

EL NUEVO MODELO DOCENTE EN EL PARADIGMA FORMATIVO CENTRADO EN EL ALUMNADO

*The new teaching model in the training paradigm focused
on students*

*Le nouveau modèle d'enseignement dans le paradigme
formatif axé sur des élèves*

Ascensión PALOMARES RUIZ

Catedrática de EU de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Castilla-La Mancha. Correo-e: Ascension.Palomares@uclm.es

BIBLID [0212-5374 (2009) 27, 2; 45-75]

Ref. Bibl. ASCENSIÓN PALOMARES RUIZ. El nuevo modelo docente en el paradigma formativo centrado en el alumnado. *Enseñanza & Teaching*, 27, 2-2009, 45-75.

RESUMEN: En la investigación realizada en la UCLM, en el curso 2008-09, se ha demostrado que, en el análisis de la *calidad de la docencia universitaria*, no es suficiente hablar de aspectos docentes, ni tampoco se puede reducir a la actuación de los profesionales, ya que –en gran medida– lo que éstos hacen está condicionado por la entidad a la que pertenecen, sus objetivos y programas, su cultura institucional, la legislación y política universitarias, la financiación, las relaciones con el entorno, la normativa propia, los recursos, la organización, etc. Resulta evidente que la única posibilidad de transformar las tradicionales metodologías didácticas exige la incorporación de nuevas metodologías activas, una reducción del número de alumnos por clase, así como cambios en la organización de los espacios, del tiempo y de los recursos que posibiliten la construcción de auténticos ambientes de aprendizaje, en los que el alumnado pueda desarrollar un estilo de aprendizaje autónomo, y promuevan la respuesta a la diversidad.

Resulta obvio que el docente debe poseer grandes dotes humanas y ser capaz de transmitir esa energía activa que estimule en el alumnado un cambio paradigmático, a fin de que le posibiliten una efectiva inserción social, desarrollando todas sus capacidades para la convivencia y la autorrealización personal, profesional y laboral.

Palabras clave: metodologías activas, porfolio, aprendizaje colaborativo, aprendizaje autónomo, aprendizaje significativo, autoevaluación, coevaluación, competencias.

SUMMARY: At work experience developed in UCLM (Castilla La Mancha University), for the year 2008-2009, it has been proved that in the analysis of the university teaching's quality, it is not enough to speak about teaching aspects, or to reduce to action of teaching, because –in many cases– what they can do it is determined by their institution, their aims and programs, their institutional culture, legislation and university policies, financing, the connection with social setting, the own laws, resources, organization, etc. It is evident that the only way to change the traditional didactic methodology needs including new and active methodologies, reducing the number of student by class, as well as, it is necessary to change the organization of spaces, time and resources, that they can be a possibility to establish authentic circles of learning, in which the students can develop an autonomous style of learning and they promote a response to the diversity.

It is obvious that the teacher has to have great human attitudes and to be able to teach this active energy that motivate in students a paradigmatic change, so that they can let an effective and social insertion, developing all their abilities for coexistence and the personal, professional and work self-fulfilment.

Key words: active methodologies, portfolio, collaborative learning, autonomous learning, significant learning, self-evaluation, co-evaluation, competencies.

RÉSUMÉ: Dans la recherche réalisée en l'UCLM, au cours 2008-09, il s'est démontré que, à l'analyse de la qualité du enseignement universitaire, il n'est pas suffisant parler d'aspects du professorat, ni non plus il peut se réduire au jeu des professionnels, puisque –en grande mesure– ce qui font ceux-ci est aménagé par l'organisme à celle qui appartiennent, ses buts et programmes, sa culture institutionnelle, la législation et politique universitaire, le financement, les relations avec l'environnement, la réglementation propre, les ressources, l'organisation, etc. Il résulte évident que l'unique possibilité de transformer les traditionnelles méthodologies didactiques il exige l'incorporation de nouvelles méthodologies actives, une réduction du nombre d'élèves par classe, ainsi que changements à l'organisation des espaces, du temps et des ressources, que puisse faire la construction de véritables environnements.

Il résulte évident que le professorat doit posséder des grandes dotes humaines et être capable de transmettre cette énergie pour stimuler l'étudiant actif dans un changement de paradigmatique, de sorte qu'il permettra une intégration sociale effective, à développer leurs capacités pour la convivencia et la réalisation personnelle, professionnelle et labor.

Mots clés: méthodologies actives, portfolio, apprentissage collaboratif, apprentissage autonome, apprentissage significatif, autoévaluation, coévaluation, concurrences.

1. LA EDUCACIÓN COMO PROBLEMA COMÚN

La educación europea está sufriendo grandes transformaciones, que intentan superar los desajustes internos y externos. Además, en todos los sistemas educativos, se resaltan –con diferente forma e intensidad– los malos rendimientos de la educación secundaria obligatoria, la insuficiente adaptación entre el sistema educativo y el productivo, la incorporación de los avances tecnológicos con la aparición de nuevas formas de cultura y sociabilidad, la problemática que se genera con la incorporación de la población inmigrante en los centros educativos y los crecientes comportamientos de violencia, tanto en éstos como en la sociedad en general. Además, como propone Habermas (2004), frente a visiones elitistas de la democracia que pretenden reducir la participación a los sectores sociales más poderosos o a los más instruidos, que interpretan las diferencias culturales, de género, de clase, etc., como obstáculo para la comunicación, se debe apostar por una concepción de la democracia participativa que se fundamente en una teoría del discurso y en una concepción de la persona como sujeto capaz de lenguaje y acción. Este modelo de democracia deliberativa descansa sobre la competencia comunicativa universal común a todas las personas, por lo que procura caracterizar las condiciones en las que se ha de dar una situación ideal de habla, en la que todos y todas puedan disponer de las mismas oportunidades para hacer uso de la palabra. Consecuentemente, la democracia deliberativa precisa de personas capaces de entablar un diálogo y un debate público en torno a razones para acordar la mejor solución o alternativa a un problema planteado. Por tanto, desde esta perspectiva, la educación democrática debe asegurar la adquisición de los conocimientos y habilidades que precisan las personas para elaborar una opinión bien fundada y, al tiempo, el desarrollo de las habilidades argumentativas y dialógicas precisas para participar en los procesos de deliberación pública. Por ello, Habermas (2004) insiste en la importancia de que –en la actualidad– los sistemas educativos asuman tanto la formación política de la ciudadanía, como la convivencia intercultural y el ejercicio de la democracia en los términos de deliberación racional y de diálogo que hemos resaltado.

No se debe olvidar que los países miembros de la UE constituyen un mosaico en las formas de organizar la educación, los sistemas de financiación, los procedimientos de formación del profesorado, etc. Por ello, el Consejo de Europa y otras iniciativas europeístas tratan de coordinar los currículos de algunas materias que estiman fundamentales en la formación de los futuros ciudadanos europeos y, sobre todo, en el tema universitario, en el que se ha iniciado un proceso de convergencia, tanto en la estructura de los estudios como en las titulaciones.

Resulta imprescindible –y urgente– una nueva consideración de la educación en la UE, que pueda coordinar todos los espacios educativos, que preste más atención al profesorado, que posibilite la formación durante toda la vida, que se adapte con eficacia a los necesarios cambios de métodos, objetivos, contenidos, etc., y que favorezca la igualdad de oportunidades y la integración de todos y todas, sin discriminaciones de ningún tipo. Estos problemas no son nuevos, lo novedoso es que se han convertido en comunes para todos ciudadanos europeos. Por ello, reforzar los sistemas educativos debe constituir un objetivo básico en la construcción de Europa, dado que uno de los objetivos finales de la escolarización consiste en preparar al alumnado para que pueda actuar de manera eficaz dentro y fuera del contexto escolar. En este sentido, Mayor Zaragoza (2000) insiste en que, en la actualidad, la organización de muchos centros educativos continúa basada en los «cuatro unos» (un docente, una asignatura, una hora y una clase), por lo que indica como retos, para la educación en el año 2020:

- a) *Actualización permanente de las competencias del profesorado*, dado que la calidad de la educación depende –en gran medida– de la calidad y dedicación del profesorado y de sus relaciones con el alumnado y sus familias.
- b) *Adaptación de los contenidos educativos*, especialmente en lo relativo a la educación cívica y a los valores necesarios para formar ciudadanos responsables.
- c) *Utilización de las redes electrónicas como instrumento de ayuda al aprendizaje*, valorando los peligros que puede provocar la exclusión en el acceso a los recursos y a las TIC.
- d) *Consideración de los diferentes contextos educativos*, aprovechando las aportaciones de los nuevos saberes y conocimientos, en el estudio y control de los procesos cognitivos.
- e) *Valoración de los saberes contemporáneos*, priorizando los científicos, históricos y sociales que posibiliten la construcción de referencias culturales, éticas y democráticas.
- f) *Mejora de la gestión del tiempo dedicado a la educación y al aprendizaje, así como el destinado al trabajo y al ocio*.
- g) *Gestión democrática de las instituciones educativas*, avanzando hacia una gestión ágil y menos jerárquica, que las transforme en empresas más autónomas, dinámicas y emancipadas.
- h) *Introducción de nuevas estrategias para los sistemas educativos*, con nuevos modos de financiación, colaboraciones o acuerdos con otras empresas vinculadas al sector de las comunicaciones y de la edición, etc.
- i) *Aprovechar la diversidad de enfoques educativos formales, informales, a distancia*, etc., para enriquecerse mutuamente, superando el desafío de las crecientes desigualdades en el acceso a los recursos y las TIC.

Los problemas provocados por las desigualdades y desequilibrios sociales se extienden por todos los países, resaltando especialmente en los sistemas educativos, por lo que se precisa un debate abierto –y con amplia participación social– sobre el futuro de la educación, la Escuela y los sistemas educativos, tanto en España como en la UE. Consecuentemente, las universidades están trabajando para conseguir un contexto de unión entre culturas, con actuaciones que, en base a objetivos y métodos de trabajo con criterios comunes, y en la formación integral del alumnado, faciliten la optimización de los recursos y permitan conseguir mejores resultados en el proceso de aprendizaje.

