

16

TUTORÍAS ACADÉMICAS EN EL CURRÍCULUM DE PRÁCTICAS PROFESIONALES: ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL, UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

ACADEMIC TUTORIALS IN THE CURRICULUM OF PROFESSIONAL INTERNSHIP: SCHOOL OF SOCIAL WORK, UNIVERSITY OF BÍO-BÍO

Yasna Anabalón Anabalón¹

E-mail: yanabalon@ubiobio.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4279-6062>

Marcela Concha Toro¹

E-mail: maconcha@ubiobio.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2644-7180>

Marcela Mora Donoso¹

E-mail: mamora@ubiobio.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8263-6816>

¹ Universidad del Bío-Bío. Chile.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Anabalón Anabalón, Y., Concha Toro, M., & Mora Donoso, M. (2020). Tutorías académicas en el currículum de prácticas profesionales: Escuela de Trabajo Social, Universidad del Bío-Bío. *Revista Conrado*, 16(74), 142-147.

RESUMEN

Este artículo comunica la experiencia del diseño curricular de tutorías académicas en las prácticas profesionales de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad del Bío-Bío. La metodología utilizada es cualitativa bajo un análisis categorial de contenido. Los resultados evidencian que, de acuerdo al modelo educativo institucional, centrado en el aprendizaje del estudiante, la tutoría académica es entendida como proceso de acompañamiento permanente en la formación del estudiante universitario en sus dimensiones personal, académica y profesional, debiendo ser coherente con los componentes curriculares, didácticos y evaluativos, cuyo énfasis disciplinario es intencionar una intervención social fundada, situada y reflexiva.

Palabras clave:

Tutoría, práctica profesional, diseño curricular, trabajo social, formación profesional.

ABSTRACT

This article communicates the experience of academic tutoring curriculum design in the professional practices of the School of Social Work at the Universidad del Bío-Bío. The methodology used is qualitative under a categorical analysis of content. The results show that according to the institutional educational model, focused on student learning, academic tutoring is understood as a process of permanent accompaniment in the formation of the university student in his personal, academic and professional dimensions, and must be consistent with the curricular, didactic and evaluative components, whose disciplinary emphasis is to attempt a well-founded, situated and thoughtful social intervention.

Keywords:

Tutoring, professional internship, curricular design, social work, professional training.

INTRODUCCIÓN

La educación universitaria, en especial las universidades adscritas al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, desarrollaron diversas iniciativas en función de la innovación curricular, asumiendo como desafíos las tendencias internacionales de formación, así como los contextos de desempeño profesional, que por naturaleza son complejos y dinámicos.

Por otra parte, es necesario generar cambios en el currículum, puesto que surgen nuevos enfoques en las disciplinas, producto de hallazgos de investigaciones, como también actualizaciones del punto de vista tecnológico y junto a ello, nuevas prácticas basadas en metodologías activas, que implica generar un tránsito del currículum academicista a uno centrado en el aprendizaje, tal como lo establecen los modelos educativos universitarios, concebidos para implementar estos nuevos cambios de cómo reconceptualizar el aprendizaje y la enseñanza. Por tanto, la necesidad de transformar los itinerarios formativos, tal como lo establecen la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (1998); Pey, Chauriye & Chiuminatto (2002); Bernasconi & Rojas (2004); y el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (2013), es propio de sistemas que reflexionan sobre su misión y visión formativa, caracterizados por poseer capacidad de transformarse.

Considerando estos lineamientos y coyuntura de la educación universitaria a nivel internacional y nacional, la carrera de Trabajo Social incorpora esta nueva mirada en la formación, reconceptualizando el rol que asume la formación por competencias como eje del diseño curricular en las carreras de pre-grado. Esto implica tal como lo presenta Inostroza, Zúñiga & Ayala (2013), modificar en dos niveles el sistema formativo: a) rediseñar la estructura curricular, que permita evidenciar el cambio de formación por objetivos a uno basado en competencias, en que se permite la interrelación de los contenidos en función de un conjunto de habilidades (Tardif, 2003), y b) cambiar el enfoque pedagógico centrado en la enseñanza, del docente, hacia el centrado en el estudiante (Tejada, 2002).

