las universidades. *Revista iberoamericana de educación*, (35), 151-164.
- Goodlad, S., & Hist, B. (1989). *Peer Tutoring. A guide to learn by teaching*. Londres: Kogan Page
- Guamán, A. (2013). *Qué hacemos con la universidad*. Ediciones Akal. <https://elibro--net.uma.debiblio.com/es/lc/uma/titulos/49704>
- Guba, E.G. (1989). *Criterios de credibilidad en la investigación naturalista*. En *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal.
- Gutiérrez, R. (2013). *Universidades, ¿qué puede ocurrir?* 1ª ed. – Bahía Blanca: Editorial de la Universidad del Sur. EdiUNS. <https://elibro--net.uma.debiblio.com/es/ereader/uma/76999?page=8>
- Hervás, M., & Miñaca, M.I. (2016) Uso de las herramientas “tutoring” y “mentoring”: ¿Cómo ayudan a mejorar las competencias del alumnado? I Congreso online sobre la Educación en el siglo XXI. (pp. 352-357). Disponible en <http://www.eumed.net/libros-gratis/actas/2016/educacion/html.pdf>.
- Hidalgo García, D., (2021). Implantación de la Red Social Instagram en la Escuela Técnica Superior de Ingeniería de Edificación de la Universidad de Granada En Pallarés Piquer, M. Gil-Quintana, J. & Santisteban Espejo, A. (2021). Docencia, ciencia y humanidades: hacia una enseñanza integral en la Universidad del siglo XXI. Dykinson. <https://elibro--net.uma.debiblio.com/es/ereader/uma/196633?page=24>
- Houssay, B. (1989). *Función social de la Universidad*. En Barrios Medina, A., Paladini, A (eds.); *Escritos y discursos del Dr. Bernardo Alberto Houssay*. (234-244). Buenos Aires: Eudeba

- Hernández Infante, R.C. & Infante Miranda, M.E. (2015). La formación humanística y humanista en los estudiantes universitarios. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 77-88.
- Jiménez, D., Sancho, P., & Sánchez, S. (2019). Perfil del futuro docente: Nuevos retos en el marco del EEES. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (23), 125-139.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1987). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Prentice-Hall, Inc.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1994). *Learning Together and Alone. Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1999). *Aprender juntos y solos*. Buenos Aires: Aique.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Kagan, S. (1989). The structural approach to cooperative learning. *Educational leadership*, 47(4), 12- 15.
- Krueger, R.A. (1991). *El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada*. Ediciones Pirámide.
- Krüger, K., Jiménez, L., & Molas, A. (2011). La función social de la educación superior en la sociedad del conocimiento europea. *Barcelona: Colección Geocrítica Textos Electrónicos*.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- La Prova, A. (2017). *La práctica del aprendizaje cooperativo: propuestas operativas para el grupo-clase*. Disponible en <http://ebookcentral.proquest.com>
- Laclau, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel.
- Latorre, A., Del Rincón, D., & Arnal, J. (1996). *Metodología constructivista/ cualitativa. Bases Metodológicas de la Investigación Educativa* (197-291). Barcelona: Hurtado Ediciones.

- León del Barco, B. (2002). *Elementos mediadores en la eficacia del aprendizaje cooperativo. Entrenamiento en habilidades sociales y dinámicas de grupo*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Extremadura. Cáceres.
- León del Barco, B., Gonzalo, M., & Vicente, F. (2004). Factores mediadores en el aprendizaje cooperativo: los estilos de conducta interpersonal. *Apuntes de Psicología*, 22(1), 61-74
- León del Barco, B., Felipe Castaño, E., Mendo, S. & Iglesias, D. (2015). Habilidades sociales en equipos de aprendizaje cooperativo en el contexto universitario. *Psicología Conductual*, 23(2), 191.
- Llorente, M. (2012). El aprendizaje basado en competencias aplicado al derecho procesal laboral. En *La enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social En el Espacio Europeo de Educación Superior*. Cruz Villalón, J y Rodríguez-Piñero (Coords). pp 63-84. Ediciones Laborum.
- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. «BOE» núm. 209, de 1 de septiembre de 1983, páginas 24034 a 24042 (9 págs.). Disponible en <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1983-23432>
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Jefatura del Estado «BOE» núm. 307, de 24 de diciembre de 2001 Disponible en <https://www.boe.es/buscar/pdf/2001/BOE-A-2001-24515-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. «BOE» núm. 89, de 13 de abril de 2007, páginas 16241 a 16260 (20 págs.) <https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/04/12/4>
- Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. «BOE» núm. 70, de 23/03/2023. Entrada en vigor: 12/04/2023. Disponible en <https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2/con>
- Lis, Diana Isabela. (2013). La relevancia de la docencia universitaria y su incidencia en la calidad de las universidades. En Gutiérrez, R. (2013). *Universidades, ¿qué puede ocurrir?* EdiUNS <https://elibro-net.uma.debiblio.com/es/ereader/uma/76999?page=8>

