



LA OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES: LA TUTORÍA ACADÉMICA EN LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LOS GRADUADOS EN EDUCACIÓN INFANTIL

Recepción: 30/06/2017 | Revisión: 23/08/2017 | Aceptación: 17/09/2017

Lurdes MARTÍNEZ-MÍNGUEZ

Universitat Autònoma de Barcelona
lurdes.martinez@uab.cat

Laura MOYA PRADOS

Universitat Autònoma de Barcelona
laura.moya@uab.cat

Resumen: Buscando un equilibrio entre el ámbito académico y laboral, este estudio pretende analizar la tutoría académica realizada por profesorado universitario y maestros de escuelas como docentes de una misma asignatura y su contribución a la adquisición de competencias profesionales de educación física en los estudiantes mientras diseñan, desarrollan y evalúan un proyecto de intervención en grupo. Basándose en el paradigma interpretativo y una metodología cualitativa se obtiene una muestra representativa de 96 estudiantes que contestan a una escala autoadministrada elaborada ad-hoc. Los resultados muestran que el número más alto de aportaciones de los estudiantes se encuentra en: la dimensión pedagógica frente a la organizativa o emocional; la variable-competencia docente, evaluadora y metodológica frente a la curricular; y en los indicadores de grado de acompañamiento y calidad del *feedback* recibido. Las conclusiones apuntan hacia la adecuación de la experiencia realizada para poder relacionar contenidos científicos con competencias profesionales y la transcendencia de la tutoría académica como favorecedora de adquisición de competencias profesionales de educación física a través de factores como: accesibilidad, disponibilidad, implicación, valoraciones constructivas y permitir rehacer, modificar o mejorar durante el proceso de aprendizaje.

Palabras clave: tutoría académica; evaluación competencias profesionales; acompañamiento docente; formación inicial profesorado; educación infantil.

THE ACADEMIC TUTORING IN ACQUIRING PROFESSIONAL SKILLS OF GRADUATES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Abstract: Striking the balance between the academic and work environment, this study aims to analyze the academic tutoring carried out by university teachers and schoolteachers, as educators of the same subject, and its contribution to the acquisition of professional physical education skills in children, as they design, develop and evaluate a group intervention project. Based on the interpretative paradigm and a qualitative methodology, a representative sample of 96 students answering a self-administered prepared ad-hoc scale is obtained. The results show the highest number of contributions from students is found in: the pedagogic dimension against the organizational or emotional; variable teaching skills, the evaluative and methodological dimension against the curricular; and the level of accompanying and quality of feedback received. The conclusions point to the adequacy of the activity carried out to connect scientific content with professional skills and the transcendence of academic tutoring as beneficial to the acquisition of professional psychomotor skills through factors such as: accessibility, availability, participation and constructive evaluation and repeating, modifying or improving during the learning process is permitted.

Keywords: academic tutoring; professional skills assessment; teacher support; initial teacher training education; early childhood education.

Introducción

En el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) la tutorización teóricamente pasa a tener una consideración especial como metodología docente. Para Castaño, Blanco y Asensio (2012) el docente no sólo debe enseñar sino también orientar y tutorizar a los alumnos. Pero en la práctica, en las comisiones de docencia y reuniones de profesorado de las titulaciones de Grado del contexto en el que se ha desarrollado este trabajo, se percibió una mayor dedicación de esfuerzos a adaptar la metodología, evaluación y materiales docentes de las asignaturas que a mejorar la acción tutorial del profesorado. Alguna literatura también apunta a que la masificación, el sentimiento de anonimato de los estudiantes, la premura de espacios y tiempos, y la imposibilidad de conseguir la personalización educativa, provocan falta de iniciativas por parte del profesorado universitario (García y Gálvez, 1996).

En líneas generales cualquier tutoría en educación puede entenderse como la orientación y seguimiento del proceso de aprendizaje del alumnado. Concretamente en este trabajo se alude a la tutoría académica como la acción de tutorizar del profesor de educación superior en los estudiantes de su asignatura. Sancho (2002, p. 17) entiende esta tutoría como: «Todas las actividades, actitudes, procesos, intercambios personales y profesionales que caracterizan la relación entre el docente y los estudiantes». Sogues, Gisbert e Isus (2007, p. 36) la ven como: «Orientación, dinamización, seguimiento y evaluación que recibe un alumno tanto en asignaturas presenciales o virtuales para conseguir el máximo aprovechamiento de su rendimiento». Su finalidad es orientar al alumno tanto en su proceso formativo como madurativo, y tanto a nivel individual como grupal (Álvarez, 2008).

Esta tutoría académica debe entenderse de forma integral ya que no solo debe guiar al estudiante en el aprendizaje de una materia, sino que también debe orientarle en las competencias profesionales, personales y sociales que debe adquirir (Giner, Murial y Toledano, 2013).

A partir de la adaptación a Bolonia en las universidades españolas se introduce el concepto de competencia de forma predominante, haciendo pivotar el aprendizaje sobre ellas y no sobre los contenidos (Ion y Cano, 2012). Es un intento de articular algunos discursos cercanos a la aplicación del conocimiento y de las habilidades en contextos reales que se encuentran definidos por las características y funciones inherentes a un determinado puesto de trabajo (Hernández y Martínez-Gorroño, 2013). Para Bolívar y Pereyra (2006), la competencia se entiende como la capacidad que tiene una persona para poner en práctica de forma integrada conocimientos adquiridos y rasgos de personalidad, pudiendo resolver situaciones en diversos contextos laborales, educativos, personales y sociales. Para otros autores (Barnett, 2001; Cano, 2005, 2007, 2012; Delamare Le Deist y Winterton, 2005; Gallardo y Sierra, 2015; Perrenoud, 2004; Zabalza, 2002) una competencia debe contemplar: conocimientos, habilidades cognitivas, habilidades prácticas, actitudes, emociones, valores éticos y motivación. Esto no solo implica contemplar estos diferentes conceptos, sino también combinarlos, saber cómo utilizarlos, cuándo y por qué (Pérez-Cabaní, Juandó y Palma, 2014).