Desde el punto de vista curricular, en la fase de diseño, el cuerpo académico de la Escuela, toma la decisión de qué cambios efectuar a la luz de un diagnóstico previo: falencias en la formación, tendencias nuevas, entre otros aspectos, desde los diversos actores participantes, conjunción de elementos que da paso a la formulación de un perfil de egreso compuesto por tres grandes competencias que a continuación se presentan, y que expresan el conjunto de habilidades que el estudiante de la carrera de Trabajo Social debe evidenciar que aprendió.

Si se compara el currículum antiguo basado en contenidos con el actual currículum basado en competencias y materializado en resultados de aprendizaje, en la estructura de su formulación: verbo, objeto, condición, en esta última está, qué intenciona pedagógicamente el docente y el conjunto de líneas curriculares del plan de estudio en la formación.

Collis & Moonen (2011), establecen que debe ser un proceso de co-construcción con mayor interacción con y entre los estudiantes; donde ambos sujetos participen y sean entes activos del proceso de aprendizaje para desenvolverse de manera adecuada en el quehacer profesional; donde los estudiantes demuestren seguridad, dominio y extrapolación de conocimientos y habilidades sociales en el ámbito académico universitario. En este mismo contexto González, García & Ramírez (2015), aluden a que los procesos de enseñanza aprendizaje en el ámbito educativo requieren el desarrollo e implementación de metodologías activas; repercutiendo en el desarrollo de los estudiantes a nivel personal, familiar y social.

En consecuencia, de ahí radica la importancia de estas nuevas propuestas curriculares en la formación de competencias genéricas y disciplinarias o específicas, que en su conjunto se amalgaman para formar el perfil de egreso de los Trabajadores Sociales.

DESARROLLO

La Unidad Académica en cuestión, se adscribe a la Red de Escuelas de Trabajo Social del CRUCH que funciona desde el año 1999, instancia que, durante el año 2004, se adjudica el proyecto MECESUP UCM 0401, denominado *Innovación curricular desde el enfoque de competencias: El nuevo desafío de las Escuelas de Trabajo Social del Consejo de Rectores*. El propósito del proyecto fue mejorar la formación profesional de los y las estudiantes de las Escuelas de Trabajo Social, a partir de un currículum basado en competencias, fortalecimiento de las capacidades de docencia e innovación tecnológica y movilidad estudiantil a fin de generar condiciones para una futura empleabilidad exitosa. En una posterior fase de implementación, entre los años 2004 y 2008, se instalaron capacidades a través de capacitaciones docentes, en las escuelas participantes para abordar procesos de modificación de sus planes de estudio.

Por otra parte, los procesos de acreditación que ha vivido la Escuela de Trabajo Social, durante los años 2006, 2010 y 2013, han propiciado la necesidad de generar innovación en la propuesta curricular, basado en la fase de autoevaluación y dictámenes de pares evaluadores, cuyas observaciones señalan que se requiere actualizar el plan

de estudios de acuerdo al perfil de egreso, flexibilizar el diseño curricular, reforzar la formación para la investigación y enfoques metodológicos del Trabajo Social así como también, articular las acciones en torno a la implementación del modelo educativo institucional, centrado en el aprendizaje.

Con respecto a la enseñanza-aprendizaje, se presentan enfoques innovadores de enseñanza como: la enseñanza multidisciplinaria, los estudios internacionales, el portafolio, la consejería entre pares, el rol de los estudiantes en el diseño de la enseñanza, la retroalimentación de colegas y la evaluación entre pares.

De acuerdo a las demandas estudiantiles manifestadas por los propios actores, ya no es suficiente la formación tradicional expositiva e integral en los diferentes campos del conocimiento, sino una formación que trascienda a la persona en beneficio de la sociedad; en este marco de fortalecimiento de los procesos educativos, la Escuela de Trabajo Social de la Universidad del Bío-Bío ha incorporado las tutorías, como un proceso de acompañamiento entre tutores-académicos y estudiantes que cursan las asignaturas de Práctica Profesional I, Práctica Profesional II y Práctica Profesional en el marco de la asignatura Actividad de Titulación; donde los estudiantes son el eje primordial y central de esta estrategia metodológica, la cual mediante la atención personalizada y grupal, tiene como objetivo proporcionar a los estudiantes una educación integral, de calidad y equitativa. Cabe mencionar, además, que las prácticas profesionales son las únicas asignaturas anuales en la malla curricular de la Escuela de Trabajo Social, contribuyendo paulatinamente a través de la tutoría, a la formación profesional y ciudadana que la sociedad chilena demanda y necesita en la actualidad.