2. EL NUEVO MODELO DOCENTE

El proceso de convergencia europeo supone un importante cambio en el planteamiento de la docencia en las universidades españolas, por lo que se tendría que modificar el actual sistema. La redefinición de las metodologías supone que el alumnado tendrá que adquirir un aprendizaje que abarque el conocimiento científico de su carrera y, además, diversas capacidades y destrezas. En la actualidad, como indican Niemi y Jukku-Sihvonen (2009: 199), los docentes enseñan en condiciones en las que los cambios, la dispersión cultural y el incremento de la diversidad en todos los campos comparten espacio. Las estructuras de las familias y la vida laboral han sido sometidas a cambios substanciales; por ello, la competencia de los docentes debe incluir una preparación para analizar estas circunstancias para obtener conclusiones y tomar decisiones para ajustar o cambiar lo que proceda. En suma, los profesores precisan un pensamiento crítico y la habilidad de reflexionar. Además, su reflexión debe ser en acción y sobre la acción.

El sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos (ECTS)¹ es un sistema basado en el estudiante, centrado en su carga de trabajo para la consecución de los objetivos de un programa. Dichos objetivos se especifican en términos de los resultados del aprendizaje y de las competencias que se han de adquirir. *El nuevo paradigma formativo centrado en los estudiantes* orienta a la reducción de las sesiones magistrales del profesorado y al incremento de las actividades creativas y de aplicación del conocimiento, por parte del alumnado, así como a la presentación pública y el debate colectivo de los proyectos y trabajos que realizan. Estos modernos modelos didácticos, que parten de fundamentos ecológicos más centrados en los procesos de aprendizaje, necesariamente están replanteando la importancia de las condiciones ambientales en las que se desarrolla la interacción didáctica.

Por tanto, independientemente del modelo de profesorado que se propugne, se precisan profesionales con *capacidad para intervenir de manera competente, en situaciones divergentes*. Esta capacidad o pensamiento práctico configura un

1. Ver: <http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/progressreport05.pdf>.

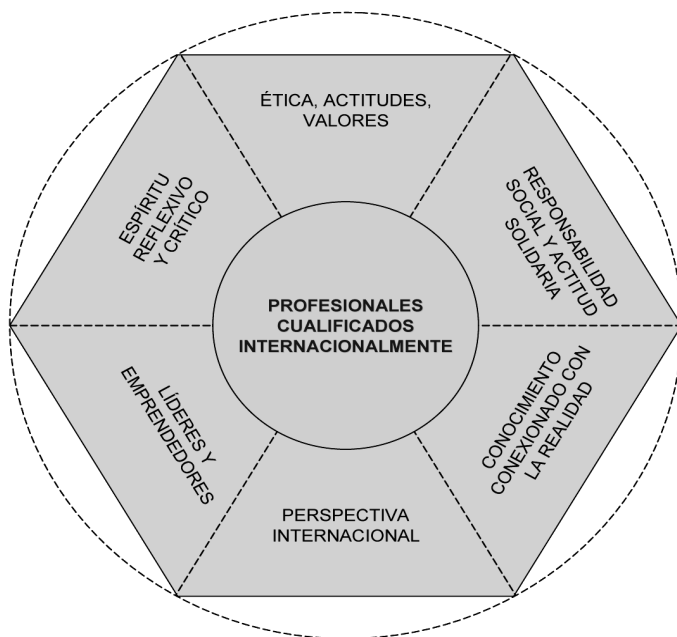
conjunto de carácter afectivo y cognitivo, normativo y explicativo, compuesto de conocimientos, capacidades, actitudes, teorías y creencias.

El perfil profesional del docente universitario del siglo XXI (Palomares, 2007) se centraría en las siguientes *competencias*:

- a) Dominar conocimientos para poder orientar el proceso de aprendizaje, evaluar formativamente, incentivar y motivar a todo el alumnado, etc.
- b) Saber hacer, a fin de que –al actuar y reflexionar en y sobre la acción– puedan construir su propio pensamiento profesional, asumirlo y actuar en consecuencia.
- c) Ser más sensible a los mensajes, contenidos e intereses del alumnado y estar más receptivo para poder establecer relaciones con otras instituciones educativas, empresas...
- d) Dominar idiomas, nuevas tecnologías y estar dispuesto a la movilidad y realización de intercambios, a fin de integrarse en un nuevo modelo docente internacional.
- e) Mejorar sus estrategias metodológicas y comunicativas, para poder relacionarse con alumnado de diferentes países, condiciones y necesidades personales y socioculturales.
- f) Saber estar y convivir con otros/as, participando y cooperando con los demás, incidiendo significativamente en una sociedad en constante proceso de cambio.
- g) Ser consecuente con sus ideas, planteamientos y sentimientos, analizando la realidad de forma reflexiva y crítica, y ofreciendo –incluso– soluciones ante los diferentes problemas que se presentan en la práctica.
- h) Centrar su función docente en la orientación individualizada, para formar alumnos emprendedores que generen su propio trabajo, como profesionales comprometidos y válidos internacionalmente.
- i) Tener capacidad para olvidar lo que hacían antes, no aferrándose al pasado, pues los avances científico-técnicos exigen que se adapten permanentemente a las nuevas situaciones que se vayan produciendo en su contexto.
- j) Conseguir que se aprenda a ser, en un trabajo conjunto que realizan docentes y alumnado, en un proceso de mutuo enriquecimiento personal, siendo más tolerantes, democráticos y felices.
- k) Poder dar respuesta a las demandas y cambios que, en relación con la formación y el empleo, en cada momento exige la sociedad en que vive.
- l) Generar y promover actitudes positivas hacia la diversidad, la apertura y el respeto a las diferencias individuales.
- m) Conseguir fomentar el aprendizaje, en cualquier momento de la vida, en cualquier país de la Unión Europea y con cualquier tipo de enseñanza.

En el Gráfico 1, destacamos las principales competencias que debe dominar el profesorado universitario, a fin de poder formar profesionales válidos internacionalmente.

GRÁFICO 1
Componentes del modelo educativo



Además, la incorporación de las nuevas tecnologías a la educación debe constituir una posibilidad para la mejora de la docencia, que precisa unas competencias en el profesorado y alumnado. En este sentido, el profesorado debe dominar las técnicas didácticas y las nuevas competencias relativas a la preparación de la información y las guías de aprendizaje, como las tutorías a través de la red. Por su parte, el alumnado precisa la competencia técnica para el manejo de los dispositivos técnicos y la capacidad y actitud necesarias para realizar un proceso de aprendizaje autónomo y mantener una fluida relación con su tutor. En este sentido, diversos autores como Gewerc (2005 y 2006) insisten en la importancia del aprendizaje electrónico como una estrategia básica para la adecuación de la docencia universitaria al nuevo marco que requiere el EEES, especialmente para la adecuación de los contenidos de enseñanza a la Web.

El profesorado tiene que liberarse del papel tradicionalmente desempeñado, para centrarse en otras actividades que supongan auténticos retos cognitivos

y favorezcan la integración de los conocimientos adquiridos –dentro y fuera del aula– en su disciplina y con otras de la carrera. Por tanto, ya debían haberse superado las habituales clases dedicadas a tomar apuntes, exigiendo que el alumnado enriquezca y diversifique sus fuentes de información. Lógicamente, la función docente reflexiva y crítica resulta muy difícil, sin un trabajo de tutorías y seminarios que permitan seguir las actividades individuales y de grupo, coordinarlas, encauzarlas (orientaciones y ayudas concretas) y evaluarlas.

El necesario cambio de la cultura docente parte de la necesidad de enfatizar más en el aprendizaje que en la enseñanza, centrándose en enseñar para comprender, en promover el aprendizaje autorregulado, en el logro de la autonomía moral e intelectual y en potenciar el aprendizaje cooperativo. Consecuentemente, en este marco, resulta imprescindible una adecuada *tutoría integrada*.

Consecuentemente, los centros educativos deberían transformarse en centros de desarrollo profesional del docente, para que la práctica sea el eje de contraste de principios, hipótesis y teorías, en el escenario adecuado para la elaboración y experimentación del currículo, para el progreso de la teoría relevante y para la transformación asumida de la práctica.

3. LAS NUEVAS METODOLOGÍAS Y LA PRÁCTICA DOCENTE

En el marco de la construcción del EEES, la incorporación de los nuevos sistemas de créditos ECTS, desde la perspectiva de un nuevo paradigma formativo socioconstructivista centrado en los estudiantes, el profesorado precisa modernas metodologías, mientras que el alumnado necesita la aplicación de nuevos procesos de aprendizaje².

Resulta evidente que las universidades europeas precisan una profunda transformación de la enseñanza superior y –al tiempo– buscar soluciones imaginativas que compaginen la cantidad de estudiantes con la calidad de la enseñanza (García Garrido, 2008: 228). Además, como consecuencia de los diversos efectos secundarios del cambio de siglo y de milenio, la Universidad se ha visto envuelta en numerosos estudios nacionales³ e internacionales⁴.