- Llano, A. (2012). ¿Ocaso de las Humanidades? *Revisiones*, 7, 185-192. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/ocaso-de-las-humanidades/docview/1269467096/se-2>
- Llano, A. (2003). *Repensar la universidad. La universidad ante lo nuevo*. Madrid. Ediciones Internacionales Universitarias.
- Llovet, J. & Fuentes, A. (2011). *Adiós a la universidad : el eclipse de las Humanidades*. Galaxia Gutenberg.
- Lobato Fraile, C. (1997). Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo. *Revista de Psicodidáctica*, (4), 59-76.
- Lobato, C., e Ilvento, M.C. (2013). La Orientación y Tutoría universitaria: una aproximación actual. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 17-25. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4414047>
- Longworth, N. (2004). Lifelong learning and the schools: into the 21st. century. In: Longworth, N.; Beernaert, Y. (Ed.). *Lifelong learning in Schools: an exploration into the impact of Lifelong Learning on the Schools sector and on its implications for the Lifelong Learning needs of teachers*. Bruxelles: European Lifelong Learning Initiative, p. 406.
- López Calva, J.M. (2017). ¿Qué hacen los docentes de excelencia? Claves para la formación humanista en la universidad. *Perfiles educativos*, 39(155), 208-214.
- Lorenzo, M.M. (2012). La función social de la universidad y la formación del profesorado. *Edetania: estudios y propuestas socioeducativas*, (42), 25-38.
- Lozano, F. (2016). La Eficacia Jurídica del concepto de Trabajo Decente. *Revista Internacional y Comparada de Relaciones Laborales y Derecho del Empleo ADAPT*, 4(4), 1-36
- Lozano, F., & Martín, L. (2018). Aprendizaje cooperativo y docencia jurídica: Una experiencia aplicada en el ámbito del derecho social. *Revista de información laboral*, (2), 51-69.

- Lozano, F., Ordóñez, I. & Marfil, A. (2015). Aprendizaje Cooperativo en el Marco Universitario: La experiencia GOU-Fest. En M.A. Ruiz Rosillo (Coord.). *Educación para transformar: Aprendizaje Experiencial: XII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria*, Madrid, 2015 (pp. 61-68). Madrid: Universidad Europea de Madrid. Disponible en <http://abacus.universidadeuropea.es/handle/11268/4299>
- Lugo Millán, H. (2021). Los procesos integracionistas de la educación universitaria contemporánea: de la Magna Charta Universitatum a Enlaces. *Educación en Contexto*, 7(14), 196-230.
- Magna Charta Universitatum. (2020). *Magna Charta Universitatum 2020* [Archivo PDF] <http://www.magna-charta.org/magna-charta-universitatum/mcu-2020>
- Makdisi, G. (1970). Madrasa y Universidad en la Edad Media. *Studia Islamica*, 32, 255-264. <https://doi.org/10.2307/1595223>
- Marrero Sánchez, O., Mohamed Amar, R., & Xifra Triadú, J. (2018). Habilidades blandas: necesarias para la formación integral del estudiante universitario. *Revista científica ECOCIENCIA*, 5, 1-18.
- Martín-Alonso, D., & Pañagua, L. (2022). El impacto del plan Bolonia en la formación docente. Estudio de caso en una universidad andaluza. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 26(3).
- Martínez Martín, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 42, p. 85-102.
- Martínez, J.A. (2015). Nuevos roles del profesor y del estudiante universitario en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. Aplicación al área de organización de empresas. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, (55) 1-29. Disponible en <http://atlante.eumed.net/wp-content/uploads/competencias1.pdf>
- Martínez, P., Martínez, M., & Pérez, J. (2016). ¿Cómo avanzar en la tutoría universitaria? estrategias de acción: los estudiantes tienen la palabra/ How to advance in the university tutoring? Action strategies: students have the word. *Revista Española De Orientación y Psicopedagogía*, 27(2), 80-98. Disponible en <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/17115>