[Tutorías académicas: desde una mirada de las prácticas profesionales](#)

La formación académica profesional de los estudiantes de la Escuela de Trabajo Social se caracteriza por una formación en competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales en permanente reflexión crítica, fundada y reflexiva; como así mismo en el autoaprendizaje, a fin de prepararlos para la vida profesional, considerando los diversos ámbitos constitutivos del ser humano. Bajo este contexto, es que se observa la importancia de desarrollar tutorías académicas en educación superior y particularmente en las asignaturas de práctica profesional.

Asimismo, se deja de lado la concepción tradicional de la tutoría, centrada sólo en resolver dudas de una asignatura específica, para pasar a una tutoría más amplia, de carácter orientador, que incluye la vida académica de los estudiantes de la Escuela de Trabajo Social.

Lobato & Guerra (2014), señalan que la tutoría académica es fundamental en el contexto universitario porque se visualiza como *“la intervención educativa personalizada de acompañamiento, asesoramiento y apoyo en la adquisición y maduración de las competencias y en la configuración del proyecto personal y profesional del estudiante”* (p. 18)

En este mismo sentido Cano (2009), incorpora que la tutoría debiera ser el elemento básico de calidad educativa, expresadas en sus diversas formas, sean éstas académicas, personales y/o profesionales; como asimismo en sus diferentes manifestaciones individuales, grupales y entre pares; todas ellas complementarias entre sí. Desde esta perspectiva metodológica, se define la tutoría académica universitaria como una actividad de carácter formativo que incide en el desarrollo integral de los estudiantes universitarios en su dimensión intelectual, académica, profesional y personal.

Las tutorías académicas a nivel individual y grupal que está desarrollando la Escuela de Trabajo Social, de la Universidad del Bío-Bío centra su accionar en el asesoramiento metodológico a los estudiantes que cursan asignaturas anuales de práctica profesional en sus distintos niveles; contribuyendo a su desarrollo integral, potenciando y reforzando de manera positiva sus fortalezas y, al mismo tiempo, visibilizando y superando sus debilidades. Por ende, se concuerda con Andreucci & Curiche (2017), que las tutorías académicas se sustentan y se deben realizar bajo el modelo de educación-profesionalización, donde la comunicación e interacción entre estudiantes y tutores académicos es activa durante todo el proceso de formación profesional. Además, el estudiante debe aprender a aprender; adquirir y manejar ciertas técnicas de actuación profesional que le permitan transferir los aprendizajes adquiridos a su vida académica, profesional y/o personal, y adaptarse a los distintos contextos y áreas de intervención o desempeño profesional.

[Prácticas profesionales, una invitación al desempeño profesional inicial en la formación de trabajadores sociales](#)

Las asignaturas de práctica profesional del plan de estudio con renovación curricular de la Escuela, cuya implementación comienza el año 2013, se denominan: Práctica Profesional I, correspondiente a tercer año, Práctica Profesional II, incorporada en cuarto año y Práctica Profesional en el marco de la asignatura Actividad de Titulación de quinto año, línea curricular, adscrita al área de intervención social, cuyo carácter es anual, y en las cuales se desarrollan acciones de formación, con niveles de logro de acuerdo a los resultados de aprendizaje

contemplados en los programas de cada una de estas asignaturas.

Es así que, los estudiantes dentro de su proceso de práctica deben cumplir funciones establecidas por las instituciones en las que se encuentran insertos, desarrollando procesos de intervención social, fundados, situados y reflexivos, y contribuir de este modo al desarrollo humano y valoración integral de los sujetos de intervención.

Las áreas de desempeño más comunes, donde se insertan los estudiantes en formación profesional de Trabajo Social, son: infancia y adolescencia, justicia, municipio, salud, bienestar, educación, organismos no gubernamentales (ONG's), vivienda, género e investigación.

