

TUTORÍAS ACADÉMICAS GRUPALES EVALUABLES (TAGE) PARA EL SEGUIMIENTO DEL TRABAJO EN EQUIPO: UN ANÁLISIS COMPARATIVO

Laura Fuentes Moraleda
Universidad Rey Juan Carlos
laura.fuentes@urjc.es

Cristina Figueroa Domecq
Universidad Rey Juan Carlos
cristina.figueroa@urjc.es

Resumen

La comunicación aborda el diseño y puesta en marcha de Tutorías Académicas Grupales Evaluables (TAGE), para el desarrollo del trabajo en equipo en entornos que incluyen autoaprendizaje. Dichas TAGE se dirigen a los grupos de trabajo de la asignatura Análisis del Mercado Turístico (Grado en Turismo), en la titulación en castellano y en inglés, durante el curso 2010/2011. Se expone el diseño, organización y contenido de las TAGE y el esquema de rúbricas de evaluación, para concluir con la importancia de su aplicación, como reflejan los resultados obtenidos por los estudiantes. Se realiza un análisis comparativo de los resultados obtenidos por los estudiantes de la misma asignatura durante el curso anterior, en el que no se aplicó un sistema TAGE, así como una comparación entre la titulación bilingüe y la no bilingüe.

1. Introducción

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) comienza su andadura definitiva con la «Declaración de la Sorbona» el 25 de mayo de 1998. En base a este nuevo sistema, las titulaciones de grado tienen un objetivo de carácter eminentemente formativo orientado a "...propiciar la consecución por los estudiantes de una formación universitaria que aúne conocimientos generales básicos y conocimientos transversales relacionados con su formación integral, junto con los conocimientos y capacidades específicos orientados a su incorporación al ámbito laboral" (Real Decreto 55/2005, p.2842). El objetivo es doble. En primer lugar, crear un sistema de Educación Superior que mejore el empleo y la movilidad de ciudadanos tanto como estudiantes universitarios como a nivel de empleo; el segundo lugar, se busca aumentar la competitividad internacional de la Educación Superior Europea facilitando un efectivo intercambio de titulados, así como de estudiantes y profesores de otras partes del mundo. (Pérez Pueyo et al. 2008).

Para tal fin, cada título de grado, establece las competencias (transversales y específicas) necesarias para la obtención del mismo. En este nuevo contexto, el principal objetivo del proceso de aprendizaje debe combinar la adquisición de conocimientos y el desarrollo de competencias, esto es, capacidades y destrezas, siempre en función de los perfiles académicos y de los correspondientes perfiles profesionales (Delgado et al. 2006). No se trata sólo de mejorar la preparación profesional de los estudiantes para ocupar un puesto laboral determinado, sino, principalmente, ofrecer una formación más sólida, más firme, más acorde con el enfoque de lo que debe ser una buena formación universitaria, que ayude a los estudiantes a saber, a saber hacer, a convivir y a ser (Villa y Villa, 2007:19).

Lograr los objetivos en el aula supone identificar, en primer lugar, las competencias de las asignaturas (Proyecto Tunning Educational Structures in Europe, Libro Blanco sobre el Grado de Turismo) para, a continuación, establecer las metodologías necesarias para el desarrollo de dichas competencias. Ese es el gran

reto de la universidad pública actual ya que, al desarrollo de nuevas titulaciones se une la gran cantidad de alumnos en cada aula, el desarrollo de titulaciones en inglés y los problemas asociados a competencias como el “Trabajo en Equipo”.

Según Coromina et al (2006), el Informe Delors constata que los empresarios reclaman competencias. La “competencia” es una composición propia de cada individuo que combina la capacitación y calificación, adquirida para la formación técnica y profesional, con el comportamiento social, la aptitud para el trabajo en equipo, la iniciativa, el gusto por el riesgo, etc. En el concepto de competencia se integra el saber, el saber hacer y el saber ser. Asimismo, en el EEES, la estrategia general para desarrollar competencias debe pasar por cinco aspectos básicos:

- Poseer conocimientos;
- Saber aplicar los conocimientos a las situaciones propias de la profesión;
- Capacidad de tomar decisiones y enjuiciar sobre lo que el profesional debe hacer;
- Habilidades de aprendizaje con autonomía;
- Capacidad de comunicarse con colegas y clientes .