Las clasificaciones sobre competencias son cuantiosas (Bunk, 1994; Cano, 2005; Durán, Marcano y Morona, 2009; Gallego, 2000; Tobón, 2006; Tuning Project, 2007) y en la mayoría se distingue entre unas competencias genéricas que tienen carácter transversal y no están asociadas

a ninguna disciplina concreta, y otras específicas o profesionales, vinculadas a áreas diferenciadas. Este trabajo concretamente se centra en estudiar las competencias profesionales al considerar que son el instrumento que más posibilita que las instituciones educativas superiores conecten con las demandas sociales y el mundo empresarial, mediante el acercamiento del diseño de programas formativos a las necesidades socio-laborales. Para Escudero (2008, p. 2) las competencias profesionales «describen qué es lo que se espera que lleguen a aprender los estudiantes de una titulación». Para Tejada (2012), las competencias profesionales deben ligarse a la acción, la experiencia y el contexto socio-profesional. Asimismo, para Bunk (1994) la transmisión de las competencias (mediante acciones de formación) se basa en la acción, ya que el desarrollo de la competencia integrada (competencia de acción profesional) requiere de una formación dirigida en la acción; es decir, puede y debe relacionarse con funciones y tareas profesionales en las situaciones de trabajo con el fin de que la competencia cobre su sentido genuino y global:

Una persona posee competencia profesional cuando dispone de los conocimientos, habilidades y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de una forma autónoma y flexible, y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo (Bunk, 1994, p. 8).

Este nuevo enfoque en la Educación Superior, más encaminado al dominio de funciones profesionales específicas derivadas de los diversos perfiles profesionales, choca con la anterior concepción de la formación universitaria, entendida principalmente hacia el desarrollo intelectual y cultural y a la acumulación y transmisión de conocimientos (Zabalza, 2007). Es necesario salir de la concepción fragmentada, disciplinar, lineal y acumulativa del currículum, pasando a enfoques más integrales y circulares y así dar herramientas para poder enfrentarse con éxito a problemas complejos con autonomía y profesionalidad:

El enfoque de la formación basada en competencias ha significado un paso adelante en el sentido de poner el énfasis más en la globalidad de las capacidades del individuo y reconstruir los contenidos de la formación en una lógica más productiva, menos académica y más orientada a la solución de problemas (Tejada, 2012:21).

Pero no debe caerse en el riesgo de inclinar completamente la balanza al otro lado y formar a profesionales que sepan resolver problemas aunque no dispongan de una amplia y sólida base académica. Esto provocaría desgarrar de la formación universitaria el rigor teórico y científico que también la conforma. Y es que aunque Perrenoud (2000, 2008) afirma claramente que las competencias no pueden dar la espalda a los contenidos y deben vincularlos a las prácticas sociales, a las situaciones complejas y a los problemas, parece que no se acaba de resolver la cuestión de cómo deben relacionarse estos dos conceptos (Hortigüela, Pérez y Abella, 2016). Concretamente respecto a los estudios universitarios en general y del profesorado de educación física en particular, aparecen interrogantes acerca de cómo se establecen relaciones entre las competencias profesionales de los titulados y los contenidos científicos que hay que seleccionar para formarles tanto a nivel intelectual como personal, social y ético. Tutorías, guías y programas de asignaturas son un instrumento clave para establecer esta relación. Para Cano (2007), se debe pasar a un enfoque en el que se integre el ámbito académico y laboral a través de unas competencias que aporten un sentido global y aplicable. Para Mateo y Vlachopoulos (2013) los contenidos deben entenderse de una manera más dinámica y reticular, abriendo un diálogo intra e interdisciplinar.

Este estudio se ha basado en el *modelo de proceso* de Escudero (2008) para gestar el programa de la asignatura en la que se ha realizado esta investigación concibiéndolo como «un encuentro intelectual y personalmente valioso entre determinados contenidos culturales, los estudiantes y los profesores» (Escudero, 2008:16). El programa se forja buscando interacciones entre contenidos bien seleccionados y organizados con la realización de experiencias y actividades que permitan entenderlos en profundidad, cultivando operaciones cognitivas superiores y construyendo sentido sobre lo que se aprende, al desarrollarlo en un contexto de práctica real. Así, una asignatura a impartir debe diseñarse seleccionando competencias profesionales y contenidos a través de un diálogo entre el rigor y la relevancia del conocimiento, y las habilidades y actitudes necesarias para ejercer una profesión en sus contextos reales de intervención.

Pero aunque no debería ser así, a un profesor de universidad le puede ser difícil tutorizar y costoso acercar escenarios de práctica real a sus estudiantes de manera vivencial. En el caso de formación del profesorado de educación física o infantil, ¿si se incorporaran especialistas o maestros de escuela como docentes en asignaturas en educación superior, la distancia entre contenidos y experiencia se acortaría y podrían contribuir a la vez a una mejor adquisición de competencias profesionales de educación física del estudiantado?

1. Objetivo

El objetivo de este trabajo es: Analizar el efecto que tienen el profesorado universitario y maestros de educación física de escuelas como tutores académicos conjuntos en la adquisición de competencias profesionales en los estudiantes de la asignatura de Educación Psicomotriz de la Universidad Autónoma de Barcelona es podría indicar un nuevo camino para el aprendizaje en el ámbito de la educación física escolar.

2. Metodología

Para poder alcanzar el objetivo planteado, se ha optado por el paradigma interpretativo, el cual también es conocido como paradigma cualitativo, naturalista, humanista o etnográfico (Albert, 2007). Su meta no es encontrar leyes universales que expliquen los hechos o generalizar los re-sultados, sino comprender e interpretar la realidad u objeto de estudio investigado (Quintanal y García, 2012).

En cuanto al diseño metodológico, este trabajo se sitúa en la fenomenografía ya que se enmarca en un enfoque de investigación destinado a responder ciertas preguntas sobre el aprendizaje y el pensamiento, o dirigido al conocimiento de las diferentes maneras de comprender la realidad (Marton, 1990). El foco de investigación se basa en identificar la variación en las formas cualitativamente diferentes en las que un fenómeno puede ser experimentado, percibido, comprendido o conceptualizado (Marton, 2007). Se trata de indagar en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes y profesores en distintos grados y áreas disciplinarias del sistema educativo (González-Ugalde, 2014). Hay un esfuerzo por descubrir todas las diferentes interpretaciones y por clasificarlas en categorías descriptivas que aunque obtenidas de situaciones particulares, pueden ser aplicadas en otros contextos (Marton, 1990). La fenomenografía se caracteriza por un riguroso trabajo de levantamiento de información, análisis y presentación de resultados (González-Ugalde, 2014).

2.1. Contexto

Este trabajo aporta datos parciales de un proyecto cuya temática es la mejora e innovación en la formación psicomotriz inicial de los Graduados en Educación Infantil, analizando los mecanismos de vinculación de aprendizajes teóricos con la práctica real en escuelas haciendo uso de metodologías activas y de evaluación formativa.

La convocatoria en la que se ha concedido el proyecto pretende incentivar la creación de equipos de investigación conformados con profesorado universitario y maestros de escuela para que investiguen en red generando nuevo conocimiento, proporcionen valor social a la educación e incrementen el prestigio de la profesión docente.

