



MODELO GENÉRICO DE PLANTEAMIENTO, SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DE UN TRABAJO MODULAR PARA MEJORAR LA MOTIVACIÓN Y LA PARTICIPACIÓN ACTIVA DEL ESTUDIANTE

Montserrat Alguacil de Nicolás

montserratan@blanquerna.url.edu

Mercè Pañellas Valls

mercepv@blanquerna.url.edu

Maria Carme Boqué Torremorell

Universitat Ramon Llull

MariaCarmeBT@blanquerna.url.edu

Fecha de recepción: 21 de enero de 2011

Fecha de admisión: 10 de marzo de 2011

RESUMEN

Este artículo plantea algunos aspectos referidos a la renovación de las metodologías educativas que propone el Espacio Europeo de Educación Superior mediante la explicación y valoración de una experiencia de enseñanza-aprendizaje, que se ha realizado durante dos cursos académicos en un módulo de didáctica de las ciencias, con orientación profesionalizadora desde la perspectiva de las competencias que el futuro maestro debe desarrollar. El trabajo que se describe, por su propia naturaleza, demanda la agrupación de materias y la integración de distintos ámbitos y, por ello, el aprendizaje se lleva a cabo a través de módulos. Además, los procesos formativos implican el mundo de lo emocional ligado a la necesidad de comprender y comunicarse y se han de generar en todas las materias que el estudiante trabaja en la universidad, de la misma forma que él deberá aplicarlos en el aula. Bajo esta perspectiva, el trabajo que planteamos es cooperativo y se basa en principios de autoexigencia, autonomía, colaboración y compromiso.

Palabras clave: Formación de maestros, competencias profesionales, métodos pedagógicos, motivación, calidad docente.

ABSTRACT

This article refers to some aspects related to the renewed educational methods as proposed by the European Higher Education Area, by explaining and assessing a teaching-learning experience carried out for two academic years in the Module of Didactics of Sciences, with a professionalizing orientation from the perspective of competences to be developed by prospective teachers. The work described requires, due to its own nature, grouping subjects and integrating different fields and, thus, learning is carried out through modules. Besides, training processes involve the emotional world, together with the need to understand and communicate, and have to be produced in all the subjects that students work on at university in the same way as they will have to apply them in the



classroom. Under this perspective, this work is cooperative and is based on the principles of self-demand, autonomy, collaboration, and commitment.

Keywords: Teacher training, professional competences, pedagogical methods, motivation, teaching quality.

INTRODUCCIÓN

La llegada del Espacio Europeo de Educación Superior supone una oportunidad para intentar solventar problemas de falta de interés, motivación y participación activa, por parte de los estudiantes en los grados de Educación Infantil y Educación Primaria. La motivación tiene una estrecha relación con el rendimiento académico porque es el desencadenante del esfuerzo necesario para el aprendizaje. Con el rediseño efectuado en las asignaturas de los planes de estudios, intentamos llevar a cabo un cambio en la metodología docente para incentivar la implicación de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje (Fandos y González Soto, 2005), encontrando una manera de trabajar sugerente, que proyecte una imagen de complejidad asequible, frente a aprendizajes mecanizados y poco comprensibles que, con frecuencia, han sido la base de sus estudios previos en el área de ciencias. “Tradicionalmente, enseñar ciencias ha consistido fundamentalmente en transmitir un conocimiento elaborado, más que en impulsar la evolución y construcción de las ideas del propio alumnado. Esta idea se corresponde con el modelo vivido y aprendido durante los años de escolarización, tanto en los niveles no universitarios como en los universitarios.” (Gil, Martínez, De la Gándara, Calvo y Cortés, 2008, 84).

El maestro, por tanto, requiere una mayor preparación y debe formarse bajo principios de auto-exigencia, autonomía, compromiso y colaboración. Por eso, uno de los aspectos más significativos del cambio metodológico que implica la Declaración de Bolonia (1999) es el planteamiento de los estudios de formación del profesorado desde la perspectiva de las competencias profesionales que los estudiantes podrán adquirir (Delgado, 2005; Hernández, 2005; Knight, 2005; Bernal Agudo, 2006; De Miguel Díaz, 2006; Yañiz y Villardón, 2006; Manzano y Zambrano, 2007; Mas y Ruiz, 2007; Prieto, 2008). Este modelo implica grandes novedades en el planteamiento de la enseñanza que viene desarrollándose en las universidades (Benito, 2005; Alguacil y Pañellas, 2009), que tienen que transformar las actuales ofertas formativas (Rué, 2007), obligando a cambiar los escenarios docentes de las asignaturas.