En definitiva, el trabajo en equipo se convierte en una competencia necesaria así como en una metodología para la adquisición de competencias básicas.

Conscientes de la necesidad de cambio y de mejorar los resultados en la evaluación y resultados de competencias, en Junio de 2010, las profesoras de la asignatura de Análisis de Mercados Turísticos (2º curso Grado en Turismo y Degree in Tourism), impartida en un grupo en inglés y en varios en castellano, emprendieron un proyecto piloto. El proyecto consistía en el diseño y puesta en marcha de Tutorías Académicas Grupales Evaluables (TAGE). Dichas TAGEs iban dirigidas a mejorar los resultados del Proyecto de Análisis de Mercados Turísticos, que debía realizarse en equipo en dicha asignatura.

Para la elaboración de Proyecto de Análisis de Mercado se seleccionaba un Destino o Producto Turístico y se realizaba “un análisis completo de un producto turístico (destino turístico o empresa) que incluye un análisis del entorno general y específico, evaluación del producto turístico y su demanda, política turística e infraestructuras y propuestas innovadoras para el desarrollo del producto (...). A final de curso se entregará dicho documento por escrito” (Guía Docente asignatura Análisis Mercado Turístico, curso 2010-2011).

El primer año de implantación de los nuevos grados (curso 2009-2011) que suponía la puesta en marcha de nuevas metodologías de evaluación, las profesoras responsables de la asignatura de Análisis de Mercados Turísticos (en castellano e inglés) se encontraron con serios problemas a la hora de utilizar la metodología de trabajo en equipo para dicho proyecto y desarrollar dicha competencia. Estos problemas surgían por el gran número de alumnos por grupo, la dificultad de evaluar y realizar un seguimiento a grupos tan grandes, así como los problemas de comunicación que surgían en la asignatura impartida en inglés.

Por ello, el proyecto de la asignatura por medio del trabajo en equipo, a partir del curso 2010-2011 y con el objetivo de mejorar sus resultados, se dividió, a la hora de evaluarse, en dos apartados. En primer lugar, el proyecto presentado de Análisis de Mercados Turísticos, que suponía el 90% de la nota final del proyecto (que a su vez suponía el 50% de la nota final de la materia). El 10% restante provenía de la nota obtenida en las **Tutorías Académicas Grupales Evaluables (TAGE)**. Este bajo

porcentaje de las TAGE se debe a que era un proyecto piloto y a que el mayor valor de dichas tutorías era el seguimiento en si, lo cual esperaba mejorar los resultados finales de los proyectos y, por tanto, las calificaciones de los alumnos.

Para evaluar los resultados de la puesta en marcha de las TAGE se compararon las notas de los proyectos del primer año de implantación del Grado de Turismo (curso 2009-2010), en el que hubo Proyecto de Análisis y trabajo en equipo, pero no TAGE, y el segundo año (curso 2010-2011), en el que se incluyeron las TAGE. Es importante destacar, para dar consistencia a los resultados, que en ambos años han impartido docencia ambas profesoras y con un sistema de evaluación similar, donde la única diferencia es la inclusión de las TAGE.

Por tanto, el **objetivo general** de la comunicación es presentar el sistema de evaluación TAGE y su impacto en los resultados académicos de los alumnos, así como su percepción personal sobre su mejora en la competencia de "Trabajo en Equipo". Asimismo, los **objetivos específicos** son:

- Presentar un posible diseño para la realización de un seguimiento holístico del trabajo grupal como metodología docente. El diseño TAGE incluye las fases, periodicidad, contenidos de evaluación y rúbricas de evaluación.
- Identificar las principales limitaciones en la puesta en marcha del trabajo en equipo, en grandes grupos de estudiantes, así como la forma de mejorar ciertos aspectos, a través de un sistema de seguimiento de evaluación en grupo, en definitiva, TAGEs.
- Valorar el impacto de la presencia de alumnos Erasmus en las aulas, así como principales fortalezas y debilidades de la creación de grupos mixtos.
- Comparar los resultados de los alumnos de las mismas asignaturas del Grado en Turismo en dos cursos académicos, donde uno incluía TAGEs obligatorias y otro no.
- Evaluar las diferencias en los problemas de trabajo en equipo, las necesidades de seguimiento y los resultados, entre grupos de formación en inglés y en castellano.