La investigación se ha desarrollado en la asignatura de Educación Psicomotriz de 4º curso del Grado en Educación Infantil de la Universidad Autónoma de Barcelona a través de una actividad de aprendizaje y evaluativa llamada: *Documentación sesión psicomotricidad en grupo*. Es una actividad de la tipología de Proyecto de Aprendizaje Tutorado (PAT) que concluye con una exposición en formato documentación. Los estudiantes después de haber recibido el marco teórico sobre qué significa, fundamenta y conforma la psicomotricidad educativa-preventiva, en grupo, diseñan y llevan a la práctica una sesión de psicomotricidad primero con sus compañeros de la universidad y después ante un contexto real de grupo clase de una escuela. Tanto para su elaboración como desarrollo, están tutorizados por la profesora de la universidad y por el especialista de educación física de la escuela en la que van a intervenir. En la sesión práctica en la universidad y en la escuela, y en la presentación final de la documentación, reciben evaluación formativa a través de feedback no sólo de los docentes, sino también de sus compañeros.

Todas las escuelas participantes ofrecen diferentes grupos-clase entre los que se reparten de forma equitativa los grupos de estudiantes universitarios para impartir su sesión práctica. De esta manera aunque el total de sesiones realizadas en los centros ha sido de 24, no se permite que ningún mismo grupo-clase reciba más de 2 grupos de estudiantes. Esta distribución permite no resultar una práctica invasiva, que perturbe demasiado la dinámica de cada clase, ni suponga una adaptación constante de los niños y niñas a este nuevo profesorado esporádico, ni impida la atención y seguimiento de casos particulares.

2.2. Participantes

Los participantes en este estudio están conformados tanto por docentes como por estudiantes. Los docentes que han actuado como una muestra no probabilística, de casos tipo, voluntarios por conveniencia (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), han sido la profesora de la asignatura en la universidad y 4 maestros especialistas de escuelas cercanas al campus universitario. Los maestros tienen formación específica en psicomotricidad y han participado de forma voluntaria.

La totalidad de estudiantes matriculados en esta asignatura durante el curso 2016-2017, conformaban la población de estudio, compuesta por 140 alumnos divididos en 2 grupos de docencia con la misma profesora. Finalmente 96 sujetos han sido válidos y han sido considerados como una única muestra actuando como probabilística y representativa con un 90% de grado de confianza y 5% de error máximo. Los sujetos nulos se han producido por el carácter voluntario de su participación o por no cumplir con el calendario fijado.

2.3. Recolección y análisis de datos

El instrumento a través del cual se han obtenido los datos ha sido la *Escala de Autoevaluación de Adquisición de Competencias Profesionales de Educación Física*, que pretende ser una herramienta que permita que cada estudiante pueda conocer cuáles y en qué punto de adquisición se encuentran éstas competencias durante su formación inicial. Fue sido elaborada ad-hoc a partir del: *Instrumento de Evaluación de las competencias del psicomotricista en el ámbito educativo* (Forcadell, 2014). Para obtener la validez de contenido y de forma del cuestionario, se emplearon cinco expertos seleccionados por mostrar una sólida experiencia en formación inicial del profesorado y específica de psicomotricistas de diferentes universidades catalanas. En concreto 3 eran doctores, dos directores de centros escolares y tres coordinadores de Máster o Postgrado profesionalizador. A estos expertos se les pidió que valoraran univocidad (ítems claros, fácilmente comprensibles con afirmaciones simples), *pertinencia* (claramente relacionados con el objeto de estudio) e *importancia* (en una escala de 0 a 5 el nivel de relevancia del ítem con respecto a la dimensión en la que se encuadra). Por último, el instrumento de validación incluía una serie de preguntas abiertas sobre la pertinencia de añadir, eliminar o modificar alguno de los ítems presentados.

La escala constaba de 12 preguntas. Ocho de ellas se respondían atendiendo a una escala de 1 a 4 tipo Likert (donde 1 indica *Nada*, 2 *Poco*, 3 *Bastante* y 4 *Mucho*) y el resto con texto. Las seis primeras preguntas se referían a las diferentes competencias a adquirir de forma individual y la siete a todas ellas en global. La pregunta diez se refería al Grado final de adquisición de las competencias, la 11 a la Utilidad de la Escala y la 12 sobre Expresar con palabras los aprendizajes y competencias que les ha aportado el proyecto de intervención tutorado y la utilidad de la Escala para autoevaluarse.

Concretamente se han analizado para este estudio parcial 2 de sus preguntas (números 8 y 9) en las que se pedía al estudiante que escribiera su valoración de la profesora de la asignatura de la universidad y del maestro/a de la escuela, respecto a la tutoría académica que cada uno había realizado para que realizara el PAT y adquiriera las competencias profesionales psicomotrices que se pretendía.

El análisis de datos de las respuestas se ha desarrollado a partir de los propósitos del análisis cualitativo de Hernández, Fernández y Baptista (2014:418):

- 1) Explorar los datos.
- 2) imponerles una estructura (organizándolos en unidades y categorías).
- 3) describir las experiencias de los participantes según su óptica, lenguaje y expresiones.
- 4) descubrir los conceptos, categorías, temas y patrones presentes en los datos, así como sus vínculos, a fin de otorgarles sentido, interpretarlos y explicarlos en función del planteamiento del problema.
- 5) comprender en profundidad el contexto que rodea a los datos.
- 6) reconstruir hechos e historias.
- 7) vincular los resultados con el conocimiento disponible.
- y 8) generar una teoría fundamentada en los datos.

Los segmentos de datos o unidades se han ido organizando a través de un sistema de categorías (Ritchie, Lewis, Nicholls y Ormston, 2013; Li y Sale, 2007). Aunque inicialmente se elaboró un primer boceto de posibles variables relacionadas con la tutorización del docente, el grupo

de investigación trabajó directamente las respuestas de los participantes que en forma narrativa aportan sus percepciones, vivencias y opiniones, siguiendo un proceso de investigación flexible respecto a la determinación de dimensiones y variables de estudio reelaborándose y ajustándose a medida que avanzaba el análisis de datos.

Inductivamente se han elaborado 7 listados de dimensiones, variables-competencias e indicadores del estudio. El último después de llegar a la saturación y a partir del cual se aportarán los resultados, consta de 3 Dimensiones, 9 Variables-Competencias (ver Tabla 1 y 2) y 62 Indicadores (ver Tabla 2).

La muestra de estudiantes respondió a la *Escala de Autoevaluación de Adquisición de Competencias Profesionales de Educación Física* tanto al inicio, en el centro, como al final de la asignatura. Pero las dos preguntas aquí objeto de análisis, solamente se respondieron al final, por ser el momento en que todos los docentes habían intervenido y tutorizado en la adquisición de competencias al alumnado.

Para el análisis cualitativo y descriptivo de las respuestas se ha utilizado el software informático Nudist NVivo (versión décima).