Las variables metodológicas en que se puede desarrollar la enseñanza son múltiples. Según se vayan combinando ciertas particularidades de la actuación de los docentes y el alumnado, tendremos un modelo metodológico diferente. En este sentido, coincidimos con Zabalza (2003) en la necesidad de un cambio desde el ámbito metodológico y curricular, partiendo de un principio didáctico básico: «the shift from teaching to learning»; es decir, el alumnado debe ser el centro neurálgico en el reconocimiento del número de créditos que han de considerarse. Además,

2. Ver: <http://europea.eu.int/comm/education/socrates/ects.html>.

3. Benedito (1995); Michavilla y Calvo (2000); Pérez Díaz y Rodríguez (2001)...

4. Albarch (1993); Neave (2001); Barnett (2002)...

Santos (2003: 330) resalta que, en las universidades españolas, «necesitamos que se armonicen con premura sistemas de enseñanza y aprendizaje, de autorización discente, procesos de evaluación, definición de calificaciones de ciclos y titulaciones, competencias básicas, procedimientos de formación, selección y promoción del profesorado...». Sin embargo, como indica Haug (2003: 7) lo realmente nuevo es que «se han convertido en retos comunes europeos que sólo se pueden lograr si se coordinan las políticas y se refuerzan los sistemas a nivel de Unión Europea».

Lógicamente, lo realmente importante es saber utilizar el método o estrategia didáctica más adecuada para propiciar aprendizajes relevantes. En el Cuadro 1 (Palomares, 2007: 147), se realiza una breve descripción de las estrategias metodológicas utilizadas y la función orientadora del docente.

CUADRO 1
 Descripción de las propuestas alternativas

Estrategia metodológica	Descripción	Función orientadora del docente
CLASE MAGISTRAL	Conferencia o exposición por parte del profesor o un experto en la materia.	<ul style="list-style-type: none"> • Clarificar dudas sobre el contenido expuesto.
CLASE MAGISTRAL PARTICIPATIVA	Exposición teórica acompañada de actividades prácticas de reflexión, clarificación o profundización sobre el contenido.	<ul style="list-style-type: none"> • Clarificar dudas sobre el contenido expuesto. • Guiar al alumnado en la realización de las actividades prácticas.
VISIONADO VÍDEO/CINE FÓRUM	Visionar una película, documental...	<ul style="list-style-type: none"> • Clarificar dudas. • Guiar el análisis de conceptos, procedimientos, sensaciones... • Orientar en la síntesis de nociones, extracción de conclusiones, extrapolación de ideas...
ANÁLISIS DE DOCUMENTOS	Analizar un determinado documento (histórico, político, cultural, académico...).	<ul style="list-style-type: none"> • Orientar el proceso de identificación de la estructura y principales partes de los documentos. • Guiar en la identificación del proceso de planificación, elaboración, desarrollo y evaluación del documento. • Ayudar en el análisis de las perspectivas ideológicas del documento.
TRABAJO INDEPENDIENTE (AUTÓNOMO)	Proyecto que se realiza de forma individual.	<ul style="list-style-type: none"> • Orientar y ayudar al alumnado en el proceso de planificación, desarrollo y finalización del proyecto.

Estrategia metodológica	Descripción	Función orientadora del docente
PRÁCTICAS DE LABORATORIO	Realización de ejercicios prácticos en determinados espacios (laboratorios de ciencias tecnológicas, experimentales...).	<ul style="list-style-type: none"> • Guiar en la realización de procedimientos analíticos, mecánicos... • Facilitar la comprensión de la visión teórica de lo estudiado, con la aplicación práctica de fórmulas... • Orientar en la adquisición de hábitos de razonamiento, observación, análisis, síntesis...
PRÁCTICAS DE CAMPO	Realización de ejercicios prácticos en escenarios reales.	<ul style="list-style-type: none"> • Ayudar en la adquisición de competencias profesionales: académicas, interpersonales, cognitivas e instrumentales.
COMENTARIOS DE TEXTO	Analizar críticamente un determinado texto.	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitar pautas y preguntas concretas para el análisis crítico.
SIMULACIÓN/ ROLE PLAYING	Dramatización de una situación, mediante la representación de diversos roles.	<ul style="list-style-type: none"> • Orientar al alumnado para la representación de roles ajenos.
SEMINARIOS	Discusión –en pequeño grupo– a partir de la presentación de un tema.	<ul style="list-style-type: none"> • Orientar para que se expongan las diversas visiones sobre el tema. • Facilitar la discusión y construcción de una argumentación sobre lo analizado de forma conjunta.
ESTUDIO DE CASOS	Analizar y solucionar, en pequeños grupos, un determinado caso.	<ul style="list-style-type: none"> • Guiar en el análisis del caso y clarificar dudas. • Orientar en la búsqueda de documentación, proceso de resolución y en la redacción de las conclusiones.
APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS	Analizar y solucionar un problema de la vida real, en pequeños grupos.	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitar orientación sobre la formulación del problema y posibles escenarios de resolución. • Guiar en la búsqueda de documentación. • Orientar en la resolución de problema (reflexión, debate, análisis de opciones...).

También se puede utilizar el trabajo por *contratos de aprendizaje*, en los que alumnos y profesores se comprometen con el tipo de trabajo y las condiciones en que se va a desarrollar. Se destaca esta modalidad metodológica por la posibilidad que ofrece para adaptar los objetivos a las características personales del alumnado, ya que permite «negociar» el nivel de exigencia, según la calificación y/o nivel que el alumno desea obtener.

En la Universidad, también se puede introducir la modalidad de trabajo en formatos *semipresenciales*, en los que se combina docencia presencial –sesiones

cuyo objetivo es hacer la presentación de la disciplina y la metodología a emplear, exposición de los trabajos, etc.–, con el trabajo individual o en grupo de los alumnos, fuera del aula. Las sesiones presenciales se suelen alternar con las actividades no presenciales, estableciendo un «contrato» del diseño, conforme a las características de la disciplina, el contexto universitario y el alumnado. Lo que resulta evidente es que, independientemente de los contextos –a distancia o presenciales–, el profesorado universitario precisa elaborar los recursos adecuados para desarrollar los procesos de aprendizaje del alumnado, incluyendo también herramientas de comunicación que le permitan aumentar las posibilidades de interacción con el alumnado. En este sentido, coincidimos con Wiley (2000), al subrayar que lo fundamental de los recursos de aprendizaje está en su capacidad de reutilización, conectada a un diseño de instrucción, a una propuesta concreta de enseñanza en un determinado contexto.

Estos modernos modelos didácticos, que parten de fundamentos ecológicos más centrados en los procesos de aprendizaje, necesariamente están replanteando la importancia de las condiciones ambientales en las que se desarrolla la interacción didáctica.

4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL NUEVO MODELO DOCENTE

En la Universidad, se debe partir de la necesidad de investigar y evaluar la vida del aula, con planteamientos metodológicos de proyección ecológica. Sólo abarcando la realidad como un todo vivo, conforme se produce en el discurso cotidiano, la investigación puede servir para la acción y ofrecer apoyo a la necesidad diaria de decidir qué hacer y cómo hacerlo. En este sentido también incide un informe de la OCDE (2005: 12), en el que se refleja que –actualmente– existe un volumen considerable de investigaciones que demuestran que la calidad de los profesores y de su enseñanza es el factor más importante para explicar los resultados de los alumnos, pues la enseñanza es un trabajo exigente y no es posible para cualquiera ser profesor y mantener esta eficacia a lo largo del tiempo. Por ello, la práctica profesional del docente debe convertirse en un proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor aprende a enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no imponer –ni sustituir– la comprensión del alumnado y, al reflexionar sobre su intervención, ejerce y desarrolla su propio entendimiento. En la misma línea planteada por Pérez Gómez (2005) y Symone y Hersh (2006), considero que la formación integral y la cualificación de los futuros docentes será de mayor calidad si durante su periodo formativo mantienen una estrecha relación con profesionales experimentados en la realidad educativa.

La experiencia se encuentra en el marco de otras investigaciones iniciadas en el curso 2004-05, en las que se ha ido demostrando que, en el marco de la construcción del EEES, la incorporación de los nuevos sistemas de créditos ECTS, desde la perspectiva de un nuevo paradigma formativo socioconstructivista centrado

en los estudiantes, exige al profesorado utilizar modernas metodologías activas. Algunas de las investigaciones realizadas han sido publicadas y presentadas en diversos Congresos Nacionales e Internacionales, así como en los Encuentros de Intercambios de Experiencias de Innovación Docente de la UCLM celebrados los años 2007, 2008 y 2009.

El *diseño* integra la delimitación de la muestra, la definición de los objetivos planteados, la descripción de los principales instrumentos utilizados, el análisis de los datos mediante los correspondientes estudios y las conclusiones más relevantes.

Las asignaturas se han diseñado partiendo de la base de que la función docente, más que transmitir y ofrecer información, debe centrarse en el proceso de reconstrucción del conocimiento vulgar con que el alumnado se presenta al intercambio en el aula. Dicha reconstrucción no requiere únicamente la aproximación de conceptos, principios y teorías que cuestionan y confieren sentido a la reorganización de la información adquirida, sino la incorporación del sujeto a un proceso imprevisible de descubrimiento y experimentación de informaciones, dudas, ideas conductas y valores.

4.1. Población y muestra

El contexto de la investigación se centra en la Universidad de Castilla-La Mancha (dispone de Escuelas de Magisterio en Albacete, Ciudad Real, Cuenca y Toledo). La muestra del estudio se centra en las asignaturas de Didáctica General (Primer Curso. Troncal. 9 Créditos) y Bases Pedagógicas de la Educación Especial (Segundo Curso. Troncal. 4,5 Créditos) de Magisterio de Albacete. Sólo en dos grupos (Bases Pedagógicas de la Educación Especial de E. Primaria) estaban establecidos oficialmente los Créditos ECTS; en los otros, se ha realizado la experiencia, con la dificultad añadida del elevado número de alumnos por grupo. El número de alumnos/as es superior al 30% del alumnado del Centro, siendo totalmente representativa. La experiencia se inició en el curso 2004-05 y se ha ido ampliando el número de grupos de alumnos y de profesorado, considerando los resultados de los años anteriores. La investigación que a continuación se detalla corresponde al curso 2008-09.

A pesar de que el alumnado no había trabajado con estas metodologías activas, no ha resultado complicado solventar esta dificultad, debido a su buena actitud. Por ello, se ha ido facilitando la formación e información precisas, introduciendo paulatinamente actividades nuevas, cuando existía la seguridad de que se había comprendido perfectamente el objetivo propuesto.