2. Diseño y resultados de las Tutorías TAGE.

2.1. Diseño de las TAGEs

Las TAGEs consisten en el establecimiento de tutorías obligatorias con cada uno de los grupos de alumnos que realizaban el proyecto. De esta manera se realizaba un seguimiento personalizado para la detección de fortalezas y debilidades en cada grupo, en un entorno donde la realización de tutorías individuales es imposible, debido al gran número de alumnos.

Uno de los aspectos fundamentales de las TAGE es su diseño. El gran número de alumnos, la presencia de alumnos con becas Erasmus en el aula y la titulación bilingüe suponía retos para el profesor. Estos tres hechos influyeron en la puesta en marcha de las TAGE y, por tanto, en el diseño de las TAGE, formación de grupos de alumnos y presentación a los alumnos del sistema de evaluación.

Las fases de puesta en marcha de las TAGE fueron:

Fase I. Creación de grupos y selección de destino o producto turístico por parte de los alumnos.

Fase II. Periodificación de las tutorías a lo largo del primer semestre.

Fase III. Diseño de rúbricas y sistema de evaluación de las TAGE.

Fase IV. Realización de tutorías.

Fase V. Retroalimentación de la información obtenida durante las TAGE a los alumnos, para la mejora de los resultados.

Fase VI. Presentación del proyecto de Análisis de Mercados Turísticos.

Para la elaboración de Proyecto, a principios de curso, los alumnos debían de cumplimentar fichas en las que especificaban número de integrantes, así como información y fuentes de información disponibles para el análisis del destino o producto turístico seleccionado. Los grupos podían estar integrados por entre 3-5 personas y cada grupo elegía a sus componentes. En el caso de alumnos que no encontraban grupo se les integraba obligatoriamente en otros grupos o se formaba un nuevo grupo con distintos alumnos en esta situación. En el caso de los alumnos Erasmus no se les permitió crear grupos únicamente formados por Erasmus, ya que se quería favorecer su integración y la experiencia de trabajar en equipo de personas provenientes de distintos países, distintas culturas y distintos sistemas educativos. En ambos casos (asignatura en castellano e inglés) se trataba de grupos con gran cantidad de alumnos. El grupo en castellano tenía, en el curso 2010-2011, 159 alumnos (divididos en dos grupos de 80 y 79 respectivamente), mientras que el grupo bilingüe tenía 84 alumnos.

Esto suponía entre 20 y 30 grupos de trabajo por grupo, lo que planteó la necesidad de poner una tutoría obligatoria, por grupo, y el número de tutorías optativas que fuese necesario. Para ello, en el primer mes de clase (septiembre 2010) se planteó un calendario con las fechas de TAGE obligatorias para cada grupo (entre octubre y noviembre de 2010), sobre la base de que la presentación de los proyectos se realizaba entre el 6 y 15 de diciembre de 2010. Dichas tutorías tendrían una duración media de entre 30-45 minutos.

La evaluación recogía información de dos formas. En primer lugar, se diseñaron y utilizaron rúbricas de evaluación individual y, en segundo lugar, se recogía información por escrito sobre la percepción personal del profesor sobre los problemas que surgían en cada grupo. Como se puede ver en la tabla 1, la evaluación iba de 0 a 5 y recogía desde la no aparición del alumno en la tutoría hasta la participación activa del alumno e innovadora, para el desarrollo del proyecto. Tras cada tutoría el profesor informaba personalmente a determinados alumnos si consideraba que no estaban participando de forma activa y positiva en el proyecto y planteaba soluciones.

Tabla 1. Rúbrica para la evaluación de alumnos sobre TAGE

0	1	2	3	4	5
No asiste a la Tutoría	No responde coherentemente a las preguntas planteadas sobre el trabajo en equipo	Responde parcialmente a las preguntas planteadas sobre el trabajo en equipo	Responde coherentemente a las preguntas planteadas sobre el trabajo en equipo	Responde coherentemente a las preguntas planteadas sobre el trabajo en equipo	Responde coherentemente a las preguntas planteadas sobre el trabajo en equipo

Plantea preguntas para la mejora del Trabajo	Plantea preguntas para la mejora del Trabajo
	Plantea innovaciones para el proyecto

Por último, al finalizar el curso, los alumnos presentaban el proyecto por escrito y se evaluaba.