3. Resultados

Primeramente se presentarán los resultados del estudio de forma cuantitativa porque son la base para después focalizar el análisis cualitativo. Se trata de identificar el número de referencias que los estudiantes apuntan sobre la tutorización recibida tanto por la profesora de la universidad (P) como por los maestros especialistas de educación física (M) de las escuelas, para ayudarles a diseñar y desarrollar el PAT y a adquirir las competencias profesionales de educación física (Tabla 1).

Nº REFERENCIAS TUTORÍA ACADÉMICA					
DIMENSIONES	P	M	VARIABLES / COMPETENCIAS	P	M
Organizativa / Gestora	73	34	Informativa	22	20
			Comunicativa	43	14
			Planificadora	8	0
Pedagógica / Profesional / Docente	516	339	Metodológica	162	76
			Curricular	43	17
			Evaluativa	145	160
			Docente	166	86
Emocional / Afectiva	73	30	Interpersonal	50	21
			Intrapersonal	23	9
TOTAL	662	403	TOTAL	662	403

Tabla 1. Número de referencias en Dimensiones y Variables-Competencias de la tutoría académica de los docentes en la adquisición de competencias profesionales de educación física de los estudiantes.

Analizando la Tabla n.1, lo primero que se observa es que el estudiantado ha contestado de una forma muy amplia sobre la tutorización que han recibido. Hay una cantidad muy alta de referencias por parte de los estudiantes: una media de casi 7 referencias (6,89) en P y 5 en M (4,95).

A nivel numérico P (662) recibe más referencias que M (403). Solamente en la variable-competencia evaluativa M (160) recibe más referencias que P (145).

La competencia menos referenciada es la Planificadora (0) y la más referenciada de todas es la Docente en P (166), pero a muy poca diferencia de la Metodológica para P (162) y la Evaluativa para M (160).

Estos datos nos muestran que la Dimensión de tutorización más referenciada tanto para P (516) como para M (339), es la Pedagógica / Profesional / Docente. Y que la Organizativa / Gestora (107) y la Emocional / Afectiva (103) están consideradas de una forma muy semejante entre ellas pero bastante por debajo. Solamente la Variable-Competencia Interpersonal (50) como Emocional / Afectiva, y la Comunicativa (43) como Organizativa / Gestora, tienen en P un número a considerar de cierta importancia aunque muy semejante a la Curricular (43) como Pedagógica / Profesional / Docente.

En la tabla n. 2., se puede observar el número de referencias de cada uno de los indicadores de P y M.

TUTORÍA ACADÉMICA DEL PROFESOR DE UNIVERSIDAD (P) Y MAESTROS ESPECIALISTAS DE EDUCACIÓN FÍSICA DE ESCUELA (M) AL ESTUDIANTE				
DIMENSIONES	VARIABLES / COMPETENCIAS	INDICADORES	Nº REFEREN- CIAS	
			P	M
Organizativa / Gestora	Informativa	Explicitación información actividades en el programa asignatura	7	0
		Traspaso de la información realizado	3	20
		Grado de conocimiento que se tiene de la información	2	0
		Claridad de la información dada	10	0
	Comunicativa	Disponibilidad establecer comunicación	24	11
		Accesibilidad a poder comunicarse	12	2
		Velocidad de respuesta a los estudiantes	3	0
		Predisposición a facilitar la comunicación	4	1
	Planificadora	Estructuración de la asignatura	3	-
		Organización asignatura	5	-
Pedagógica / Profesional / Docente	Metodológica	Clases magistrales	19	-
		Clases seminarios	8	-
		Clases prácticas	41	-
		Clase exposición documentación	14	4
		Utilidad tutorías	44	-
		Contacto previo escuela	-	34
		Sesión práctica escuela	-	32
		Actividades individuales	3	-
		Actividades pequeños grupos (2-4 componentes)	6	-
		Actividades grupos grandes (5-8 componentes)	9	-
		Calidad documentos	3	-
		Calidad lecturas	4	-
		Calidad power points	4	-
		Calidad vídeos	4	-
Calidad material específico práctica psicomotriz	3	6		

	Curricular	Contribución Objetivos	1	0	
		Contribución Contenidos	12	1	
		Contribución Aprendizajes realizados	12	14	
		Contribución Competencias adquiridas	10	2	
		Contribución Recursos facilitados	5	0	
		Contribución Estrategias transmitidas	3	0	
	Evaluativa	ESTUDIANTE			
		Capacidad autovalorarse	9	2	
		Grado reflexión propio aprendizaje	7	10	
		Capacidad pensamiento crítico	6	0	
		Grado autoevaluación realizado	4	0	
		Grado coevaluación realizado	3	0	
		Capacidad mostrar proceso evolutivo interno	5	0	
		DOCENTE			
		Calidad feedback realizado	31	68	
		Permitir rehacer y reconducir	30	15	
		Grado esclarecer dudas	24	9	
		Grado constructividad valoraciones	9	23	
		Valorar tanto aspectos positivos como fallos	16	33	
	Grado objetividad y subjetividad	1	0		
	Docente	Protagonista estudiante o profesor	5	0	
Grado de acompañamiento		89	67		
Papel como guía		17	9		
Ejemplo o modelo el profe		4	3		
Grado transmisión entusiasmo		12	0		
Experiencia como maestro		13	3		
Grado conocimiento material		24	2		
Grado de coherencia		2	2		
Emocional / Afectiva	Interpersonal	Grado empatía	1	0	
		Grado asertividad	3	2	
		Grado respeto	4	3	
		Tener en cuenta necesidades estudiantes	8	3	
		Grado comprensión	5	0	
		Capacidad interés contribuir aprendizaje	9	2	
		Capacidad aconsejar	15	6	
		Capacidad tratar con tacto	5	5	
	Intrapersonal	Capacidad facilitar confianza propia estudiante	11	4	
		Capacidad contribuir autoestima estudiante	6	4	
		Capacidad ayudar controlar angustia estudiante	6	1	

Tabla 2. N° referencias de los indicadores de tutoría académica de la profesora de la universidad (P) y de los maestros escuelas (M) al estudiante.

Atendiendo a que un mayor número de referencias no siempre implica mayor relevancia (Edwards, 2006; Prados, 2009) y compartiendo con Boeije (2009) que los resultados del análisis cualitativo son síntesis de «orden superior» que emergen en la forma de descripciones, expresiones, categorías, temas, patrones, hipótesis y teoría. A continuación vamos a dar sentido a los

resultados cuantitativos anteriores mostrándolos como fragmentos textuales, detallando aquello más significativo en relación a los Indicadores del estudio que han obtenido más de 65 referencias, al considerarlo un número suficientemente relevante debido a su proximidad al 70% de la muestra (69,79%). En concreto nos referiremos al: Grado de acompañamiento y al Feedback recibido.