La línea curricular de intervención social, dentro de la cual se encuentran las prácticas profesionales, tributa a la formación de competencias específicas y subcompetencias del perfil de egreso de los estudiantes de Trabajo Social, tal como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. Competencias específicas y subcompetencias del área de intervención en contexto de renovación curricular.

CE3	Intervenir en situaciones sociales de distintos niveles de complejidad, promoviendo el desarrollo humano integral, valorando al ser humano en su individualidad y en su carácter de sujeto colectivo.
SC3.1	Formular propuestas de intervención situadas y fundamentadas teórica, técnica y políticamente.
SC3.2	Aplicar los procedimientos metodológicos del Trabajo Social desde una perspectiva ética de responsabilidad, compromiso y respeto a la diversidad sociocultural.
SC3.3	Evaluar las intervenciones sociales realizadas para mejorar los procesos y resultados derivados de la práctica.
SC3.4	Actuar profesionalmente de acuerdo a los principios y valores de los derechos humanos.
SC3.5	Desarrollar el trabajo interdisciplinario como parte constitutiva de la intervención social.

Por otra parte, las competencias genéricas de la carrera de Trabajo Social están contenidas en el Modelo Educativo de la Universidad del Bío-Bío, constituyendo el marco general que establece la base conceptual global para la docencia, siendo un instrumento clave de gestión curricular y de desarrollo de la política institucional en el proceso de formación. El modelo educativo se basa en los siguientes componentes: a) el estudiante como centro del proceso; b) el docente como gestor y facilitador; y c) el personal administrativo y de servicio, que permita generar las condiciones adecuadas para que ocurra el aprendizaje (Anabalón, Concha & Mora, 2018).

Asimismo, se sostiene en los ejes temáticos de compromiso, diversidad y excelencia; como resultado de lo anterior se asumen en la innovación curricular, las competencias genéricas que se mencionan en la tabla 2.

Tabla 2. Competencias Genéricas.

Nº	COMPETENCIAS GENÉRICAS
CG1	DISPOSICIÓN PARA EL APRENDIZAJE: Manifestar una actitud permanente de búsqueda y actualización de sus aprendizajes, incorporando los cambios sociales, científicos y tecnológicos en el ejercicio y desarrollo de su profesión.
CG2	RESPONSABILIDAD SOCIAL: Asumir un rol activo como ciudadano y profesional, comprometiéndose de manera responsable con su medio social, natural y cultural.
CG3	TRABAJO COLABORATIVO: Establecer relaciones dialogantes para el intercambio de aportes constructivos con otras disciplinas y actúa éticamente en su profesión. Trabaja de manera asociativa en la consecución de objetivos.
CG4	CAPACIDAD EMPRENDEDORA Y LIDERAZGO: Manifestar convicción para innovar en su área, toma decisiones y asume riesgos. Ejerce su condición de liderazgo, potenciando las capacidades de las personas y/o grupos para alcanzar objetivos deseados.
CG5	CAPACIDAD PARA COMUNICARSE: Comunicar ideas y sentimientos en forma oral y escrita para interactuar efectivamente en el entorno social y profesional en su lengua materna y en un nivel inicial en un segundo idioma.

Enfoque disciplinario en el contexto de práctica profesional

Las prácticas profesionales desarrolladas en la Escuela de Trabajo Social en los distintos niveles formativos buscan que los estudiantes integren los procesos de intervención social; desarrollen e implementen la reflexión disciplinaria; desarrollen una actitud crítica y responsable en el quehacer profesional; fundamenten las metodologías utilizadas en los contextos institucionales, y contribuyan asimismo al desarrollo humano y la valoración integral de los sujetos.

En los últimos años se ha producido una renovación de los discursos teóricos y epistemológicos relativos a la intervención social, que es posible evidenciar a partir de la revisión de tres propiedades que emergen de la conceptualización discursiva de la intervención social, a saber, el carácter fundado, situado y reflexivo del fenómeno Saavedra (2010), los cuales se han incorporado en la formación de los estudiantes de la Carrera, específicamente en las asignaturas de práctica profesional.