4.2. Objetivos

Se pretende demostrar que, en el marco de la construcción del EEES, la incorporación de los nuevos sistemas de créditos ECTS desde la perspectiva de un nuevo paradigma formativo socioconstructivista centrado en los estudiantes exige

que el profesorado utilice modernas metodologías activas (Porfolio, ABP, Trabajo colaborativo, etc.). En concreto, nos hemos planteado los siguientes objetivos:

- a) Potenciar la autonomía del alumnado, el pensamiento reflexivo y crítico, las actitudes colaborativas, las destrezas profesionales y capacidad de auto y coevaluación.
- b) Conseguir que el alumnado sea responsable de su propio aprendizaje, mediante un papel más activo en la construcción del conocimiento.
- c) Interactuar social y profesionalmente con su entorno, mediante el estudio de casos, la propuesta de solución a problemas, el trabajo colaborativo, etc.
- d) Desarrollar habilidades de análisis, selección, búsqueda y evaluación de la información.
- e) Participar en las actividades que le faciliten el intercambio de experiencias y la comunicación con sus compañeros/as.
- f) Valorar la necesidad de que las fichas individuales de todo el trabajo desarrollado (dentro/fuera del aula, dirigido/autónomo) se incluyan reflexivamente en el Porfolio.
- g) Comprobar si el trabajo que incorpora la autorreflexión refuerza el aprendizaje del alumnado y facilita oportunidades para su propia autoevaluación y la coevaluación del trabajo de sus compañeros.
- h) Analizar críticamente y aportar propuestas de mejora en el desarrollo del trabajo individual y colaborativo, y procurar llevarlas a la práctica.
- i) Reflexionar sobre la necesidad de que la evaluación del *Porfolio* se diseñe con fines formativos, por lo que debe integrarse en dicho proceso.

4.3. Instrumentos

Se ha considerado la utilización de los créditos ECTS como valores que representan el volumen efectivo del trabajo del alumnado. Por ello, se ha determinado *qué debe aprender y cómo lo debe aprender*, distribuyendo el tiempo y las tareas que incluyan las diversas posibilidades metodológicas (*E-A presencial, E-A dirigido y E-A autónomo*); por ello, se ha diseñado una *Ficha de seguimiento individual del trabajo*. De esta forma, el estudiante se convierte en el organizador de su propio aprendizaje. Habría que destacar la importancia dada a las propuestas de mejora y las observaciones que personalmente se realizan. En la presente experiencia, el alumnado ha elaborado su propia ficha y ha utilizado las TIC.

En la investigación, se han analizado los *trabajos realizados por el alumnado* y se han elaborado –y aplicado– diversos *Cuestionarios de Evaluación*. En dichos Cuestionarios⁵, se plantean una serie de cuestiones que deben responder,

5. Ver Cuadros 2, 3, 4, 5 y 6.

siendo la escala de valoración utilizada la siguiente: 1 = nada; 2 = poco; 3 = regular; 4 = bastante; 5 = mucho.

El modelo de investigación más adecuado para la consecución de los objetivos planteados es de carácter no experimental propiamente dicho (Campbell y Stanley, 1978), basado –principalmente– en la aplicación de cuestionarios y análisis de los trabajos. Con este instrumento, se ha procurado obtener –de forma sistemática y ordenada– información sobre las variables que intervienen en la investigación de la realidad en que nos encontramos y –al tiempo– provocar la reflexión sobre su propia actitud personal y profesional. Consecuentemente, se ha comprobado que la fiabilidad del instrumento es muy alta. El objetivo básico de la investigación, como indica Esteve (1997), ha sido ofrecer resultados fiables que permitan diseñar unos programas efectivos para la formación inicial y permanente del profesorado.

De acuerdo con lo indicado por Guba (1989), se puede decir que la dimensión cualitativa de la investigación reúne los cuatro criterios de rigor relacionados con la credibilidad de la investigación: valor de verdad (*credibilidad*), aplicabilidad (*transferibilidad*), consistencia (*dependencia*) y neutralidad (*confirmabilidad*). Además, el rigor de la investigación está también garantizado, en lo que afecta a la dimensión cuantitativa de la investigación, la construcción de instrumentos, el control de todo el proceso y el rigor en la recogida de la información. También es importante destacar que la *novedad* del estudio radica en los objetivos que pretende, dado que no hay estudios suficientemente ilustrativos que formulen de forma autónoma y científica propuestas concretas de mejora de la situación actual.

Los análisis descriptivos se han realizado mediante el programa estadístico de Ciencias Sociales (SPSS), que ha facilitado –en algunos casos– información muy concreta sobre los indicadores establecidos y el grado de cumplimiento de cada uno de ellos. Dada la amplitud y variedad de información de diversa naturaleza que se ha recogido en la investigación, tanto cuantitativa como cualitativamente, en este artículo sólo se reflejan algunas conclusiones que nos permitan intervenir activamente en la realidad existente, para mejorarla.

5. CONCLUSIONES MÁS SIGNIFICATIVAS

Se ha demostrado que, en el análisis de la *calidad de la docencia universitaria*, no es suficiente hablar de aspectos docentes, ni tampoco se puede reducir a la actuación de los profesionales, ya que –en gran medida– lo que éstos hacen está condicionado por la entidad a la que pertenecen, sus objetivos y programas, su cultura institucional, la legislación y política universitarias, la financiación, las relaciones con el entorno, la normativa propia, los recursos, la organización, etc. Resulta evidente que la única *posibilidad de transformar las tradicionales metodologías didácticas* –basadas en la lección magistral– exige una reducción del número de alumnos por clase, así como cambios en la organización de los espacios, del tiempo y de los recursos, que posibiliten la construcción de auténticos ambientes de aprendizajes, en los que el alumnado pueda desarrollar un estilo de aprendizaje

autónomo, y promuevan la respuesta a la diversidad. En relación con dicho proceso de aprender a enseñar, coincidimos con las investigaciones llevadas a cabo por Berliner (2000: 370), dado que –hasta ahora– «se ha prestado poca atención al desarrollo de aspectos evolutivos del proceso de aprender a enseñar». Lamentablemente, en la Universidad, se ha avanzado poco en estos aspectos. Además, muchas veces, los equipos de dirección no poseen la voluntad y formación precisas para apoyar adecuadamente las experiencias innovadoras que se realizan en los centros e –incluso, a veces– las torpedean.

Resulta evidente que, en la actualidad, se precisan profesores críticos y reflexivos, comprometidos con la generación de un conocimiento analítico y un cambio de las situaciones de desigualdad. Consecuentemente, importa, más que lo que saben, el *cómo lo saben, cómo quieren enseñarlo y cómo comparten lo que saben*. Es necesario, por tanto, desarrollar no sólo aptitudes cognitivas, sino también *actitudes analíticas y críticas, y valores éticos*, que les provoquen la necesidad de transformar el medio educativo en que se mueven, en la búsqueda permanente de un contexto educativo que favorezca la coeducación de todas las personas en igualdad de oportunidades, sin ningún tipo de discriminación. En este marco ético, encontramos diversas aportaciones, como los trabajos de Furman (2004) y Furman y Shields (2003), que también inciden en la necesidad del liderazgo democrático y una educación comprometida con la justicia social. Resulta importante subrayar que la ética de la justicia social requiere una educación democrática y equitativa, y políticas sociales, culturales, educativas, económicas y laborales, consecuentes. Todo ello requiere, como indican Romero y Luis (2007), trabajar contenidos que ayuden a entender la construcción social y disciplinar de los contenidos del currículo, desde una perspectiva democrática y participativa, revitalizando la «inteligencia pública» al servicio de un bien común tan importante como la educación (Oakes y Rogers, 2007). Lógicamente, resulta imprescindible un marco de valores y normas de la profesión que propicien el compromiso con la mejora de las ideas y prácticas, para conseguir que el docente viva la profesión como un espacio abierto de posibilidades y desarrollo personal y profesional.

En las conclusiones de la experiencia, queda claro que, con las metodologías activas en los nuevos planes de estudio, se puede conseguir que el alumnado:

- a) Potencie su autonomía, el pensamiento reflexivo y crítico, actitudes colaborativas, destrezas profesionales y capacidades de auto y coevaluación.
- b) Promueva un crecimiento metacognitivo y una autoconcienciación (Bayle y Guskey, 2001), al poder expresar –oralmente y por escrito– el trabajo seleccionado en su Portafolio.
- c) Se convierta en el principal responsable de su propio aprendizaje, asuma un papel más activo en la construcción del conocimiento y desarrolle habilidades de análisis, selección, búsqueda y evaluación de la información. Como indica Claxton (1999), el alumno se convierte en su propio «entrenador de aprendizaje».

- d) Consiga interactuar social y profesionalmente con su entorno, mediante el estudio de casos, el trabajo colaborativo, la propuesta de resolución de problemas, etc. En este mismo sentido, en 1903, Dewey ya insistió en la importancia de la *preparación para la vida social, implicándose en ella*.

En la evaluación de las asignaturas objeto de la investigación, se ha podido comprobar que los alumnos que valoran muy positivamente la metodología activa del Porfolio son también los que más reflexiones críticas hacen al trabajo colaborativo, resaltando la falta de formación y de coordinación entre los miembros del grupo. La mayoría del alumnado (69%) reconoce en sus conclusiones que, al principio, no tenían una buena actitud respecto al Porfolio, pues lo consideraban muy complicado.

Como se ha indicado, el grado de satisfacción del trabajo realizado en *Didáctica General* y en *Bases Pedagógicas de la Educación Especial*, utilizando como base el Porfolio, es muy alto (85%). Además, se ha comprobado que *el alumnado que posee mejor expediente académico valora más positivamente su utilización*, no sólo en esta asignatura, sino también en otras áreas formativas.