Debido a que la lengua utilizada por los estudiantes y transcrita en el programa de análisis cualitativo era la catalana, se han reescrito manualmente en castellano las aportaciones incluidas en este trabajo. Cumpliendo con el rigor investigativo y a la vez con el compromiso ético de garantizar el anonimato de los componentes de la muestra participante, las citas textuales expuestas a continuación van codificadas con las 3 iniciales de los apellidos y nombre del estudiante que ha contestado alguna referencia respecto al indicador que se ha identificado, seguida de una barra inclinada «/» y «P» si se refiere a la profesora de la universidad, o «M» si se refiere a alguna de las maestras o maestro participantes en el estudio.

3.1 Grado de acompañamiento

El único indicador que está referenciado en más de un 50% de la muestra tanto en P (89 referencias-92% de la muestra) como en M (67 referencias-69% de la muestra) es el grado de acompañamiento.

Destacamos las siguientes referencias de los estudiantes como *generales de tutoría académica* de P mostrando parte de lo que se ha tutorizado desde la universidad y de M haciendo énfasis y agradeciendo aspectos «extra» que no siempre se ofrecen desde las escuelas en su formación inicial:

Pienso que la profesora ha realizado un buen acompañamiento de la asignatura y ha hecho uso de diversos recursos para que adquiriéramos las competencias profesionales psicomotrices a través de esquemas, trabajos en pequeño y gran grupo, debates y conversaciones en los seminarios y lo más importante, hacernos realizar una actividad práctica que nos permita darnos cuenta si hacemos buenos planteamientos. Pienso que esta manera de hacer muy conjunta y colaborativa, favorece la adquisición de las competencias partiendo de diversos modelos y personas que nos enriquecen (PML/P).

La maestra psicomotricista de la escuela ha estado muy atenta en nuestro proceso de aprendizaje. Creo que se ha implicado mucho en el proceso de elaboración de nuestra sesión, realizando tutorías y dedicando tiempo individual y personal para ayudarnos en el proceso de realización de nuestra sesión. En todo momento se ha mostrado disponible, cercana, nos ha ofrecido una ayuda individualizada, manteniendo el contacto (mediante correo electrónico y físicamente). Posteriormente a la sesión, también ofreció tiempo propio para hacer una tutoría y comentarnos los aspectos positivos y negativos de nuestra práctica. Este aspecto hizo que nos ayudara a mejorar como docentes y, por tanto, me reafirmo en mi postura diciendo que es una maestra cercana, comunicativa, con capacidad de ayudarnos, con iniciativa para hacerlo y con voluntad de poder aprender de ella. Creo que no todas las maestras se ofrecen voluntarios para evaluarnos y dejarnos aprender de ellos, y concretamente esta maestra lo ha permitido, aspecto que se ha de valorar (CRA/M).

Una temática que comparten las referencias de los estudiantes respecto a este indicador son los *comentarios constructivos* recibidos tanto después de la sesión en la universidad, de la escuela y de la exposición de la documentación a sus compañeros/as:

Sobre todo me ayudó mucho la crítica constructiva que me hizo [la profesora] personalmente al acabar la sesión con los adultos. Te ayuda a mejorar y a ver que también hay cosas que haces bien y mejorar aquellas que podrían ser mejores (TCV/P).

La valoración de la maestra de la escuela la valoro muy positivamente. Creo que es una de las valoraciones más constructivas que nos han hecho hasta este momento en la universidad. El hecho de que una profesional de la educación que está en activo [...] nos vea actuar nos da una visión muy necesaria que falta en el Grado. Muchos de los profesores son profesionales pero en el momento de la verdad no te ven actuar. Lo que nos dijo la maestra nos ha servido para ver que nuestra actuación es buena, pero todavía nos falta experiencia e ir un poco más allá (ASA/M).

En la exposición de la documentación la profesora se ha mostrado cercana, nos ha dado unos consejos antes de empezar para tranquilizarnos y en sus valoraciones una vez realizada la exposición, también ha sido positiva y constructiva (RSS/P).

La forma de ayudar a *Construir Conocimiento* es otro de los conceptos destacados en el indicador del Grado de acompañamiento para ambos docentes, con frases como:

La profesora sabe mucho de este ámbito y ha buscado todos los medios posibles para ayudarnos a construir conocimientos sobre este ámbito (MTM/P).

Hago una valoración muy positiva de la maestra de la escuela ya que el primer día que quedamos para ver el espacio, nosotros ya llevábamos un esbozo de lo que queríamos hacer. La maestra nos dio información y nos ayudó a ver otra perspectiva de trabajar con niños tan pequeños y de esta forma pudimos acabar de concretar las actividades (CRD/M).

También se perciben coincidencias de los estudiantes en resaltar la *Proximidad o Disponibilidad* de los docentes:

Por lo que se refiere a la maestra de la escuela donde fuimos, en un primer momento, fue una persona muy receptiva y amable, que nos ayudó y ofreció su disponibilidad en todo momento (BDM/M).

Ha estado disponible en cualquier momento que ha sido necesario (CPM/P).

Aunque en el caso de la profesora de la universidad lo relacionan con palabras como *Accesibilidad, Resolver dudas, No agobiarse o Entusiasmo*:

Sobretudo valoro positivamente la accesibilidad para poder hacer tutorías y mejorar o modificar aspectos de la sesión práctica en la escuela (RRL/P).

Siempre que he tenido una duda he podido solucionarlo por la disponibilidad de la profesora (FMI/P).

La profesora en todo momento ha estado abierta a nuestras aportaciones. Aunque teníamos unas tutorías establecidas, sabíamos que en todo momento podíamos contar con su apoyo y esto nos hacía estar seguras y no agobiarnos cuando teníamos que hacer mucha faena. Nos ha acompañado en todo momento para poder hacer algún que otro cambio y valorar nosotras mismas si nos veíamos capaces de llevarlo a la práctica (FRMA/P).

La profesora ha demostrado su entusiasmo por la psicomotricidad y esto nos lo ha transmitido como futuras maestras (PBR/P).

Mientras que en los maestros especialistas de educación física hablan más de *Apoyo, Ánimos, Dar Confianza o Seguridad*:

La maestra en todo momento nos apoyó mientras hacíamos la sesión (AFM/M).

La psicomotricista de la escuela donde hicimos la sesión nos evaluó, haciéndonos propuestas de mejora en relación a la tarea realizada y animándonos (DME/M).

Considero en general que la psicomotricista es una maestra cercana y que muestra mucha confianza ya sea como maestra o miembro del centro. Esto hace que estemos tranquilas y nos mostremos con seguridad ante la sesión a desarrollar (MGN/M).

Aunque la mayoría de aportaciones han sido en positivo, no todos los participantes lo han manifestado en este sentido. Respecto a P las críticas se han referido a:

Mi valoración de la profesora de la universidad, respecto al acompañamiento que ha hecho para que adquiriera las competencias profesionales psicomotrices es negativa ya que aunque no he asistido a demasiadas tutorías, me he sentido bastante perdida (FVM/P).