2.2. Evaluación del impacto de la puesta en marcha de TAGEs.

Para la evaluación del impacto de la puesta en marcha de las TAGEs, se hace uso de tres fuentes de información. En primer lugar, información recogida, de forma sistemática, sobre los principales problemas detectados por el profesor y destacados por los alumnos sobre el trabajo en equipo, durante la realización de TAGEs y en el aula. En segundo lugar, las notas finales obtenidas por los alumnos en el curso 2009-2010, donde se realizó un proyecto en equipo, pero no TAGEs, y el curso 2010-2011, donde se realizó el proyecto y se incluyeron las TAGEs. Por último, se recoge información sobre la percepción de los alumnos sobre la competencia de trabajo en equipo antes de comenzar las clases y al finalizar las clases en el curso 2010-2011. Para ello, se diseñó un cuestionario de 5 ítems para analizar la percepción de los estudiantes sobre la mejora lo relativo al trabajo en equipo¹. La prueba se administró a los alumnos en dos momentos, la primera en septiembre de 2011 y la segunda en diciembre de 2011. La escala de respuesta fue tipo Likert de 5 puntos donde 1 = Nunca y 5 = Siempre. Con objeto de evaluar si las actividades desarrolladas en clase han contribuido a la mejora del trabajo en equipo, se realizó el análisis de la varianza de un factor (ANOVA) de los ítems, es decir, se comparó el nivel de percepción del estudiante sobre el desarrollo de la capacidad de trabajo en equipo a principio de curso y al final de curso.

Fuente de información 1. Problemas detectados sobre el Trabajo en Equipo:

A continuación se presentan los principales problemas que los estudiantes manifestaron a la hora de realizar el proyecto. Para una mejor comprensión de los mismos y, fundamentalmente, para el posterior análisis comparado, se presentan los resultados de la titulación en castellano y posteriormente aquellos que destacan para la titulación en inglés. Como se ve a continuación, y como era de esperar, los problemas que se encuentran la titulación en castellano también se ve en la titulación en inglés, pero en la titulación en inglés se identifican más problemas, debido a que el inglés no es la lengua de origen de prácticamente ningún alumno. Las principales diferencias entre un grupo y otro viene, como se verá a continuación, de los distintos niveles de inglés que poseían los alumnos de la titulación en inglés, lo que implicaba importantes problemas de comunicación y redacción del proyecto.

¹ Estos ítems fueron seleccionados en base a la literatura previa existente referente a la evaluación de competencias (Villa y Poblete, 2007; Villa y Villa, 2007; Arreaza, 2008; Márquez, Pascual y Gimenez, 2009)

Principales incidencias académicas detectadas:

- Dificultad para encontrar información actualizada que les permitiese llevar a cabo el análisis pertinente.
- Dificultad para expresar con sus propias palabras lo que desean.
- Dificultad de escribir apropiadamente.
- Dificultad a la hora de citar las fuentes originales de información.
- Dificultad a la hora de estructurar adecuadamente el contenido del proyecto, a pesar de que se les facilitó el esquema detallado del mismo.

Respecto a las incidencias de trabajo en equipo:

- Los equipos que se formaron voluntariamente no han presentado incidencias significativas. Tan solo un 10% de los grupos han manifestado problemas con alguno de los miembros debido a despreocupación en las tareas asignadas
- Por el contrario, los grupos que se formaron por el profesor, han manifestado mayor número de incidencias en el trabajo. No acudían todos los miembros juntos a las tutorías y cuando acudían (por separado) manifestaban su grado de disconformidad con el resto de los miembros.
- La mayor parte de los equipos han dividido el trabajo, asignando a cada miembro una parte del mismo. Esto ha generado, en la mayor parte de los equipos, que salvo contadas excepciones, los diferentes miembros no saben exactamente el contenido del resto, lo que genera falta de perspectiva global del proyecto. Tan solo los grupos evaluados con un sobresaliente han manifestado un conocimiento general de todas las partes del proyecto.