- Matarranz, M. (2021). El Espacio Europeo de Educación Superior y su sello de calidad. *Revista española de educación comparada*, (37), 153-173.
- Mayordomo, R.M., & Onrubia, J. (Eds.). (2015). *El aprendizaje cooperativo*. Disponible en <http://ebookcentral.proquest.com>
- Mayorga Fernández, M., & Tójar Hurtado, J. (2016). El grupo de discusión como técnica de recogida de información en la evaluación de la docencia universitaria. *Revista Fuentes*, (5). Disponible en <https://ojs.publius.us.es/ojs/index.php/fuentes/article/view/2419>
- Mella, O. (2000). Grupos Focales ("Focus Groups"): técnica de investigación cualitativa. Santiago: CIDE.
- Mena, A.M., & Méndez, J.M. (2009). La técnica de grupo de discusión en la investigación cualitativa. Aportaciones para el análisis de los procesos de interacción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(3), 1-7. Disponible en <http://rieoei.org/2859.htm>
- Menéndez Varela, J.L. (2010). El problema terminológico de la tutoría entre iguales y la afirmación de su especificidad didáctica. *OBSERVAR: Revista electrònica de L' Observatori sobre la Didàctica de les Arts*, (4), 66-94.
- Mérida Serrano, R. (2013). La controvertida aplicación de las competencias en la formación docente universitaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 185-212.
- Michavila, F. (2009). La innovación educativa. Oportunidades y barreras. *Arbor. Ciencia, Pensamiento y Cultura*, (185), 3-8. DOI: <https://doi.org/10.3989/arbor.2009.extran1201>
- Moncada, J.S. (2008). La Universidad: Un acercamiento histórico-filosófico. *The University: A historical-philosophical approach. Ideas y valores*, 57(137), 131-148.
- Montero, M. (2010). El proceso de Bolonia y las nuevas competencias. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, (9), 19-37. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3719324>

- Morales, M.L., & Fuentes, G. (2017). Panorama de los organismos protectores de derechos universitarios en México: Por una defensa humanista de los derechos universitarios en Puy Muñoz, F. (2017). *La universidad humanista en un mundo globalizado*. Editorial Reus. <https://elibro-net.uma.debiblio.com/es/ereader/uma/46666?page=186>
- Mosca, A., & Santiviago, C. (2012). *Fundamentos conceptuales de las tutorías entre pares. La experiencia de la Universidad de la República*. Montevideo, Uruguay: Universidad de la República. Disponible en: <https://docplayer.es/84404-Fundamentos-conceptuales-de-las-tutorias-entre-pares-la-experiencia-de-la-universidad-de-la-republica.html>
- Mosca, A., Santiviago, C., Lujambio, V., Capurro, F., León, F.D., Rubio, V., & Méndez, G. (2010). Tutorías de estudiantes: Tutorías entre pares (No. 281.8 UNI). Universidad de la República (Uruguay).
- Muñoz, A. (2014). Recursos y experiencias de innovación educativa en el contexto universitario. Málaga: Publicaciones y Divulgación Científica. Vicerrectorado de Investigación y Transferencia de la Universidad de Málaga.
- Murcia Peña, N., & Gamboa Suárez, A.A. (2014). Saber, manipulación y poder: La universidad como institución social. *Hallazgos*, 11(22), 419-434.
- Noorda, S. (2021). A New Magna Charta Universitatum. *International Higher Education*, (107), 5-6.
- Núñez. C.E. (2013). *Universidad y ciencia en España: claves de un fracaso y vías de solución*. Gadir.
- Núñez, J., Solano, P., González-Pineda, J., & Rosário, P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del Psicólogo*, 27 (3), 139-146.
- Nussbaum, Martha C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores. ISBN Argentina: 978-987-1566-37-2. ISBN España: 978-84-92946-17-4
- Obarrio Moreno, J.A., & Piquer Marí, J.M. (2016). *Repensar en la universidad: reflexión histórica de un problema actual*. Dykinson. <https://elibro-net.uma.debiblio.com/es/ereader/uma/58173?page=1>