Aunque entiendo que somos mucha gente y no se puede tener en cuenta a todo el mundo, pienso que ha sido poco flexible en algunos momentos (CRS/P).

Considero que a nivel general me ha faltado un poco más de seguimiento, sobre todo a nivel individualizado (VPJ/P).

He encontrado a faltar acompañamiento durante la documentación de la sesión pero también soy consciente de que esta asignatura se da en muy poco tiempo y que las sesiones son demasiado justas para poder dedicarle más sesiones (MMC/P).

Las pocas opiniones negativas se han referido principalmente a no sentirse *Suficientemente acompañados*, y *poca ayuda a Reconducir, Conocer al Grupo-clase o Preparar el Material de la sesión*:

El maestro de la escuela no nos transmitió confianza en ningún momento. No nos acompañó durante la sesión ni nos explicó qué rutinas seguían los niños así como las dificultades que se podrían presentar en el grupo. Nos encontramos con un grupo de niños que no conocíamos, solas y sin demasiada ayuda (MMC/M).

El día de la práctica, aunque nosotras pasábamos a ser las psicomotricistas, adoptó un papel demasiado distante cuando la situación no lo requería (AMJ/M).

Cuando llegamos no sabía qué grupo éramos y por tanto, no tenía los materiales que necesitábamos preparados (CBG/M).

3.2 *Feedback* o retorno recibido

El segundo y último indicador que está referenciado en más de un 50% de la muestra (70,8%), pero con este porcentaje tan alto únicamente en M (68 referencias) es: la *Calidad del Feedback*, Retorno o Retroalimentación recibido como Variable-competencia evaluadora de la Dimensión pedagógica, profesional o didáctica.

Uno de los valores que se apuntan sobre la calidad del *feedback* es que a partir de dar a conocer tanto lo que *se ha realizado Correctamente* como los *Errores, permita la Mejora*:

Valoro muy positivamente el retorno que nos hizo la maestra en la escuela ya que nos sirvió para compartir experiencias, sensaciones y puntos de vista que nos permitieran mejorar nuestra práctica como futuras docentes (BCC/M).

El *feedback* que nos dio la maestra justo al acabar la sesión nos sirvió de mucho, ya que me permitió ver qué aspectos había de mejorar, y qué había hecho bien y por tanto, sería aplicable en un

futuro. Esto creo que es muy importante ya que sin este feedback no habría podido reflexionar sobre mi práctica como docente (VCM/M).

En el momento de realizar la práctica, tomó un papel de observador y posteriormente fue positivo poder hacer una reflexión de todo lo que había visto. Es de agradecer el hecho de que nos observara atentamente a todas y así darnos consejos para mejorar, por tanto su evaluación nos permite aprender aspectos a mejorar ya que no solamente queda en una nota sino en unos comentarios de mejora (SCL/M).

También se destaca la importancia de que la valoración haya sido *Útil* y provenga de una *Profesional* en activo que te haya visto «en Acción» a ti como maestra:

Personalmente considero que la maestra ha sido la primera persona que ha valorado la práctica educativa in situ, propiciando nuestro aprendizaje (LRE/M).

Valoro muy positivamente la valoración personal que la maestra nos hizo con un retorno constructivo sobre nuestra práctica educativa de manera detallada, crítica, respetuosa i, sobre todo, útil (VPJ/M).

La figura del maestro especialista de la escuela no les incomoda como evaluadora y aceptan más fácilmente que les detecte sus errores, comparado con la profesora de la universidad:

No nos sentimos presionadas porque la maestra nos observara, ya que a veces puede pasar (FDT/M).

Se apuntan algunas relaciones entre lo aportado desde la universidad y desde la escuela, tanto en positivo como por complementariedad, y también en negativo y por contradicciones:

Considero que la maestra me ha aportado una mirada objetiva, desde el conocimiento de la psicomotricidad que tiene y complementaria a la que he visto en la UAB. [...] nos ha facilitado poder realizar unas reflexiones factibles y cuáles no cuando hablamos de la práctica real en la escuela, en comparación a la parte más teórica o ideal que conocemos en la universidad (RTL/M).

La crítica constructiva que nos hizo, no me ayudó demasiado porque en muchos casos, lo que nos decía, era el contrario de lo que nos habían dicho en la universidad y, por tanto, me ha confundido (SSL/M).

Las referencias negativas versan sobre todo sobre realizar un *feedback* durante la sesión que estaban desarrollando o que sólo aportara aspectos negativos:

Durante la sesión, la maestra casi que no intervino ni tuvo demasiado *feedback* con el grupo (BDM/M).

Creo que la valoración que nos hizo estuvo muy centrada en los aspectos negativos, que todo y que creo que son importantes a comentar, también habría estado bien un comentario respecto a las cosas que habíamos hecho bien hechas (SCL/M).

Conclusiones y discusión

En el contexto de formación inicial de Graduados en Educación Infantil de la Universidad Autónoma de Barcelona y desde el punto de vista de las opiniones de los estudiantes, este trabajo ha pretendido analizar la tutoría académica realizada por profesorado universitario y maestros especialistas de educación física de escuelas como docentes de una misma asignatura y su posible contribución a la adquisición de competencias profesionales de educación física.

Consideramos que el paradigma interpretativo, la fenomenología, la representatividad de la muestra conseguida, la escala autoadministrada como instrumento de investigación y el análisis de datos cualitativo realizado, han sido un método adecuado para conseguir el objetivo marcado.

El alto número, extensión y profundidad de las respuestas de la muestra participante indica que esta temática provoca interés en el estudiantado, pero no de una forma uniforme entre las 3 dimensiones establecidas. La dimensión pedagógica (80, 28%) está muy por encima de la organizativa (10,05%) y emocional (9,67%). Este dato consideramos que corrobora la alta carga didáctica en el perfil formativo de la titulación estudiada, pero esta desproporción podría significar que la consideran necesaria pero que no siempre se han sentido suficientemente tutorizados durante su formación inicial.

A partir de Martínez-Mínguez y Flores (2014) sobre la importancia de la coherencia en las guías y programas de las asignaturas de los nuevos Grados, en este estudio se ha incorporado a éstas el Modelo de proceso de Escudero (2008) para ver los efectos de integrar un equilibrio entre el ámbito académico y laboral. Pensamos que los resultados muestran que es posible la relación entre competencias y saberes (Perrenoud, 2008) y que se ha conseguido una buena relación entre contenidos científicos y competencias profesionales ya que los participantes manifiestan la voluntad tanto de construir conocimiento fundamentado, como de llevar a cabo con éxito una práctica educativa. Las claves podrían estar en contemplar diferentes tareas, agrupaciones, tutorías y una «buena práctica» (Alejandre 2011; Martínez-Mínguez, 2016; Zabalza, 2012) de la modalidad de proyecto de aprendizaje tutorado o de intervención; y en organizar asignaturas con equipos docentes de profesores de universidad y maestros de escuelas. Además parte del éxito también pueda estar relacionada en que esta actividad cumple con una de las condiciones de Mateo y Vlachopoulos (2013), para conseguir una inclusión integrada de las competencias en el currículum ya que se construye como un momento docente privilegiado que exige trabajo interdisciplinar en contextos de realidad auténticos donde aplicarlas.