A estos problemas se debe añadir en la titulación en inglés lo siguiente:

- Los niveles de inglés de los distintos integrantes de un mismo grupo solían ser muy diferentes. Esto suponía problemas en el aula y especialmente a la hora de escribir los proyectos y presentarlos.
- La comprensión del idioma era limitada para algunos alumnos por lo que en algunos casos se optaba por realizar las tutorías en castellano, ya que habitualmente se realizaba en inglés.

Por último, la existencia de alumnos Erasmus en las aulas planteaba los siguientes problemas. En el caso de la titulación en castellano:

- El conocimiento limitado del castellano por parte de alumnos italianos, alemanes y finlandeses generaba problemas de integración y de trabajo con el resto de compañeros
- La diferencia manifestada por los estudiantes en las metodologías docentes de sus países de origen respecto a la aplicada en ese momento, incidía negativamente en las primeras semanas de curso, pero este aspecto fue superado por la inmensa mayoría de los estudiantes a partir del primer mes de clases.

En la titulación bilingüe:

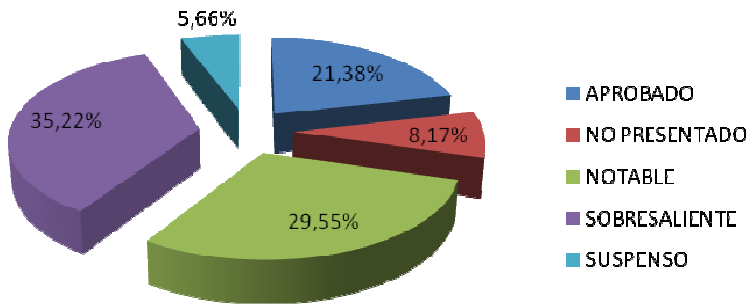
- Los alumnos Erasmus en esta titulación tienen un dominio del castellano muy bajo y no todos los alumnos de esta titulación tienen un alto nivel de inglés, por lo que había problemas de comunicación.
- Los alumnos Erasmus, al integrarse en grupos de forma obligatoria, se han encontrado con numerosas diferencias en la forma de trabajar, lo que ha supuesto problemas y distintos niveles de implicación en el desarrollo del proyecto. En términos generales se puede afirmar que la implicación de los alumnos Erasmus ha sido mayor y, por tanto, han tenido mejores resultados.

En definitiva, las tutorías seguían detectando los problemas típicos de trabajo en equipo. Su rápida detección en cada grupo de forma personalizada ayudó, en muchos casos, a la solución de dichos problemas y, como se verá a continuación, la mejora de los resultados obtenidos.

Fuente de información 2. Calificaciones obtenidas:

En los siguientes gráficos se presentan los resultados obtenidos en la nota del trabajo final, que es el resultado de las notas de las tutorías (10%) más la nota del documento final entregado (90%). Los estudiantes que cursaron la titulación en castellano obtuvieron, en el curso 2010/2011, los siguientes resultados.

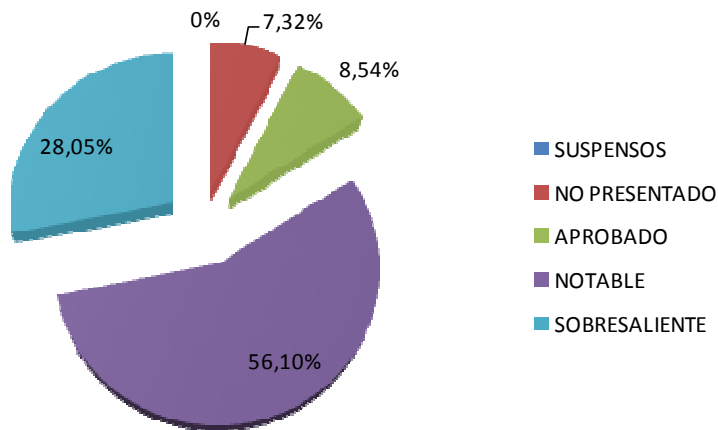
Grafico 1. Resultados del proyecto por medio de trabajo en equipo curso 2010/2011. Titulación en castellano.



Fuente: elaboración propia.

Como puede observarse en el gráfico 1, los resultados del proyecto fueron satisfactorios para los estudiantes de la titulación en castellano, con tan solo un 5,6% de estudiantes suspensos, mientras que los estudiantes en inglés obtuvieron mejores resultados en este sentido ya que no hubo ningún suspenso (gráfico 2). Por otro lado, el número de sobresalientes fue superior para los estudiantes en castellano que en inglés, probablemente motivado por el grado de conocimiento de la lengua.