También es interesante destacar que, a pesar del *alto grado de satisfacción* manifestado por el uso de esta metodología, un gran porcentaje de alumnos/as (74%) resaltan que requiere *mayor dedicación que las metodologías tradicionales*.

Resulta ilustrativa la reflexión crítica que realiza el alumnado sobre las nuevas metodologías y la alta valoración de la experiencia. Por ello, se reproduce textualmente la reflexión realizada por una alumna de Didáctica General de la especialidad de Educación Infantil:

Tanto el inicio como el desarrollo de la asignatura de *Didáctica General* han sido especialmente particulares. El enfoque que se ha dado ha sido totalmente diferente a lo que estamos acostumbrados, se ha trabajado profundamente el *aprendizaje significativo*. La primera ocasión que se presentó la profesora nos habló de las «nuevas metodologías», y a todos nos pareció que iba a ser muy complicado, pues ahora te exigían trabajos muy elaborados y muy bien documentados, con una serie de pasos que parecía imposible hacer, pero todo está en empezar y ponerle ganas [...]. También hablamos de cómo íbamos a *organizar la asignatura*, cuáles eran las competencias, los objetivos, los contenidos, los criterios de evaluación, etc. No sólo lo comentamos, sino que también *negociamos la organización de toda la asignatura*, con participación de toda la clase [...]. Didáctica General ha sido una asignatura totalmente diferente, con una metodología muy «novedosa» y, al tiempo, muy participativa. No es la típica asignatura en la que el profesor te explica un tema, tú coges apuntes y, como suele decirse, lo «vomitas» en el examen y se acabó [...]. Realmente estoy convencida de que debería seguirse esta metodología en otras asignaturas, pues hace que te involucres más y que tengas más interés por aprender (Martínez, N.).

5.1. *Fichas de seguimiento*

Al iniciar el curso, se presenta al alumnado la materia que va a trabajar, ofreciendo una visión global de la disciplina, facilitándoles la elaboración del esquema mental que les ayudará a situar cada tema en relación al conjunto y los problemas que se abordan desde la misma. Lógicamente, toda planificación debe evaluarse periódicamente en la práctica e introducir las modificaciones que sean precisas. A fin de que el alumnado pudiera realizar el pertinente control de las diversas actividades, se le entrega a todos una *ficha de seguimiento* que –según el 81%– ha facilitado considerablemente el control del proceso de aprendizaje en la asignatura, aunque resulte trabajosa su elaboración. En este sentido, se expresa un alumno de Bases Pedagógicas de la Educación Especial de la especialidad de Lenguas Extranjeras:

Otra novedad era la ficha de seguimiento que, al principio, al menos en mi caso, me pareció una labor bastante tediosa, pues te obligaba a reflexionar y apuntar todos los días lo que habíamos realizado. Pero, sobre todo, a partir de un mes, comprendí que habíamos hecho más de lo que día tras día pensaba, y de hecho algunas cosas que habíamos realizado, ya sean actividades de charlas o conferencias, como otras muchas actividades, las había olvidado por completo. Por ello, en este sentido, te sientes algo orgulloso y recompensado, pues ves que sí, que has trabajado día a día y has aprendido más de lo que esperabas al principio (Hernández, A.).

5.2. *El Porfolio como metodología didáctica*

El Porfolio se ha convertido en una importante herramienta en todos los niveles educativos, facilitando a los docentes y al alumnado el desarrollo y valoración de una asignatura, la adquisición de habilidades de enseñanza y prácticas reflexivas, y la preparación profesional. El uso del Porfolio es un proceso educativo en sí mismo, pues su realización forma parte del aprendizaje y su propio desarrollo debe evaluarse. El objetivo básico es la motivación del alumnado, al ser responsable de su propio aprendizaje continuo. Consecuentemente, el desarrollo del Porfolio no es un fin en sí mismo, sino que su valor reside en la asociación de la evaluación con las prácticas y procesos pedagógicos llevados a cabo. En esta línea, podemos encontrar diversas propuestas de organizaciones y comités profesionales que han publicado sus experiencias sobre la realización del Porfolio para la enseñanza. Por ejemplo, en Australia, la Federación de Asociaciones de Profesores Universitarios (Federation of Australian University Staff Associations, FAUSA) ha elaborado una guía en la que describe el Porfolio como el compendio académico de mayor éxito y consistencia referente al área de enseñanza. Además, en la educación superior inglesa (Higher Education, HE), Burke y Ranbow (1998) han destacado el uso del Porfolio para documentar el desarrollo de las habilidades clave.

Resulta interesante resaltar que, como indica una alumna de la especialidad de Educación Infantil, la metodología del Porfolio favorece el *aprendizaje significativo*:

Al comenzar mi *Porfolio*, no creía que pudiera ser tan satisfactorio; pero realmente lo es, porque te das cuenta de lo que has trabajado con la asignatura y que esto es el reflejo de ese trabajo realizado. Conforme voy pasando las hojas de mi *Porfolio* voy recordando conceptos que, sin darme cuenta, están en mi mente y que no me cuesta recordar. Conceptos que hemos dado en clase, pero que nosotros hemos ido elaborando con trabajos y exposiciones. Por eso las recordamos, porque hemos trabajado mucho y de forma significativa. Cuando lo ves terminado y te das cuenta de lo importante que es, no sólo ya por el *aprendizaje significativo*, sino también por la recopilación de todo el trabajo hecho durante este curso. Un *Porfolio* es un trabajo muy elaborado que si se hiciera en todas las asignaturas se sacaría mucho partido de ellas (García, R.).

En el Informe Steering Group of the National Record of Achievement Review (1997: 4) también se indica que «a mucha gente le gustan cada vez más «los *Porfolios en vivo*, necesitan actualizar constantemente sus conocimientos y habilidades y ser transferibles. Este mundo de cambios dará más relevancia a los individuos que adopten la responsabilidad de reflexionar sobre lo que han experimentado, estableciendo futuros objetivos de aprendizajes y preparándose para conseguirlos».

La evaluación del *Porfolio* se ha diseñado con fines formativos, por lo que se ha integrado en el proceso, usando un sistema de criterios de referencia, como un proceso interpretativo (Griffin, 1998: 5). En este sentido, el alumnado ha realizado su conclusión reflexiva y crítica en la que incluye la evaluación de la asignatura y su autoevaluación. Respecto a la evaluación global y final de la experiencia, el 87% del alumnado que ha participado en la misma la valora como excelente y muy gratificante, proponiendo que se generalice a otras asignaturas y cursos. Los trabajos realizados por Gardner y Edwards (1998) y Glaser (1990: 476) inciden también en que «conforme va desarrollándose la competencia, el conocimiento se integra con mayor claridad, mientras surgen nuevas formas de conocimiento cuyo acceso es más rápido; lo cual conlleva a un rendimiento más eficiente del alumno». En este sentido, se reproduce textualmente la valoración que realiza una alumna de Didáctica General de la especialidad de Educación Infantil:

Como conclusión final quiero aportar que no encuentro mejor manera de realizar una autoevaluación que elaborando este intenso *Porfolio* y como resumen voy a exponer los puntos más importantes que me ha aportado [...]. Además, el *Porfolio* me ha ayudado a descubrir todos los aspectos en los que he fallado y, por tanto, los puntos débiles que exactamente debo mejorar. Pero, por otra parte, también me ha enseñado qué aspectos de mi trabajo en clase han sido competentes y dignos de admirar por mí. La realización del *Porfolio* también implica la necesidad de exponerlo a todo el grupo clase y, como anteriormente ya he expuesto otros trabajos en clase, esta actividad no me causará ningún problema, ya que gracias a

esta asignatura y a la actitud de la profesora implicada en crear un clima agradable y de confianza en el aula, exponer será una tarea muy fácil que realizaré con gusto para poder autoevaluarme delante de mis compañeras al igual que ellas han hecho con la realización de su Porfolio (Sánchez, M.^a J.).

La evaluación del Porfolio en desarrollo de *Didáctica General* (Cuadro 2) nos facilita información sobre el progreso continuo, por lo que es necesaria la referencia a criterios a tener en cuenta al inicio del diseño del Porfolio. Además, la evaluación formadora se estima como básica en la fase de desarrollo del Porfolio.

En la experiencia realizada, se ha demostrado que, en el Porfolio, el estudiante administra y recopila el trabajo, estableciendo pruebas significativas de su aprendizaje y de su competencia en habilidades clave. Coincidimos con Shulman (1998), cuando señala que la revisión del Porfolio entre compañeros es una actividad necesaria para lograr el desarrollo profesional. No olvidemos que fue el primer autor (1992) que subrayó la ventaja del Porfolio como medio para cuestionarse la propia práctica educativa. El Porfolio es como una ventana que, no sólo nos facilita información del trabajo del estudiante, sino que también nos permite conocer su manera de pensar y sentir, por lo que su utilización se ha ido progresivamente extendiendo, incluida su modalidad *digital*. Lógicamente, el *Porfolio digital* está especialmente indicado en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior, pues es más flexible y facilita la incorporación y actualización de elementos con mayor facilidad.

El Porfolio debe desarrollar el hábito mental de incardinar la enseñanza en la investigación y considerar el trabajo en equipo como la forma más adecuada para entender la docencia. En esta línea, se han realizado varios trabajos de investigación, a fin de analizar su validez frente a otras metodologías tradicionales y –sobre todo– conocer la evaluación y propuestas de mejora que realiza el alumnado de Magisterio. En el Cuadro 3 se resume la valoración comparativa de las competencias que desarrolla el Porfolio, según el alumnado que ha participado en la experiencia.