- Olimpio Bento, J. (2017). Proceso de Bolonia: Una ofensa y traición a la idea y misión de la Universidad en Bianchetti, L. *El proceso de Bolonia y la globalización de la educación superior: antecedentes, implementación y repercusiones en el quehacer de los trabajadores de la educación*. CLACSO. <https://elibro--net.uma.debiblio.com/es/ereader/uma/78718?page=5>
- Ordóñez Díaz, L. (2005). Universidad, humanismo y educación de masas. *Pedagogía y saberes*, (23), 65-75. DOI: <https://doi.org/10.17227/01212494.23pys65.75>
- Otero Parga, M. (2017). La Universidad española del siglo XXI ¿Tradición o renuncia? En Puy Muñoz, F. (2017). *La universidad humanista en un mundo globalizado*. Reus. <https://elibro--net.uma.debiblio.com/es/ereader/uma/46666?page=130>
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona. Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A.
- Palés-Argullós, J. (2019). Después de veinte años, pobre Bolonia!. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 22(1), 1-3.
- Palmer, A., Montaña, J., & Palou, M. (2009). Las competencias genéricas en la educación superior. Estudio comparativo entre la opinión de empleadores y académicos, *Psicothema*, 21(3), 433-438.
- Paris Communiqué, 25th of May 2018. *Conférence ministérielle européenne pour l'enseignement supérieur*. Disponible en: <http://www.ehea.info/page-ministerialconference-paris-2018>.
- Pavié Nova, A.P. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(1), 67-80.
- Pérez, C. (1999). *La universidad en el nuevo paradigma: formar para la vida en la sociedad del conocimiento* en: Reflexiones sobre la educación superior en América Latina, FAPUU, Fundayacucho, Venezuela, Caracas. Gutiérrez, R. (2013). *Universidades, ¿qué puede ocurrir?*
- Pérez Campos, A.I. (2012). Metodología para la enseñanza del Derecho. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, (45), 155-176.

- Pérez Gómez, A.I. (2014). Aprender a pensar para poder elegir. *Cuadernos de pedagogía*, 447, 38-41. Disponible en <https://goo.gl/pg85sH>
- Pérez, S., & Castaño, R (2016). Funciones de la Universidad en el siglo XXI: humanística, básica e integral. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 19 (1), 191-199. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.202451>
- Pérez, A., Soto, E., Sola, M., & Serván, M.J. (2009a). *La Universidad del aprendizaje: Orientaciones para el estudiante*. España: Ediciones Akal, SA
- Pérez, A., Soto, E., Sola, M., & Serván, M.J. (2009b). *Contextos y recursos para el aprendizaje relevante en la universidad* España: Ediciones Akal, SA
- Perego, L.H. & Marteau, S.A. (2022). La Universidad a Través del Tiempo. *Ingenio Tecnológico*, 4, e026. Disponible en <http://portal.amelica.org/ameli/journal/266/2663014001/>
- Pétriz, F. (2016). Estrategias para el cambio metodológico en la universidad española. *La Cuestión Universitaria*, (2), 70-73. Disponible en <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3366>
- Pierella, M.P. (2014). La autoridad profesoral en la universidad contemporánea. Aportes para pensar las transformaciones del presente. *Perfiles Educativos*, XXXVI(145), 140-156.
- Poblete, M., Bezanilla, MJ, Fernández-Nogueira, D., & Campo, L. (2016). Formación del docente en competencias genéricas: un instrumento para su planificación y desarrollo. *EDUCAR*, 52 (1), 71-91.
- Pujolàs i Maset, P. (2004). El aprendizaje cooperativo. En *Aprender juntos alumnos diferentes: los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula* (pp. 1000-1030). Editorial Octaedro.
- Pujolàs i Maset, P. (2008). *9 Ideas Clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona. Ediciones Grao.
- Puig Gutiérrez, M., & Morales Lozano, J.A. (2015). La formación de ciudadanos: conceptualización y desarrollo de la competencia social y cívica. *Educación XX1*, 18(1), 259-282. DOI: <https://doi.org/10.5944/educxx1.18.1.12332>