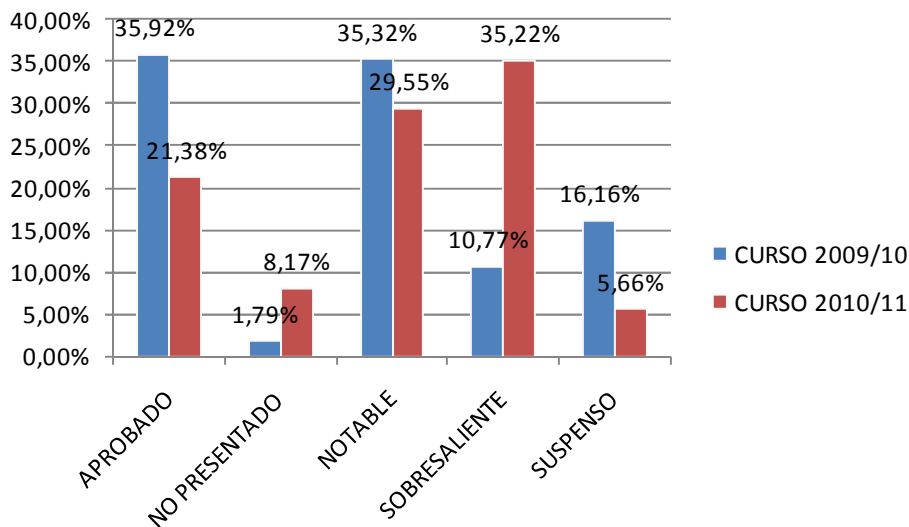
Grafico 2. Resultados del proyecto por medio de trabajo en equipo curso 2010/2011. Titulación en inglés.



Fuente: elaboración propia.

Un análisis comparado por cursos académicos indica que los resultados tras la aplicación de TAGE son muy positivos. En el caso de los estudiantes de la titulación en castellano, puede observarse que ha disminuido el número de suspensos y se han incrementado los estudiantes que han obtenido la máxima calificación (sobresaliente) (véer gráfico 3).

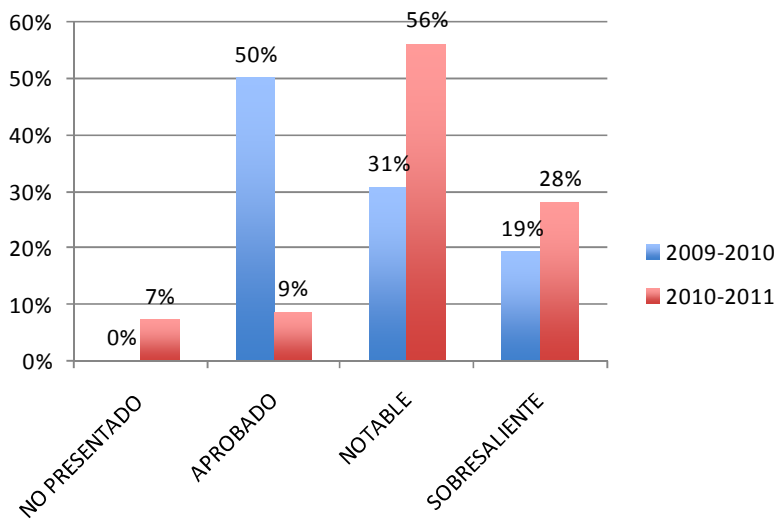
Gráfico 3. Resultados del proyecto por medio de trabajo en equipo curso 2010/2011 respecto al 2009/10. Titulación en castellano.



Fuente: elaboración propia.

Los resultados de los estudiantes de la titulación en inglés también han sido notablemente mejores tras la aplicación de TAGE, ya que tal y como puede observarse en el gráfico 4, se ha incrementado el número de estudiantes calificados con sobresaliente y notable.

Grafico 4. Resultados del proyecto por medio de trabajo en equipo curso 2010/2011 respecto al 2009/10. Titulación en ingles.



Fuente: elaboración propia.