La noción de intervención social fundada que es desarrollada por Matus (2005), implica resignificar el Trabajo Social, situándose en un horizonte de intervención que tenga como fundamento una rigurosa y compleja

comprensión social, y que considere la relación dialéctica entre teoría y praxis.

La intervención social situada, responde a las circunstancias, contextos y significados en las que se manifiestan las actuaciones del Trabajo Social frente a demandas de solución de los problemas y conflictos de intereses que se evidencian en la sociedad. Saavedra (2010); Márquez, et al. (2010), refieren que al igual que en el plano de lo fundado, el marco situacional está elaborado desde la modernidad, reconociendo los efectos micro-sociales en los que se sujeta la acción del Trabajo Social.

De acuerdo con Montenegro (2001), lo situado refiere a aquello digno de transformación, se define en fijaciones temporales y precarias de significados a partir de las articulaciones de diferentes posiciones de sujeto. Por tanto, implica la elaboración de un ejercicio de operacionalización de la problemática social, orientado a delimitar el marco espacio-temporal en el cual se hace posible el cambio social propuesto e intencionado.

Por último, el carácter de la intervención social reflexiva, re-localiza al Trabajo Social en los territorios de la epistemología socio-crítica de las ciencias sociales, produciendo un desplazamiento desde el positivismo hacia formas que observan el desarrollo del Trabajo Social como articulador del cambio social. Es así como Bordieu & Wacquant (2005), sitúan a la reflexividad en el plano de la práctica transformadora. Del mismo modo Castañeda (2014), destaca la importancia de la reflexión y generación de conocimientos desde la práctica, relevando los aprendizajes emergentes desde una praxis asentada en la transformación social.

Coherencia curricular entre el diseño curricular, didáctico y evaluativo

Para materializar la labor tutorial e instalar la reflexión crítica, desde el quehacer profesional se han diseñado instrumentos evaluativos en coherencia con los recursos didácticos y todo ello respondiendo a la competencia específica del perfil de egreso, vinculada al área de intervención social. Casanova (2009), refiere que la sintonía entre el diseño curricular y los procesos didácticos y evaluativos se denomina coherencia curricular, entendida ésta como la conexión, relación y lógica entre dichos elementos. En cuanto a esto, la Escuela de Trabajo Social ha diseñado los siguientes instrumentos de evaluación acordes con cada nivel formativo, a fin de lograr los resultados de aprendizaje propuestos en los programas de las asignaturas de práctica, y las competencias específicas del perfil de egreso (tabla 3).

Tabla 3. Instrumentos evaluativos según nivel de práctica.

Nivel de práctica	Instrumentos
Práctica Profesional I	Prácticos; autoevaluación; evaluación en terreno y rúbrica evaluación proyecto de intervención.
Práctica Profesional II	Avances orales de prácticos en aula; bitácoras de aprendizaje; autoevaluación; evaluación en terreno y rúbrica evaluación proyecto de intervención.
Práctica Profesional (Actividad de Titulación)	Pauta de orientación informe ejecutivo 1 y 2 (Diagnóstico Situacional, Plan de intervención y Evaluación Plan de intervención); Evaluación de desempeño 1 y 2.

CONCLUSIONES

Los nuevos enfoques innovadores de enseñanza-aprendizaje, se han constituido en una instancia educativa de alta exigencia y nivel formativo en el ámbito de las prácticas profesionales de los y las estudiantes de la Carrera, la cual implica un proceso permanente de acompañamiento y asesoramiento metodológico, siendo un soporte elemental para la calidad educativa, que contribuye a una adecuada inserción laboral y al desarrollo integral de los futuros Trabajadores y Trabajadoras Sociales en las diversas áreas del desempeño profesional, permite potenciar y reforzar de manera positiva las fortalezas y, al mismo tiempo, visibilizar y superar las debilidades observadas en la formación inicial.

De acuerdo con las demandas estudiantiles manifestadas por los propios actores, es necesario una formación que trascienda a la persona en beneficio de la sociedad, es así que la tutoría, fortalece la formación integral de los estudiantes, facilita la transmisión cultural y contribuye al desarrollo de la educación chilena y la investigación, formando personas capaces de desenvolverse en este escenario, cambiante y complejo, que exige el desempeño de múltiples funciones, el compromiso constante y la responsabilidad ética en el ejercicio profesional.