- Puy Muñoz, F. (2017). Las humanidades, corazón de la Universidad. en *La universidad humanista en un mundo globalizado*. ed. Madrid: Editorial Reus, 2017. 209 p. Disponible en: <https://elibro-net.uma.debiblio.com/es/ereader/uma/46666?page=76>
- Quecedo, R., & Castaño, C. (2003). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5-39. Disponible en <https://goo.gl/31pQsH>
- Real Academia Española. (s.f.). Cooperar. En *Diccionario de la lengua española* Recuperado el 18 de noviembre de 2022, de <https://dle.rae.es/cooperar?m=form>
- Real Academia Española. (s.f.). Colaborar. En *Diccionario de la lengua española* Recuperado el 18 de noviembre de 2022, de <https://dle.rae.es/colaborar?m=form>
- Ramírez, L., & Medina, G. (2008). Educación basada en competencias y el proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica. Su impacto en México. *Ide@s CONCYTEG*, 3(39), 8.
- Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. «BOE» núm. 224, de 18/09/2003. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en <https://www.boe.es/eli/es/rd/2003/09/05/1125/con>
- Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. BOE, núm. 318, de 31 de diciembre de 2010. Disponible en <https://www.boe.es/eli/es/rd/2010/12/30/1791/con>
- Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. «BOE» núm. 233, de 29 de septiembre de 2021, páginas 119537 a 119578 (42 págs.) Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2021/09/28/822>

- Reparaz Abaitua, C., Arbués Radigales, E., Naval Durán, C. & Ugarte Artal, C. (2015). El Índice Cívico de los universitarios: sus conocimientos, actitudes y habilidades de participación social. *Revista española de pedagogía*, (260), 23-51.
- Resolución del Consejo relativa a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030). «DOUE» núm. 66, de 26 de febrero de 2021, páginas 1 a 21 (21 págs.). Unión Europea. Referencia: DOUE-Z-2021-70017
- Roda Aixendi, B. (2003). Reforma universitaria y significado del hombre. En Saz Díaz, & Gómez Pulido, J.M. (coords). *Universidad... ¿para qué?* Universidad de Alcalá de Henares
- Rodríguez, H. (2007). El paradigma de las competencias hacia la educación superior. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas*, 15(1), 145-165.
- Rodríguez González, R. (2018). El proceso de formación humanista de los profesionales de Cultura Física. *Revista Educación*, 42(2), 1-16. DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27920>
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez Moneo, M. (2011). El proceso de enseñanza y aprendizaje de competencias. En F. Labrador y R. Santero (Eds.) *Evaluación global de los resultados del aprendizaje en las titulaciones dentro del Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Dykinson
- Rué, J. (2014). El abandono universitario: variables, marcos de referencia y políticas de calidad. *Revista de docencia universitaria*. 12(2), 281-306. Disponible en <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5649>
- Rué, J. (2016). *Enseñar en la universidad: el EEES como reto para la educación superior*. Narcea Ediciones. <https://elibro--net.uma.debiblio.com/es/ereader/uma/46149?page=54>