CUADRO 2
Ficha de evaluación del Porfolio

Nombre y Apellidos _____

Asignatura _____ CURSO _____

CRITERIOS	EVALUACIÓN			
	Primer Cuatrimestre		Segundo Cuatrimestre	
	Profesor/a	Autoevaluación	Profesor/a	Autoevaluación
Organización de los contenidos, presentación, etc.				
Apuntes personales				
Reflexiones personales				
Apuntes y documentación facilitada por el/la profesor/a				
Valoración de la información y documentación recibida				
Adquisición de estrategias de autoaprendizaje				
Trabajos individuales dirigidos				
Trabajos colaborativos				
Trabajo autónomo				
Recopilación y análisis crítico de noticias sobre temas educativos				
Desarrollo de estrategias y habilidades para el desarrollo personal y social				
Análisis crítico de frases sobre educación				
Diccionario sobre términos nuevos				
Nivel de satisfacción del alumno/a con el trabajo realizado				
<i>Calificación global</i>				
<i>Observaciones y sugerencias:</i>				

CUADRO 3
 Competencias básicas que desarrolla el Portfolio

COMPETENCIAS		EVALUACIÓN %				
		1	2	3	4	5 ⁶
1	Fomenta la capacidad de planificar el propio trabajo	-	-	2	13	85
2	Desarrolla la capacidad de adquirir y manejar información	-	-	5	12	83
3	Aumenta la capacidad de valorar críticamente situaciones, enfoques, resultados y alternativas	-	-	3	21	76
4	Potencia la autonomía, consiguiendo que el alumnado asuma un papel más activo en la construcción del aprendizaje relevante	-	-	2	14	84
5	Facilita la interacción social y profesional con el entorno multicultural	-	-	7	21	72
6	Aumenta la investigación-acción	-	-	8	25	67
7	Desarrolla habilidades de trabajo en grupo y mayor colaboración	-	2	5	14	79
8	Intensifica el intercambio de experiencias y la comunicación entre sus compañeros/as y con otros profesionales	-	-	6	16	78
9	Desarrolla habilidades de análisis, selección, búsqueda y evaluación de la información	-	-	7	24	69
10	Impulsa la reflexión sobre lo que hace, cómo lo hace y qué resultados va obteniendo	-	-	2	7	91
11	Promueve el pensamiento reflexivo y crítico, actitudes colaborativas, y capacidad de auto y coevaluación	-	-	4	11	85
12	Potencia la motivación continua	-	1	3	16	80
13	Aumenta el aprendizaje independiente y más autocontrolado	-	-	5	8	87
14	Fomenta el uso de las TIC	-	2	12	27	59
15	Posibilita profundizar más en el análisis y reflexión de los problemas estudiados	-	1	6	13	80
16	Mejora la iniciativa personal, la comunicación y la satisfacción en el trabajo realizado	-	-	3	24	73
17	Potencia la capacidad de diseño y gestión de proyectos nuevos	-	-	8	16	76
18	Promueve la capacidad de comunicarse y trabajar con personas de contextos multiculturales	-	2	9	22	67
19	Mejora el autoconcepto y el compromiso personal	-	-	7	21	72
20	Posibilita una mejor organización del trabajo desarrollado y de la documentación elaborada	-	-	-	8	92

6. La escala de valoración utilizada es: 1 = nada; 2 = poco; 3 = regular; 4 = bastante y 5 = mucho.

5.3. *Aprendizaje colaborativo*

Se ha considerado el *aprendizaje colaborativo* como una metodología activa fundamental para potenciar el pensamiento reflexivo y crítico, actitudes colaborativas, destrezas profesionales y capacidades de auto y coevaluación. Como indica Nóvoa (2009: 213), la complejidad del trabajo escolar reclama profundizar en los equipos pedagógicos. La *competencia colectiva* es más que la suma de las competencias individuales, se requiere un tejido profesional enriquecido, que integre en la cultura docente un conjunto de modos colectivos de producción y de regulación del trabajo.

Se parte de la base que todas las definiciones del aprendizaje colaborativo tienen una característica común: «aprendizaje que tiene lugar a través de la interacción, en un contexto social», basándose en la necesidad de que los alumnos trabajen juntos, para realizar una tarea correspondiente a su aprendizaje y al de sus compañeros, con el fin de llegar al consenso, mediante la cooperación entre los miembros del grupo. En este método, el docente ha planificado las actividades a realizar y los alumnos las desarrollan de forma colectiva, coordinada e interdependiente, con el fin de maximizar el aprendizaje. En idéntico sentido, Niemi y Jukku-Sihvonen (2009: 198) destacan que los profesores necesitan muchas destrezas que les permitan mediar entre individuos y grupos y construir conocimiento conjuntamente. Los contenidos académicos y destrezas prácticas no deben ser vistos por separado o de manera exclusiva ya que son complementarias en la docencia. En el diseño, desarrollo e implementación de los sistemas de aprendizaje colaborativo (Álvarez, 2005), se han considerado –al menos– los siguientes elementos:

- a) Control de las interacciones colaborativas.
- b) Dominios de aprendizaje colaborativo.
- c) Tareas en el aprendizaje colaborativo.
- d) Diseño de los entornos colaborativos de aprendizaje.
- e) Roles en el entorno colaborativo.
- f) Autorización en el aprendizaje colaborativo
- g) Colaboración mediante apoyo tecnológico.

Se ha podido comprobar que aprender de forma colaborativa permite al alumno recibir retroalimentación y conocer mejor su propio ritmo y estilo de aprendizaje, lo que le facilita la aplicación de estrategias metacognitivas para optimizar el rendimiento. Además, aumenta la motivación, al generar fuertes sentimientos de pertenencia y cohesión, mediante la identificación de metas comunes y atribuciones compartidas, estimulando su efectividad y responsabilidad, lo que incidirá en su autoestima y desarrollo.

Resulta necesario resaltar que cualquier proceso grupal debe partir de la aceptación de todos sus integrantes y conseguir determinados niveles de comunicación y confianza, que posibiliten dar –y recibir– apoyo, así como resolver asertivamente los conflictos que se presenten en las relaciones humanas, para poder tomar decisiones conjuntas que favorezcan la consolidación como equipo.

En este sentido, considero interesante la reflexión que realiza una alumna de Bases Pedagógicas de la Educación Especial:

Los *trabajos colaborativos* nos han ayudado a desarrollar nuestra capacidad de comprensión, de tolerancia, de paciencia, de compañerismo... en definitiva, nuestra capacidad para ser un equipo y trabajar como tal. Esto es bastante complicado, ya que todos pensamos de forma diferente, y ponernos de acuerdo para sacar una conclusión cuando cada uno piensa de una manera, es algo difícil (Moya, M.).

Evidentemente, el alumnado que elabora y expone ante sus compañeros/as aprende más que el que solamente escucha explicaciones. El aprendizaje colaborativo alienta la cooperación, pidiendo a los estudiantes que hablen acerca de sus nuevas ideas con otros estudiantes de su grupo, produciéndose experiencias positivas de aprendizaje, cuando comparten sus descubrimientos, y brindándose apoyo para resolver problemas y profundizar las habilidades interpersonales. En este sentido, se ha manifestado la mayoría del alumnado (84%).

El primer trabajo colaborativo realizado tenía como objetivo adquirir las estrategias precisas para conocer –en la práctica– las características básicas del aprendizaje colaborativo y reflexionar sobre sus diferencias con otros trabajos grupales. El diseño y la elaboración de Actas de todas las reuniones han sido valorados por la mayoría del alumnado (87%) como un instrumento básico. Muy ilustrativa resulta la reflexión de un alumno de la especialidad de Lenguas Extranjeras de la asignatura Bases Pedagógicas de la Educación Especial:

Me gustaría resaltar la importancia de haber realizado un pequeño ensayo, para aprender a trabajar colaborativamente, en el que comprobamos cómo iba a ser la dinámica del trabajo, introduciendo un nuevo concepto: *el sistema de Actas*. Algo que me ha parecido muy positivo, porque ha evitado que unos pocos se encarguen de hacer todo el trabajo, y es –en definitiva– una forma de controlar quién ha trabajado y quién ha adoptado una actitud pasiva ante sus obligaciones dentro del grupo (Moyano, J.).

En el trabajo cooperativo, el docente debe asumir un papel de guía, mediador o facilitador de los recursos precisos para el desarrollo de las actividades del trabajo en grupo. Este papel exige al profesorado un equilibrio entre confiar que los alumnos se responsabilicen de su propio proceso de aprendizaje y realizar la función de orientación, interviniendo únicamente cuando sea preciso para reconducir el proceso.

También es fundamental que el alumnado sea responsable de su propio proceso de aprendizaje, por lo que se le facilitarán fichas de autoevaluación y coevaluación del trabajo del grupo, a fin de establecer una evaluación formadora y comprometida con un auténtico trabajo cooperativo. En el mismo sentido se manifiesta Mabry (1999: 26), cuando indica que «... La educación es algo más que el logro de un estándar prefijado, requiere una definición única y personal para cada alumno..., la formación es un proceso personal y un logro único».

Las principales *competencias* que ha desarrollado el aprendizaje colaborativo, en la experiencia realizada, se resumen en el Cuadro 4.