Tras preguntar a los estudiantes su opinión sobre la tutorización recibida por ambos tipos de docentes, el Grado de acompañamiento en ambos y la calidad del *feedback* recibido en el maestro especialista de la escuela, son los indicadores que más referencias han suscitado (más de un 65%). Sería necesario profundizar en si la inferior frecuencia de referencias en la mayoría de indicadores de la misma dimensión se debe a que son aspectos: o que no se han dado, o que no consideran importantes, o que ya se obtienen normalmente y no merecen excesivos comentarios. Pero este resultado también podría suscitar que estos dos indicadores mayoritarios son importantes y merecen tantas aportaciones porque la práctica investigada les ha mostrado posibilidades que antes no habían percibido en otras anteriores. Así sorprende que en 4º y último curso de su formación afloren con fuerza agradecimientos sobre la implicación, dedicación, disponibilidad, cercanía,

contacto y proximidad del profesorado; o que manifiesten que hasta el momento han echado de menos valoraciones constructivas de profesionales en activo que les ven actuando «in situ».

Consideramos que este estudio muestra que la tutoría académica del docente es un factor favorecedor en la adquisición de competencias profesionales de educación física. Los estudiantes apuntan como indicadores del docente facilitadores de su proceso de adquisición la: accesibilidad, que les resuelva dudas, que muestre su entusiasmo, que les enseñe a saber gestionar sus tareas para vencer el agobio, que se les hagan críticas constructivas, se les diga tanto lo que hacen bien como lo que deben mejorar y que se les permita rehacer, modificar y mejorar durante su proceso de aprendizaje. Para atender a estas demandas se necesita un profesorado bien formado y que sepa tutorizar. Se coincide con Ion y Cano (2012) quienes apuntan a la formación del profesorado como un elemento clave para el cambio hacia el EEES y los diseños por competencias, destacando la importancia de la formación continua como una vía hacia la mejora de la práctica docente; para Ho, Watkins y Kelly (2001) la influencia que ésta tiene sobre la motivación y entusiasmo de la profesora por el aprendizaje, i que repercute en el aumento de rendimiento de los estudiantes.

Algunos indicadores atribuidos fundamentalmente al maestro especialista de educación física de escuela son: sentir su apoyo mientras están realizando la práctica con niños, que les den ánimos, que les transmitan seguridad, que sientan que alguien confía en ellos, que puedan tener la opinión de un profesional en activo, la gran utilidad de su *feedback*, y la mayor comodidad y aceptación de su evaluación frente al profesor de la universidad.

También se han detectado algunos problemas que se debe procurar superar como principalmente la necesidad de tutorizar de forma conjunta y colaborativa entre los dos tipos de docentes y que el calendario apretado y los grupos numerosos dificultan el seguimiento individualizado.

Aconsejamos poder extender este estudio a otras asignaturas teórico-prácticas o de didácticas. Y si se obtienen resultados similares o que contribuyan a una mejor adquisición de competencias profesionales, considerar crear equipos de docencia mixtos de profesores universidad y maestros de escuelas en activo en asignaturas que no sean Practicum. Podría ser una forma de colaborar a que los estudiantes aumenten su consideración de que la formación inicial del profesorado es una titulación útil con adquisición de las competencias profesionales necesarias para ejercer esta profesión con garantías de éxito desde el primer día que se ponen delante de una clase.

Agradecimientos

Investigación realizada en el marco de dos proyectos:

- Mejora e innovación en la formación psicomotriz inicial de maestros. Análisis de mecanismos de vinculación de aprendizajes teóricos con la práctica real en las escuelas haciendo uso de metodologías activas y evaluación formativa. Convocatoria de «Ayudas de investigación en la mejora e innovación en la formación inicial de maestros para las titulaciones impartidas en las universidades participantes en el Programa de Mejora e Innovación en la Formación de Maestros» (ARMIF 2014), de la «Agencia de Gestión de Ayudas Universitarias y de Investigación» (AGAUR). Convocatoria ECO/2788/2013. Referencia: 2014-ARMIF-00031. Modalidad: 2.

- Las competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación física. Convocatoria de 35-11-2013 del Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016. Referencia: EDU 2013-42024-R.

Referencias bibliográficas

- Albert, M. J. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill, Interamericana de España.
- Alejandre, J. L. (2011). *Buenas prácticas en docencia universitaria con apoyo de TIC. Experiencias en 2011*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Álvarez, M. (2008). La tutoría académica en el Espacio Europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 61, 71-88. Recuperado de file:///C:/Users/lurdes/Downloads/Dialnet-LaTutoriaAcademicaEnElEspacioEuropeoDeLaEducacionS-2541040.pdf
- Barnett, R. (2001). *Los límites de las competencias*. Barcelona: Gedisa.
- Boeije, H. R. (2009). *Analysis in qualitative research*. Londres: SAGE.
- Bolívar, A., y Pereyra, M. A. (2006) El Proyecto DeSeCo sobre la definición y selección de competencias clave. Introducción a la edición española. En D. S. Rychen, y L. H. Salganik, (Eds.), *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico* (pp. 1-13). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento de profesionales en la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- Cano, E. (2005). *Com millorar les competències dels docents: guia per a l'autoavaluació i el desenvolupament de les competències del professorat*. Barcelona: Graó.
- Cano, E. (2007). Las competencias de los docentes. En Ministerio de Educación y Ciencia (Ed.), *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado*, (pp. 33-60). Madrid: Secretaría General Técnica.
- Cano, E. (Ed.) (2012). *Aprobar o aprender. Estrategias de evaluación en la sociedad red*. Barcelona: Laboratori de Mitjans Interactius, Universitat de Barcelona.
- Castaño, E., Blanco, A. y Asensio, E. (2012). Competencias para la tutoría: experiencias de formación con profesorado universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 193-210. Recuperado de file:///C:/Users/lurdes/Downloads/385-1286-1-PB.pdf
- Delamare Le Deist, F., y Winterton, J. (2005). What is competence? *Human Resource Development International*, 8(1), 27-46.
- Durán, J. A., Marcano, N., y Moronta, M. (2009). Competencias investigativas del docente de educación básica. *Revista Laurus*, 15(39), 138-165. Recuperado de <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=76120651007>.
- Edwards, D. (2006). Discourse, cognition and social practices: the Rich surface of language and social interaction. *Discourse Studies*, 8(1), 41-49.
- Escudero, J.M. (2008). Las competencias profesionales en la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 6(2), 1-20. Recuperado de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/search/authors/view?firstName=Juan%20M.&middleName=&lastName=Escudero%20Mu%C3%B1oz&affiliation=&country=>
- Forcadell, X. (2014). *L'avaluació de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu per millorar el seu desenvolupament pofessional*. Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal (Tesis doctoral). Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/285371>
- Gallardo Gil, M., y Sierra Nieto, E. (2015). El Portafolios de los estudiantes como estrategia alternativa a las pruebas estandarizadas para la evaluación de competencias. *Qualitative Research in Education*, 4(1), 72-102. doi: <http://dx.doi.org/10.4471/qre.2015.57>
- Gallego, M. (2000). Gestión humana basada en competencias. Contribución efectiva al logro de los objetivos organizacionales. *Revista Universidad EAFIT*, 119, 63-71.