- Ruiz, J.I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao, España: Universidad de Deusto. Disponible en <https://es.scribd.com/document/250867128/Metodologia-de-la-Investigacion-Cualitativa-JOSE-IGNACIO-RUIZ-OLABUENAGA-2012-pdf>
- Sabariego, M., Massot, I., & Dorio, I. (2004). Métodos de la investigación cualitativa. En Bisquerra, R. *Metodología de la investigación educativa* (1ºed). Madrid: La Muralla
- Sánchez Carracedo, F. (2018). Las mentiras del EEES. *ReVisión*, 11(1), 17-29.
- Sánchez Chacón, G. (2015). Aprendizaje entre iguales y aprendizaje cooperativo.: Principios psicopedagógicos y métodos de enseñanza. *Ensayos Pedagógicos*, 10(1), 103-123.
- Santiviago, C. (2018). Las Tutorías entre Pares como estrategia de apoyo y herramienta de transformación de la educación superior. *Udelar. Comisión Sectorial de Enseñanza*. Montevideo. Uruguay.
- Santiviago, C., & Mosca, A. (2010). Tutoría de estudiantes. Tutorías entre pares. 2.ª ed. Montevideo: Programa de Respaldo al Aprendizaje (Progres). Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República.
- Santiviago, C., Bouzón, A., & De León, F. (2015). Tutorías entre iguales de interfase: una práctica innovadora. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 9 (2), 59-71. Disponible en <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol9-num2/art3.pdf>.
- Santiviago, C., Rey, R., Couchet, M., & De León, F. (2020). Las tutorías entre pares en la Universidad de la República como experiencia formativa: la mirada de los tutores. *Páginas De Educación*, 13(2), 21–33. <https://doi.org/10.22235/pe.v13i2.2182>
- Santos Guerra, M.A. (1990). Criterios de referencia sobre calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje en la universidad. *Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria*, 1(1), 49-70.
- Sanz, R. (2005). Integración del estudiante en el sistema universitario La tutoría. *Cuadernos de integración europea*, 2(1), 69-95. Disponible en http://www.tutoria.unam.mx/sitetutoria/ayuda/2013integra_junio.pdf

- Sharan, Y., & Sharan, S. (1990). Group investigation expands cooperative learning. *Educational leadership*, 47(4), 17-21.
- Slavin, R.E. (1990). *Student team learning in mathematics. Cooperative learning in mathematics*, 69-102.
- Sisto, V. (2020). Desbordadas/os: Rendición de cuentas e intensificación del trabajo en la universidad neoliberal. El caso de Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(7), 1-26.
- Siota Álvarez, M. (2014). La tutoría entre iguales en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior: fortalezas y requisitos necesarios para su implantación. *Revista de Educación y Derecho=Education and Law Review*, (11), 1-18.
- Slavin, R.E., & Johnson, R.T. (1999). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Soares, A.P., Almeida, L., & Guisande, M.A. (2011). Ambiente académico y adaptación a la universidad: un estudio con estudiantes de 1º año de la universidad do Minho. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2(1), 99-121. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=245116403005>
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). (2015). Brussels, Belgium. Disponible en https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/filebase/esg/ESG%20in%20Spanish_by%20ACPUA.pdf
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata, S.A.
- Suárez Cretton, X.A. (2017). Percepción de adquisición de competencias genéricas en estudiantes de Psicología que inician y finalizan su formación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 31. DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.30277>
- Talcott, W. (2005) *Modern universities, absent citizenship? Historical perspectives* (College Park, MD, Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement).

- Taylor, S.J., & Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Vol. 1). Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica. Disponible en <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2011/12/Introduccion-a-metodos-cualitativos-de-investigaci%C3%B3n-Taylor-y-Bogdan.-344-pags-pdf.pdf>
- Topping, K.J. (1996). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature. *Higher education*, 32(3), 321-345. Disponible en <https://goo.gl/m6bd3L>
- Topping, K.J. (2000). *Tutoring by peers, family and volunteers*. Ginebra, Suiza: UNESCO
- Tuning Management Committee (2004): «Student workload, teaching methods and learning outcomes: the tuning approach». En Proyecto Tuning, fase 2 (www.relint.deusto.es/TUNINGProject/index_english.htm).
- Tünnermann Bernheim, C. (2006). La autonomía universitaria frente al mundo globalizado. *Universidades*, (31), 17-40.
- UNESCO (1998). Declaración Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y acción, en Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Disponible en http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Urzola, M. (2020). Métodos inductivo, deductivo y teoría de la pedagogía crítica. *Revista Crítica Transdisciplinar*, 3(1), 36-42.
- Villa, A., & Poblete, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón: Revista de pedagogía*, 63(1), 147-170.
- Villa, A., Arranz, S., Campo, L. & Villa, O. (2015). Percepción del profesorado y responsables académicos sobre el proceso de implantación del espacio europeo de educación superior en diversas titulaciones de educación. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(2), 245-264.
- Villa Sánchez, A. (2020). Aprendizaje Basado en Competencias: desarrollo e implantación en el ámbito universitario. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 19-46.