La implementación del sistema de tutorías, tiene como dificultades las relacionadas con la demanda en tiempo que implica desarrollar este proceso de acompañamiento, sobre todo cuando se trata de tutorías individuales. Asimismo, la alta exigencia que le demanda al docente tutor, al atender las necesidades particulares y emocionales de cada estudiante, dada la complejidad de las problemáticas sociales que se presentan en las prácticas.

Por otra parte, desde las instituciones que son centros de práctica se constata la valoración positiva que se hace respecto al rol del docente tutor en cuanto a la supervisión y apoyo que brinda en terreno a los y las estudiantes.

Surge como desafío complementar este proceso con investigaciones que den cuenta de la percepción de los estudiantes, tutores y demás actores involucrados, a fin de evaluarlo y perfeccionarlo en función de los posibles nudos críticos o debilidades que surjan, para de esta forma avanzar hacia el mejoramiento continuo en la implementación de la tutoría como estrategia metodológica de acompañamiento durante el proceso formativo del estudiante en práctica de Trabajo Social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anabalón, Y., Concha, M., & Mora, M. (2018). Tutorías académicas y prácticas profesionales. *UCMaule*, (54), 51-64.
- Andreucci, P., & Curiche, A. (2017). Tutorías académicas: Desafíos de un programa piloto entre pares en una universidad no selectiva. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15 (1), 357-371.
- Bernasconi, A., & Rojas, F. (2004). *Informe sobre la educación superior en Chile: 1980- 2003*. Editorial Universitaria.
- Bordieu, P., & Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI.
- Castañeda, P. (2014). Propuestas metodológicas para Trabajo Social en Intervención Social y Sistematización. Universidad de Valparaíso.
- Casanova, M. A. (2009). *Diseño Curricular e Innovación Educativa*. La Muralla. S.A.
- Cano, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias. ¿Cómo lograrlo? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(1), 181-204.
- Collis, B., & Moonen, J. (2011). Flexibilidad en la educación superior: Revisión de expectativas. *Comunicar*, (37), 15-25.
- Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas. (2013). *Manual para la implementación de Sistema de Créditos Académicos Transferibles*. SCT-Chile. Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas.
- Inostroza, R., Zúñiga, R., & Ayala Reyes, M. (2013). La formación por competencias y los estudiantes: confluencias y divergencias en la construcción del docente ideal. *Calidad en la educación*, (38), 277-304.
- Lobato, C., & Guerra, N. (2014). Las Tutorías universitarias en el contexto europeo. *Orientación y sociedad*, 14(00), 1-22.
- Márquez, M., Sandoval, J., Torres, M., & Pavié, S. (2010). Estudio de caso de la coherencia interna de programas en seis carreras que promueven competencias de la Universidad Austral de Chile. *Estudios pedagógicos*, 36(2), 117-133.
- Matus, T. (2005). Propuestas contemporáneas en Trabajo Social: hacia una intervención polifónica. Espacio.
- Montenegro, M. (2001). Conocimientos, Agentes y Articulaciones. Una mirada situada a la Intervención Social. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 1.
- Organización de Cooperación y Desarrollo Económico. (1998). La educación en una mirada: indicadores OCDE. OCDE-CEPAL. <https://www.cepal.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/prensa/noticias/comunicados/5/275/P275.xml&xsl=/prensa/tpl/p6f.xsl&base=/prensa/tpl/top-bottom.xsl>
- Pey, R., Chauriye, S., & Chiuminatto, P. (2002). Calidad en la Educación. Consejo Superior de Educación.
- Saavedra, J. (2010). Configuración discursiva en la intervención social fundada, situada y reflexiva. *Trabajo Social Cuadernos de Trabajo Social*, 6, 49-50.
- Tardif, J. (2003). Développer un programme par compétences: de l'intention à la mise en oeuvre. *Pedagogie Collegiale*, 16(3), 36-44.
- Tejada, J. (2002). El docente universitario ante los nuevos escenarios: implicaciones para la innovación docente. *Acción Pedagógica*, 11(2), 30-42.