- García, J. M., y Gálvez, M. (1996). Un modelo tutorial universitario. *Revista Complutense de Educación*, 7(1), 51-66. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9696120051A/17592>
- Giner, Y., Muriel, M^a J., y Toledano, F. J. (2013). De la tutoría presencial a la virtual: la evolución del proceso de tutorización, *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 89-106. Recuperado de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/search/authors/view?firstName=Yolanda&middleName=&lastName=Giner%20Manso&affiliation=Universidad%20de%20C%C3%A1diz%0D%0ADepartamento%20de%20Econom%C3%ADa%20Financiera%20y%20Contabilidad&country=ES>
- González-Ugalde, C. (2014). Investigación fenomenográfica. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 141-158.
- Hernández, R, Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hernández, J. L., y Martínez-Gorroño, M^a E. (2013). Ámbitos de formación del profesorado en educación física. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 43, 17-27.
- Ho, A., Watkins, D., y Kelly, M. (2001). The conceptual change approach to improving of a Hong Kong stall development programme. *Higher Education*, 24, 143-169.
- Hortigüela, D., Pérez, A., y Abella, V. (2016). ¿Cómo perciben las competencias básicas los docentes? Estudio cualitativo sobre su incorporación como herramienta de aprendizaje. *Qualitative Research in Education*, 5(1), 25-48. doi: <http://dx.doi.org/10.17583/qre.2015.1348>
- Ion, G., y Cano, E. (2012). La formación del profesorado universitario para la implementación de la evaluación por competencias. *Educación XXI*, 15(2), 249-270. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.15.2.141>
- Li, S., y Seale, C. (2007). Learning to do qualitative data analysis: An observational study of doctoral work. *Qualitative Health Research*, 17(10), 1442-1452.
- Martínez-Mínguez, L. y Flores, G. (2014). Profesorado y egresados ante los sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del maestro de educación infantil. *RIDU. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 8(1), 29-50. Recuperado de <http://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/371/344>
- Martínez-Mínguez, L. (2016). Proyectos de Aprendizaje Tutorados y autoevaluación de competencias profesionales en la formación inicial del profesorado. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 29, 242-250. Recuperado de <http://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/viewFile/42719/25484>
- Marton, F. (2007). Towards a Pedagogical Theory of Learning. En N. Entwistle y P. Tomlinson (Eds.), *Student Learning and University Teaching*. Leicester: British Psychological Society.
- Marton, F. (1990). Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. En R. Sheman y B. Webb (Eds.), *Qualitative Research in Education: Focus and Methods* (pp. 141-161). London: The Falmer Press.
- Mateo, J., y Vlachopoulos, D. (2013). Reflexiones en torno al aprendizaje y a la evaluación en la universidad en el contexto de un nuevo paradigma para la educación superior. *Educación XXI*, 16(2), 183-208. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.2.16.10338>
- Quintanal, J. y García, B. (Coords.) (2012). *Fundamentos básicos de metodología de investigación educativa*. Madrid: CCS.
- Pérez-Cabaní, M.L., Juandó, J., y Palma, M. (2014). La formación del profesorado universitario en los parámetros europeos: afrontar un cambio de estructura, de cultura y de identidad profesional. En C. Monereo (Coord.), *Enseñar a enseñar en la Universidad* (pp. 15-38). Barcelona: Octaedro ICE-UB.

- Pérez-Pueyo, A., Martínez-Mínguez, L., y Santos, M. (2014). Tres buenas prácticas con Evaluación Formativa en Docencia Universitaria. *Revista de Educación Física*, 30(1), 19-33. Recuperado de <http://g-se.com/es/journals/revistaeducacionfisica/articulos/tres-buenas-practicas-con-evaluacion-formativa-en-docencia-universitaria-1679>
- Perrenoud, P. (2000) *L'approche par compétences, ¿une réponse à l'échec scolaire?* Génova: Faculté de Psychologie et de Sciences de l'Éducation. Université de Genève.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2008). ¿Construir las competencias es darle la espalda a los saberes? *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 6(2), 1-8. Recuperado de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/72/pdf>
- Prados, M. M. (2009). *Discurso educativo y enseñanza universitaria* (Tesis doctoral). Recuperado de http://fondosdigitales.us.es/media/thesis/1246/Y_TD_PS-PROV11.pdf
- Ritchie, J., Lewis, J., Nicholls, C., y Ormston, R. (2013). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researcher*. Londres: SAGE.
- Rodríguez Espinar, S. (Coord.) (2004). *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*. Barcelona: Octaedro.
- Sancho, J. (2002). El sentido y las prácticas de las tutorías de asignaturas en la enseñanza universitaria. En M. Coriat (Ed.), *Jornadas sobre tutorías y orientación* (pp. 17-36). Granada: Universidad de Granada.
- Sogues, M., Gisbert, M., e Isus, S. (2007). E-tutoría: uso de las tecnologías de la información y comunicación para la tutoría académica universitaria. En J. García y A. M. Seoane (Coord.), *Tutoría virtual y e-moderación en red*. Monográfico en línea. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8(2), 31-54. Recuperado de http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_02/n8_02_sogues_gisbert_isus.pdf
- Tejada, J. (2012). La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: marco y estrategia. *Educación XX1*, 15 (2), 17-40. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.15.2.125>
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá, Colombia: Ecoe.
- Tuning Project. Educational structures in Europe. *Competences*. University of Groninge. University of Deusto. Recuperado de <http://www.unideusto.org/tuningeu/competences.html>
- Zabalza, M. A. (2002). *Diseño curricular en la universidad. Competencias del docente universitario*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2012). El estudio de la «buenas prácticas» docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 17-42. Recuperado de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/search/results>