- Villa Sánchez, A. & Villa Leicea, O. (2007). El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades. *Educación*, 40, 15-48.
- Villagra-Bravo, C., & Valdebenito-Zambrano, V. (2019). Tutoría entre iguales como estrategia para la formación del profesorado. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), 161-176.
- Villarroel, Verónica y Bruna, Daniela (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. *Revista Psicoperspectivas*. 13(1), 23-34. DOI: <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue1-fulltext-335>
- Yániz, C. (2005). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para la formación del profesorado. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 4(2), 31-39.
- Yániz, C. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 24(1), 17-34.
- Yaniz, C., & Villardrón, L. (2012). Modalidades de evaluación de competencias genéricas en la formación universitaria. *Didac*, 60(2012), 15-19.
- Ybáñez, M.T.T., Herrera, J.F., Pellicer, A.M., Morales, A.V., & Devesa, C.G. (2014). Un reto en la orientación universitaria: perspectiva del estudiante en la segunda transición. In *El reconocimiento docente. Innovar e investigar con criterios de calidad: XII Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria* (pp. 948-967). Instituto de Ciencias de la Educación.
- Zabalza, M.Á. (2011). Metodología docente. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 75-98.
- Zabalza, M.Á. (2012). Las competencias en la formación del profesorado: de la teoría a las propuestas prácticas. *Tendencias pedagógicas*, 20, 6-32.
- Zabalza, M.Á. (2016). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Narcea Ediciones. <https://elibro--net.uma.debiblio.com/es/ereader/uma/45984?page=5>

Zulaica, F. (2012). La integración académica del estudiante de nuevo ingreso. En Seminario Estrategias de Integración para Estudiantes Universitarios de Nuevo Ingreso. Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria. Universidad Politécnica de Madrid. Disponible en <http://www.catedraunesco.es/images/FZulaicaRESUMEN.pdf>

Marco Teórico: La Universidad ha desempeñado a lo largo de la historia un papel fundamental en la sociedad en aras a impulsar el humanismo, cuyos principios orientan la formación humana integral y no solo la mera transmisión de contenidos. Rescatar el propósito de la universidad humanista en pleno siglo XXI, es volver a examinar su misión y función, desde sus orígenes en la Europa del siglo XII y su evolución hasta nuestros días, reflexionando sobre los principios vertebradores que provienen del Espacio Europeo de Educación Superior. Y es que cuando hablamos de la formación integral en la Universidad, hacemos referencia a la formación de los valores desde la promoción de una actitud hacia al pensamiento crítico, desde una formación como persona capaz de asumir responsablemente cada una de sus decisiones mediante un proceso de diálogo y de participación, también denominada formación humanista.

Objetivo: Es por ello que, el objetivo de este trabajo es el de profundizar sobre la formación en cooperación, enmarcada en la rama del conocimiento de las Ciencias Jurídicas y Sociales para tratar de proporcionar un conocimiento más profundo sobre esta metodología formativa, tanto dentro como fuera del aula universitaria.

Metodología: En este trabajo se presentan dos estudios de caso, de corte cualitativo, realizados en la Facultad de Estudios Sociales y del Trabajo, de la Universidad de Málaga. El primero de ellos se realiza al Grupo de Orientación Universitaria y, el segundo, en las Clases Prácticas de la asignatura de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social II, dentro del aula.

Conclusiones: Los resultados obtenidos permiten afirmar que en el ámbito de las Ciencias Jurídicas y Sociales es un hecho las dificultades con las que se encuentra el profesorado universitario a la hora de implementar cualquier metodología activa, sobre todo en el ámbito de las Ciencias Jurídicas, donde predominan las lecciones magistrales. Sin embargo, los estudios presentados permiten concluir que el uso combinado de las clases magistrales con otras metodologías más proactivas, que permiten al estudiantado universitario adquirir un cierto grado de autonomía y un mayor nivel de compromiso y participación en su propio proceso de aprendizaje, resultan sostenibles para su formación universitaria.