Fuente de información 3. Percepción personal sobre competencia de trabajo en equipo:

Respecto a la percepción personal de los alumnos sobre la mejora en la competencia en trabajo en equipo (vease Tabla 2), se analizaron los aspectos específicos que la explican. Se evaluó la disposición a trabajar cooperativamente ($F(715)=11.96$, $p=.001$), la participación activa en el trabajo ($F(718)=23.78$, $p=.000$), la colaboración en la definición, organización y distribución de las tareas del grupo ($F(715)=9.50$, $p=.002$) o la toma en consideración de los puntos de vista de los miembros del equipo ($F(715)=4.08$, $p=.044$). En todos los ítems la valoración que los estudiantes han hecho sobre el desarrollo de los diferentes aspectos planteados ha sido positiva, habiendo mejorado en el segundo momento respecto al principio de curso. Esto supone la mejora de la competencia de trabajo en equipo debido a las metodologías utilizadas, entre las cuales destacan las TAGE.

Tabla 2. Percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de su capacidad de trabajo en equipo. Curso 2010/2011. Titulación en castellano y en inglés.

		N	M	DT	F	P	df																				
<i>Tengo disposición a trabajar cooperativamente con otros</i>	Sep.	243	4.16	.833	11.96*	.001	715																				
	Dic.	240	4.36	.705				<i>Participo de forma activa en los espacios de encuentro del equipo, compartiendo la información, los conocimientos y las experiencias</i>	Sep.	243	4.11	.774	23.78*	.000	718	Dic.	240	4.38	.666	<i>Colaboro en la definición, organización y distribución de las tareas de grupo</i>	Sep.	243	4.21	.765	9.50*	.002	715
<i>Participo de forma activa en los espacios de encuentro del equipo, compartiendo la información, los conocimientos y las experiencias</i>	Sep.	243	4.11	.774	23.78*	.000	718																				
	Dic.	240	4.38	.666				<i>Colaboro en la definición, organización y distribución de las tareas de grupo</i>	Sep.	243	4.21	.765	9.50*	.002	715	Dic.	240	4.38	.680								
<i>Colaboro en la definición, organización y distribución de las tareas de grupo</i>	Sep.	243	4.21	.765	9.50*	.002	715																				
	Dic.	240	4.38	.680																							

<i>Tomo en cuenta los puntos de vista de los demás e interacciono de forma constructiva</i>	Sep.	243	4.10	.750	4.08*	.044	715
	Dic.	240	4.21	.731			

*p < .05

3. Conclusiones

Tras la aplicación de TAGE durante el curso 2010/2011, tanto estudiantes como profesores han concluido la importancia de las tutorías como asesoramiento de los estudiantes en la realización de los trabajos en equipo. Estas tutorías han tenido efectos positivos en los resultados finales de los estudiantes y han mejorado la percepción del estudiante sobre su propia mejoría o avance.

La principal problemática de los grandes grupos de alumnos, entre 80 y 100 alumnos por clase, es la imposibilidad de realizar tutorías de seguimiento obligatorias individuales. Esto lleva a que las TAGEs se conviertan en una herramienta fundamental para desarrollar un seguimiento más personalizado, aún a pesar de las limitaciones de tiempo del profesor.

Es fundamental una correcta organización y planificación de las TAGEs, así como la comunicación en tiempo y forma a los alumnos. Se deben organizar cronogramas, rúbricas, fases, y proporcionar un sistema de evaluación y apoyo claro y objetivo. En el caso de las titulaciones bilingües esto es aún más importante, debido a que no todos los alumnos dominan a la perfección el idioma inglés (en el que se imparten las clases).

La realización de TAGEs favorecen la personalización del aprendizaje y mejoran el autoaprendizaje, al localizar debilidades y fortalezas de cada miembro del equipo, los resultados de los proyectos realizados en equipo, y lo que es muy importante en un entorno de educación basado en el desarrollo de competencias, la mejora de la percepción, por parte del alumno, de su capacidad de trabajo en equipo.

Las necesidades de los alumnos en titulaciones bilingües son diferentes, así como los resultados. El menor nivel de conocimiento de la lengua inglesa se hace aún más patente en las TAGEs, al ser mayor el contacto directo con el alumno y la obligación del alumno a expresarse en dicha lengua. Esto se da tanto en el caso de la comunicación oral como en el caso de la comunicación escrita. Asimismo, en un mismo grupo se dan distintos niveles de conocimiento de la lengua, lo cual determina el reparto de tareas para el desarrollo de los proyectos.