CUADRO 4
Competencias que desarrolla el aprendizaje colaborativo

COMPETENCIAS		EVALUACIÓN %				
		1	2	3	4	5 ⁷
1	Promueve el desarrollo de la capacidad para razonar de forma crítica	-	-	-	12	87
2	Permite desarrollar la capacidad de dirección y liderazgo	-	-	2	7	91
3	Favorece la satisfacción personal y propicia actitudes más positivas hacia el estudio	-	-	1	14	85
4	Facilita el desarrollo de la habilidad de escribir con claridad	-	-	6	18	86
5	Prepara para la vida actual	-	-	-	7	93
6	Desarrolla la capacidad de comunicación y relación con el grupo clase	-	-	-	9	91
7	Incentiva la implicación activa del estudiante en su proceso de aprendizaje	-	-	4	11	85
8	Desarrolla la capacidad de reflexión crítica sobre la realidad	-	-	1	7	92
9	Promueve el desarrollo de actitudes positivas respecto a la diversidad y comprensión de las diferencias	-	-	2	13	85
10	Potencia el aprendizaje autodirigido	-	-	3	11	86
11	Utilización de técnicas, habilidades y herramientas modernas	-	-	2	6	92
12	Promueve la utilización actualizada de bibliografía, investigaciones, diferentes metodologías	-	-	1	8	91

Resulta claro que un trabajo que incorpora la autorreflexión refuerza el aprendizaje del estudiante, facilitando oportunidades para su propia autoevaluación y coevaluación del trabajo de sus compañeros, por lo que es imprescindible que se incluya en actividades del Portfolio. Por ello, se han diseñado fichas de autoevaluación (Cuadro 5) y de coevaluación (Cuadro 6) del trabajo colaborativo, que han facilitado la reflexión crítica y las propuestas de mejora, como manifiesta una alumna de Didáctica General:

Las fichas de coevaluación y autoevaluación me han ayudado a realizar una reflexión de cómo hemos trabajado y he trabajado. Me han servido para ver si se han alcanzado los objetivos propuestos (Vázquez, M.).

7. La escala de valoración utilizada es: 1 = nada; 2 = poco; 3 = regular; 4 = bastante; y 5 = mucho.

CUADRO 5
Ficha de autoevaluación

AUTOEVALUACIÓN DEL TRABAJO COOPERATIVO

NOMBRE Y APELLIDOS: _____
ESPECIALIDAD: _____ CURSO _____
COMPONENTES DEL EQUIPO: _____
TRABAJO REALIZADO: _____

AUTOEVALUACIÓN

1. Personalmente, el aprendizaje en grupo le ha aportado:

(VALORAR DE 1 a 10)

1.1. Promueve el desarrollo de la capacidad para razonar de forma crítica	
1.2. Permite desarrollar la capacidad de dirección y liderazgo	
1.3. Favorece la satisfacción personal y propicia actitudes más positivas hacia el estudio	
1.4. Facilita el desarrollo de la habilidad de escribir con claridad	
1.5. Prepara para la vida actual	
1.6. Desarrolla la capacidad de comunicación oral	
1.7. Incentiva la implicación activa del estudiante en su proceso de aprendizaje	
1.8. Potencia el aprendizaje independiente y autodirigido	
1.9. Desarrolla la capacidad de reflexión crítica sobre la realidad	
1.10. Promueve el desarrollo de actitudes positivas respecto a la diversidad y la interculturalidad	

2. Reflexione críticamente sobre el desarrollo del trabajo y responda con claridad:

- 2.1. Los errores cometidos han sido:
- 2.2. Principales dificultades que se han tenido que superar:
- 2.3. ¿Cómo se ha desarrollado la interacción en el grupo?:
- 2.4. Sugerencias que se plantean para mejorar del trabajo en el futuro:

3. La evaluación global del trabajo realizado por el equipo es:

4. La evaluación global de su trabajo en el equipo es:

_____, ____ de ____ de _____

CUADRO 6
Ficha de coevaluación

COEVALUACIÓN DEL TRABAJO COOPERATIVO

NOMBRE Y APELLIDOS: _____

ESPECIALIDAD: _____

COMPONENTES DEL EQUIPO: _____

TRABAJO REALIZADO: _____

EVALUACIÓN

VALORAR DE 1 A 10

1.1. Creatividad en la elección del tema	
1.2. Interés y actualidad del tema	
1.3. Conocimiento del contenido del tema	
1.4. Capacidad de comunicar los contenidos de manera efectiva	
1.5. Desarrollo de la motivación	
1.6. Capacidad de análisis y síntesis	
1.7. Análisis global de la realidad	
1.8. Capacidad de organización y planificación del contenido	
1.9. Capacidad de comunicación y relación con el grupo clase	
1.10. Aplicación de diferentes estrategias metodológicas	
1.11. Uso de técnicas, habilidades y herramientas modernas	
1.12. Interacción del equipo y participación de todos sus componentes	
1.13. Procesos de desarrollo de la sensibilidad y comprensión de las diferencias	
1.14. Reflexión crítica de la situación analizada y aportación de propuestas de futuro	
1.15. Contribución a la necesidad de profundizar en el tema	
1.16. Capacidad de unir la teoría a la realidad social	
1.17. Reconocimiento de la diversidad y la interculturalidad	
1.18. Iniciativa y razonamiento crítico	
1.19. Reflexión sobre la construcción de valores sociales	
1.20. Utilización actualizada de bibliografía, investigaciones, etc.	

2. Aportación personal del trabajo expuesto:

3. Observaciones y sugerencias:

4. Evaluación global:

_____, ____ de ____ de _____

Fdo.: _____

6. PROPUESTAS DE MEJORA

Resulta evidente que la educación tradicional, favorecida por los modelos sociopolíticos convencionales, han potenciado los logros individuales y la competencia, por encima del *trabajo en equipo y la colaboración*. Este hecho se evidencia, no sólo en el currículo, el trabajo en clase y la evaluación, sino también en el pensamiento y la acción de los docentes y del alumnado. Como señalan Niemi y Jukku-Sihvonen (2009: 198), los docentes necesitan –en su profesión– un concepto claro de cultura que incluya tanto el conocimiento cultural como el entendimiento intercultural. Precisan entender los factores que crean la cohesión social y la exclusión en una sociedad y cómo la docencia tiene una función elemental en estos procesos. Los docentes deben conocer las oportunidades y los medios disponibles para trabajar conjuntamente con otros compañeros y participar en contextos de educación formal y no formal para poder ofrecer oportunidades de aprendizaje a estudiantes de diferentes edades. Es decir, deben conocer las contradicciones de valores en la sociedad y en las instituciones educativas y estar preparados para hacer frente a problemas morales y valorativos.

La sociedad actual se enfrenta a grandes cambios –más significativos que los meros problemas políticos– que cuestionan principios básicos, por lo que resulta fundamental *fomentar el interés por superar los conflictos y resolver los problemas* que dificultan la concertación y el consenso. Ello requiere formar personas que posean una percepción emocional equilibrada que posibilite la constitución de equipos de trabajo eficientes.

Los cambios producidos en las relaciones sociales y su incidencia en los procesos educativos, así como el impacto emocional que estos cambios están produciendo en las personas, han contribuido a un aumento de la delincuencia infantil y juvenil. Por tanto, *educar para la convivencia y la autorrealización* debe ser la esencia del sistema educativo.

El docente debe poseer grandes dotes humanas y ser capaz de transmitir esa energía activa que estimule en el alumnado un cambio paradigmático, para unir esfuerzos e implementar estrategias efectivas frente al individualismo y la competitividad que nos envuelve en la sociedad actual, a fin de que le permitan una *efectiva inserción social, desarrollando todas sus capacidades para la convivencia y la autorrealización personal, profesional y laboral*. En esta misma línea, la Asociación Americana de Investigación Educativa (EARA) ha realizado un informe en el que se afirma que «el profesorado influye de manera significativa en el aprendizaje de los alumnos y en la eficacia de la escuela» (Crocharan-Smith y Fies, 2005: 40).

Las propuestas de mejora elaboradas han demostrado la *potenciación del pensamiento reflexivo y crítico*, así como la mejora de la iniciativa personal, la comunicación y el compromiso social con un trabajo bien realizado. En este sentido, para la elaboración de la *ficha de seguimiento*, se propone: la utilización de las TIC (71%), frente al formato tradicional; disponer de un diseño/plantilla previos (89%); y flexibilizar –según el trabajo realizado– su cumplimentación. Se ha comprobado

que el alumnado realiza un alto porcentaje de *actividades autónomas* relacionadas con la asignatura, dedicando mucho tiempo a ello (en algunos casos, similar o superior al que dedican a las actividades de trabajo dirigido); sin embargo, no las comparte con otros compañeros. En este sentido, se precisa dedicar un tiempo determinado, para *intercambiar las experiencias y aprendizajes producidos fuera del aula* mediante aprendizaje autónomo. Numerosas investigaciones, como las realizadas por Marsick y Watlins (1990: 12) o las de Cheetham y Chivers (2005), también insisten en la importancia de valorar más adecuadamente el aprendizaje autónomo.

Además, ha quedado demostrado que *las metodologías docentes deben favorecer la generación del conocimiento*, frente a la simple transmisión del mismo. Por tanto, el uso del Portfolio facilita al docente el uso de metodologías activas, en las que el alumnado –guiado y motivado por el profesorado–, desarrolla un papel fundamental en la adquisición del conocimiento, aprendiendo a aprender.

Una de las principales conclusiones es la necesidad de *formar en competencias* (CEE, 2008; Bolívar, 2008; Escudero, 2008), de desarrollar capacidades de conocimiento más allá de lo puramente técnico. Las competencias representan una combinación dinámica de atributos, en relación con conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados de aprendizaje de un programa educativo o el que los estudiantes son capaces de demostrar al final de un proceso educativo. Resulta evidente que la formación inicial del profesorado no puede –ni debe– preparar a los docentes para toda su carrera, por lo que debe centrarse en cómo aprender de la experiencia y cómo construir su conocimiento profesional. En esta línea también se ha manifestado Korthagen (2006: 1029), al subrayar que «los profesores en formación deben tener oportunidades para acceder a pensamientos y acciones de los docentes de forma que les iluminen no sólo las acciones de enseñanza sino también los sentimientos y las razones que justifican una práctica docente».