La adquisición de competencias requiere un aprendizaje funcional a partir de situaciones y problemas para poder actuar eficientemente en un contexto determinado (Zabala y Arnau, 2007), entendiendo por problema la modelización de situaciones reales que los estudiantes han de ser capaces de resolver adecuadamente.

La misma naturaleza de estos problemas demanda la agrupación de materias y la integración de distintos ámbitos y, por ello, el aprendizaje se lleva a cabo a través de módulos, que son recursos didácticos encaminados al desarrollo de competencias diversas a partir de actividades que incluyen aspectos de una o más materias (Hermansen, Olgún y Rozas, 2004), desde las que se plantea un trabajo común que permite al estudiante llegar a comprender los vínculos estratégicos entre los conocimientos propios de estas disciplinas. Ésto supone para los futuros maestros la ocasión de trabajar de manera colaborativa con los docentes de las diferentes áreas curriculares (González, Fernández y Martín del Pozo, 2008). Pero, además de lo expuesto, hace falta una metodología que mejore la capacidad de entenderse, en un mundo que parece demandar nuevas formas de convivencia y, para eso, planteamos el trabajo desde una óptica de responsabilidad cooperativa que estimule los aprendizajes de cómo convivir constructivamente.



PRINCIPIOS Y COMPETENCIAS DEL TRABAJO MODULAR

El aprendizaje del estudiante se basa, como hemos dicho, en la formación a partir de la resolución de problemas auténticos (Monereo y Pozo, 2005) y complejos, que requieren desarrollar estrategias formativas de orientación constructivista, y que incorporan intervención en el aula para poder utilizar didácticamente los conocimientos y destrezas adquiridas, en situaciones reales de tipo profesional.

PRINCIPIOS

Antes de exponer las fases del desarrollo de la actividad de estudiantes y docentes, nos planteamos los principios sobre los que debe cimentarse un trabajo modular de materias de didáctica específica, que fundamentalmente, reducimos a ocho.

Principio 1 – Perspectiva modular

Los estudiantes tienen que utilizar procesos científicos para abordar un problema complejo real y relevante, generando modelos para representar e interpretar fenómenos físicos y/o sociales. Es importante para la formación del estudiante de los grados en Educación Infantil y Educación Primaria conseguir la integración e interacción de los diferentes ámbitos de conocimiento en los que tendrá que basar su actividad profesional.

Principio 2 – Gestión de la información

Los estudiantes deben desarrollar la capacidad de búsqueda, selección, análisis y síntesis de la información, haciendo uso adecuado de las fuentes de conocimiento, siempre con la finalidad de que adquiera conocimientos, estrategias de aprendizaje, habilidades en metodología de investigación y recursos didácticos para mejorar la práctica educativa.

Principio 3 – Autonomía

Los estudiantes deben desarrollar la capacidad de autoaprendizaje de manera creativa, aprendiendo a partir de la resolución de situaciones problemáticas y profundizando en el conocimiento de contenidos propios de las materias del módulo, entendiendo el vínculo que existe entre ellos y desarrollando una acción ligada a la actividad científica. Tienen que desarrollar mecanismos de autorregulación y de gestión de los errores.

Principio 4 - Visión epistemológica y metacognitiva

Cuando hablamos de metacognición pensamos en la capacidad de planificar el tipo de estrategias se han de utilizar en cada situación, aplicarlas, controlar el proceso y evaluarlo para detectar posibles errores y un método adecuado puede alentar las tendencias metacognitivas de los estudiantes. Por ello, es importante que los futuros maestros atribuyan significado a la producción que se lleva a término mediante la reflexión sobre las acciones que realizan, vehiculadas por un dominio base de representaciones.