Por último, el número creciente de alumnos Erasmus en las aulas implica reconocer los problemas que pueden surgir en el aula, especialmente a la hora de trabajar en equipo, y la necesidad de implantar sistemas que conviertan dichas debilidades en fortalezas. Se debe favorecer la integración para mejorar la preparación de los alumnos a trabajar en entornos crecientemente globales y multiculturales.

En cuanto a las limitaciones de la aplicación de TAGE, destacan fundamentalmente el consumo de mayor tiempo del docente (no solo en la realización de la tutoría, sino también en la organización previa y la evaluación posterior). A pesar de que al final del curso los estudiantes muestran elevados niveles de satisfacción con el sistema de tutorías (fundamentalmente porque las calificaciones obtenidas son en general, buenas) a principio de curso surge incertidumbre en los estudiantes debido fundamentalmente al hecho de ser evaluados por algo diferente a un examen, un

trabajo o una exposición. A las limitaciones expuestas se suma el elevado número de matriculados por curso, hecho predominante en gran parte de las titulaciones de grado que se imparten en las universidades públicas.

Con vista a los resultados de la aplicación, se seguirá apostando por el sistema de TAGE, ya que a pesar de que el esfuerzo inicial es grande, una vez establecida la metodología a principios de curso, su aplicación es sencilla y ofrece criterios objetivos de evaluación de los estudiantes.

Como conclusión general, destaca la valoración global positiva del TAGE y la consideración de aplicación para grupos de cursos futuros, a pesar del elevado número de estudiantes por grupo y de sus distintos niveles de conocimiento del idioma en el que se imparten las clases.

Bibliografía

Corominas, E., Tesouro, M., Capell, D., Teixidó, J., Pèlach, J. y Cortada, R. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 341. Septiembre-diciembre, 301-336.

Delgado, A. M., Borge, R., García, j., Oliver, R., Salomón, L. (2006). *Evaluación de las competencias en el espacio de educación superior*. Barcelona: Bosch Educación.

Guía Docente asignatura Análisis Mercados Turísticos. Grado en Turismo (2º curso), 2010-2011.

Guía Docente asignatura Analysis of Tourism Market. Degree of Tourism (2º curso), 2010-2011.

Márquez A., Pascual I., Gimenez E. (2009) Desarrollo de Competencias en el ámbito de los nuevos planes de estudio. <http://www.eduonline.ua.es/jornadas2009/comunicaciones/3P3.pdf>

Pérez Pueyo, A., Tabernero, B. , López Pastor, V. M. Ureña, N., Ruiz; E., Caplloch, M., González , N. y Castejón, F. J. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior: cuestiones clave para su puesta en práctica. *Revista de Educación*, 347, 435-451.

Solanes, A., Nuñez, R. y Rodríguez, J. (2008). Elaboración de un cuestionario para la evaluación de competencias genéricas en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 26/1, 35-49.

Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Universidad de Deusto, Bilbao, pp. 241 – 247.

Villa, A. y Villa, O. (2007). El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades. *Educar* 40, 15-48.

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

- ¿Cómo se puede mejorar el resultado de actividades de trabajo en equipo, en clases con gran número de alumnos?

- ¿Pueden las tutorías grupales mejorar la capacidad de autoaprendizaje para el desarrollo de Proyectos en Grupo?
- ¿Realmente las tutorías han de ser obligatorias para que incremente el grado de eficacia de las mismas?
- ¿Las tutorías pueden ser, en algún momento, un elemento limitante para el autoaprendizaje?
- ¿Las tutorías facilitan el trabajo en equipo o pueden resultar demasiado paternalistas?
- ¿Qué contenidos y estructura debe tener una tutoría para ser realmente efectiva?
- ¿Cómo evaluar una tutoría? ¿Cómo diseñar rúbricas de evaluación?
- ¿Qué acciones llevar a cabo para convencer a los alumnos de la participación activa en la TAGEs?
- Para los estudiantes de titulaciones bilingües, cuya lengua materna no es el inglés, ¿deben asistir a TAGEs en inglés o en castellano?
- ¿Qué otras técnicas se pueden utilizar para la integración de alumnos Erasmus en los grupos de trabajo?