BIBLIOGRAFÍA

- Alegre, O. y Villar, L. M. (2006). Evaluación de la formación en línea del profesorado universitario. Evaluation of online Faculty Development. Madrid: Visión libros.
- Álvarez, I. y otros (2005). La construcción del conocimiento con soporte tecnológico para un aprendizaje colaborativo. Ponencia presentada en el V Congreso Internacional Virtual de Educación (CIVE).
- ANECA (2005). Libro Blanco de los títulos de grado en Pedagogía, Magisterio y Educación Social. Madrid: ANECA (www.aneca.es).
- Bayley, J. M. y Guskey, T. R. (2001). Implementing Student-led Conferences. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Benedito, V. (1995). Pedagogía universitaria y calidad de la enseñanza. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Benedito, V.; Ferrer, V. y Ferreres, V. (1995). La formación universitaria a debate. Barcelona: Universidad de Barcelona.

- Berliner, D. C. (2000). A personal response to those who bash teacher education. *Journal of Teacher Education*, 52 (5), 358-371.
- Birmingham, C. (2004). Phronesis: A model for pedagogical reflection. *Journal of Teacher Education*, 55 (4), 313-324.
- Bolívar, A. (2008). Ciudadanía y Competencias Básicas. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Burke, P. y Rainbow, B. (1998). How to Compile a Portfolio. *Times Higher Educational Supplement*, 30, octubre, 295-336.
- Campbell, D. T. y Stanley, J. C. (1978). Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social. Buenos Aires: Amorrortu.
- CEC (2008). Cluster Teachers and Trainers. Clusters Key Competences-Curriculum Development. *Joint Seminar Report*, 3-4, abril.
- Cheetham, G. y Chivers, G. (2005). Professions, competence and informal learning. Cleltenham: Edward Elgar Publisher.
- Chochran-Smith, M. y Fries, K. (2005). The AERA Panel on Research and Teacher Education: Context and Goals. En M. Chochran-Smith y K. Zeichner (Eds.). *Studying Teacher Education. The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (pp. 37-68). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- COMISIÓN EUROPEA (2002). Educación y formación en Europa: sistemas diversos, objetivos compartidos para 2010. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- De la Torre, S. (2006). El diálogo creativo: una estrategia de aprendizaje y evaluación. *Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, 19, 59-75.
- Dewey, J. (1903). Ethical principles Underlying Education. Reimpresión de: *The Third Yearbook of the National Herbart Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Escudero, J. M. (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *REDU*, 1.
- Esteve, J. M. (1997). La formación inicial de los profesores de secundaria. Barcelona: Ariel.
- (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática: la formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19-40.
- EURYDICE/COMISIÓN EUROPEA (2002). Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria. Bruselas: Eurydice (www.eurydice.org).
- Furman, G. (2004). The ethic of community. *Journal of Educational Administration*, 42 (2), 215-235.
- Furman, G. y Shields, C. (2003). How Can Educational Leaders Promote and Support Social Justice and Democratic Communities in Schools. *AERA*.
- Gairín, J. y Antúnez, S. (Eds.) (2008). Organizaciones educativas al Servicio de la sociedad. Barcelona: Wolters Kluwer.
- García Garrido, J. L. (Ed.) (2008). Formar Ciudadanos Europeos. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.
- Gardner, I. y Edwards, J. (1998). Scholastic Portfolio Assessment Maths Assessment: Key Stage 2 Scottish Levels C-E. Warwickshire: Scholastic Limited.
- Gewerc, A. *et al.* (2005). La utilización pertinente de objetos de aprendizaje en el diseño de propuestas de enseñanza universitaria para la Web. En Simposio Nacional de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en la Educación. Granada: A. para el desarrollo de la Informática Educativa.
- (2006). La construcción de un repositorio de materiales abiertos reutilizables para apoyo a la docencia universitaria. *Revista latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5 (2), 55-75.

- Ghere, G. *et al.* (2006). A Professional Development Unit for Reflecting on Program Evaluator Competencies. *American Journal of Evaluation*, 27 (1), 108-123.
- Glaser, R. (1990). Toward New Models for Assessment. *International Journal of Educational Research*, 14 (5), 475-483.
- Griffin, P. (1998). Profiles and Reporting in a Developmental Assessment Framework. *Incorporated Association of Registered Teachers of Victoria (IARTV)*, 75, 3-20.
- Guba, E. G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno y A. I. Pérez Gómez (Eds.). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal.
- Habermas, J. (2004). Construcción de una identidad política europea. En M. Castells y N. Serra (Eds.). *Europa en construcción. Integración, identidades y seguridad* (pp. 35-48). Barcelona: Fundación CIDOB.
- Haug, G. (2003). El futuro de la educación superior en Europa. En Fundación Santillana. *La Educación en España: Situación y Desafíos. XVIII Semana Monográfica* (www.fundacion-santillana.org/espanol/educacion/haug.htm).
- Ickowicz, M. (2005). Modelos formativos en la Universidad. En S. Barco. *Universidad, docentes y prácticas: el caso de la U. Comahue* (pp. 97-128). Universidad Nacional del Comahue.
- Imbernon, F. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Korthagen, F.; Loughran, J. y Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22 (8), 1020-1041.
- Lorenzo Delgado, M. y otros (2008). Estudio de liderazgo estudiantil en el ISCE y la Escuela superior de Educación de Portoalegre. *Revista de Investigação e Intervenção Social de ISCE*, 2.ª Serie (2).
- Mabry, L. (1999). *Portfolios Plus: A Critical Guide to Alternative Assessment*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Marsick, V. J. y Watkins, K. E. (1990). *Informal and incidental learning in the workplace*. London: Routledge.
- Mayor Zaragoza, F. (2000). *Un Món nou*. Barcelona: Centro UNESCO de Cataluña.
- Michavilla, F. y Calvo, B. (2000). *La Universidad española hoy. Propuestas para una política universitaria*. Madrid: Síntesis.
- Muñoz Cantos, J. (2004). Sociedad y educación, aquí y ahora. *La Verdad*, 9 abril.
- Niemi, H. y Jukku-Sihvonen, R. (2009). Curriculum of Secondary School teachers training. *Revista de Educación*, 350, 173-202.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida desde dentro. *Revista de Educación*, 350, 203-218.
- Oakes, J. y Rogers, J. (2007). Radical change through Radical means: learning Power. *J. Educational Change*, 8, 193-206.
- OCDE (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OCDE.
- Palomares Ruiz, A. (2004). *Profesorado y educación para la diversidad en el siglo XXI*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- (2006). *La nueva Ley educativa y los intereses políticos*. Descargado el día 24 de noviembre de 2008, <http://firgoa.usc.es/drupal/node,2-05-06>.

- (2007a). Prácticum y calidad del profesorado universitario en el contexto del EEES. En M. A. Zabalza y otros (Coords.). El Prácticum en el nuevo contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (pp. 815-825). Santiago de Compostela: I. Universitaria.
- (2007b). Nuevos retos educativos. El modelo docente en el espacio europeo. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- (2007c). El Portfolio como metodología activa en el diseño y desarrollo del Prácticum. En M. A. Zabalza y otros (Coords.). Buenas prácticas en el Prácticum (pp. 1005-1016). Santiago de Compostela: I. Universitaria.
- (2008a). Nuevas metodologías para la práctica docente: Una experiencia positiva. En A. Bolívar (Coord.). Formación Inicial del profesorado. Los nuevos planes de estudio (pp. 23-25). Madrid: Escuela-Praxis.
- (2008b). Educación para la ciudadanía y la convivencia. *Contextos Educativos*, 11, 71-94.
- Palomares Ruiz, A. y Garrote Rojas, D. (2009a). Las metodologías activas y el nuevo papel del profesorado universitario. En V Encuentro de Intercambio de Experiencias de Innovación Docente. Ciudad Real: Publicaciones UCLM.
- (2009b). Competencias y currículum en la práctica. En I Congreso Internacional de Competencias Básicas. Ciudad Real: Publicaciones UCLM.
- Pérez Díaz, V. y Rodríguez, J. C. (2001). Educación superior y futuro de España. Madrid: Fundación Santillana.
- Pérez Gómez, A. I. (2003). Más allá del academicismo. Los desafíos de la Escuela en la era de la información y la perplejidad. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- (Coord.) (2005). Informe de la CIDUA. Descargado el día 2 de marzo de 2009, <http://www2.uca.es/facultad/medicina/nuevosplanes/informecidua.pdf>, 24 de noviembre 2008.
- Romero, J. y Luis Gómez, A. (Eds.) (2007). La formación del profesorado a la luz de una Profesionalidad Democrática. Santander: Consejería de Educación de Cantabria.
- Santos, M. A. (2003). Aportaciones y comentarios a las ponencias relativas a la universidad y la ciudadanía europea. En Actas del Simposio «La formación de europeos» (pp. 320-321). Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.
- (2005). La Universidad ante el proceso de convergencia europea: el desafío de calidad para la Unión. *Revista Española de Pedagogía*, 230, 5-16.
- Shulman, L. (1998). Teacher portfolios: A Theoretical Activity. En N. Lyons (Ed.). *With portfolio in Hand: Validating the New Teacher Professionalism* (pp. 23-37). New York: Teachers College Press.
- Symone, R. y Rersh, L. (Comps.) (2006). Las competencias clave para el bienestar personal, económico y social. Málaga: Aljibe.
- UNESCO (1998). La educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción. Conferencia Mundial sobre Educación Superior. París, 5-9 de octubre.
- Villar, L. M. y Alegre, O. (2006). Manual para la excelencia en la enseñanza superior. Madrid: McGraw-Hill.
- (2008). Measuring Faculty Learning in curriculum and Teaching Competence (CTC) Online Courses. *Interactive learning Environments*, 16 (2), 169-181.
- Wilkerson, L. y Gijseleers, W. H. (Eds.) (1996). Bringing Problem-Base learning to Higher Education: Theory and Practice. San Francisco, California: Jossey-Bass Publishers.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). Cómo aprender y enseñar competencias. Barcelona: Graó.
- Zabalza, M. A. (2003). Innovación en la docencia y el aprendizaje en la universidad. En Reunión del Área de Didáctica y Organización Escolar. Valencia: Universidad de Valencia, mayo 2003.