Principio 5 – Visión pedagógica

Es necesario que se produzca una construcción de conocimientos fruto de la interrelación entre los conocimientos de los estudiantes para maestro, la manera de cómo enseñarlos y de cómo aprenden los niños y niñas. Para ello, es imprescindible conocer los objetivos escolares pedagógicos y documentar e interpretar procesos didácticos ocurridos en las escuelas. *Principio 6 - Visión profesional*

Los futuros maestros deben diseñar e implementar procesos de formación científica en el aula que vinculen diferentes áreas de conocimiento, situándolas en contextos significativos y relevantes y siendo críticos con la propia actuación.

Por consiguiente, tiene que elaborar una propuesta didáctica que incluya estructurar, desarrollar y evaluar actividades de aprendizaje diseñadas para alumnos concretos en un contexto concreto.



Principio 7 – Trabajo cooperativo

Los estudiantes deben tomar conciencia de la necesidad de integrarse en un grupo para generar propuestas de estudio y reflexión, desarrollar el sentido de responsabilidad, respeto y compromiso para trabajar en equipo y afrontar los conflictos constructivamente desde una óptica cooperativa. Eso conlleva un proceso de evaluación y autoevaluación formativa y reguladora que se realiza en varios momentos del curso, como se indica en la figura 1.

Principio 8 – Socialización

Las personas tienen que desarrollar las capacidades necesarias para desempeñarse con éxito en la interacción social. Es imprescindible para un futuro educador realizar un proceso de autocontrol mediante el análisis de las propias decisiones y afirmaciones a partir de la confrontación con uno mismo y con los demás, analizando el progreso y el déficit respecto a las propias capacidades.

COMPETENCIAS QUE TIENEN QUE ADQUIRIR LOS ESTUDIANTES

Las competencias profesionales que los estudiantes tienen que adquirir mediante la elaboración de un trabajo modular de materias del área de ciencias y que se consideran necesarias para su práctica educativa, son esencialmente las siguientes:

Competencia de utilizar instrumentos profesionales de forma interactiva:

Desarrollar la capacidad de gestionar información relevante de las situaciones educativas para transformarla en conocimiento de manera que oriente su práctica profesional.

Entender la complejidad de la instrucción escolar en educación infantil y primaria, para poder afrontar contextos educativos auténticos.

Utilizar como instrumentos profesionales interactivos el lenguaje y la información de manera que permitan una relación con los demás rica y significativa que facilite la comunicación y el incremento de conocimiento.

Competencia de actuar profesionalmente de forma autónoma:

Tomar responsabilidades en las diferentes esferas de la vida profesional y, en concreto, abordar con seguridad las situaciones educativas que se presenten.

Tomar decisiones que requieran las situaciones planteadas y los problemas que puedan surgir a lo largo del proceso.

Gestionar el aula de manera que los niños y niñas puedan mostrarse como individuos sensibles a su entorno, teniéndolos en cuenta como integrantes del grupo clase, de manera que desarrollen su identidad personal y el ejercicio de la autonomía relativa, en el sentido de escoger y de decidir.

Competencia de actuar en equipo de una manera crítica sobre la base de una interacción eficaz.

Trabajar en grupo con la percepción de la riqueza que existe en la heterogeneidad y en el compromiso de un proyecto común.

Evaluar de manera coherente y argumentada el propio aprendizaje y el desempeño de los compañeros en las diferentes tareas, tanto grupales como de encargos individuales.

PROPUESTA Y FASES DEL TRABAJO MODULAR

La propuesta de trabajo parte del planteamiento de una situación abierta que implica la vinculación de conocimientos de las distintas materias que configuran el módulo y que requerirá un proceso de investigación a lo largo de todo el semestre.

Los profesores del módulo elaboran el guión de trabajo, del que aquí explicamos un ejemplo de manera genérica, que se ha implantado en módulos de didáctica de las ciencias (pero que se puede hacer extensivo a módulos de otras materias) y que se concreta en un problema relevante, contextualizando el conocimiento (Suárez, s/f) y ampliando los horizontes de los estudiantes hacia preocupaciones globales (Artismuño, 2005).



El contenido del trabajo tiene tres componentes: epistemológico, estratégico y pedagógico – profesional, y se enmarca en cuatro fases que nombramos:

Fase de fundamentación teórica

Fase de desarrollo profesional

Fase de diseño instruccional y aplicación en el aula

Fase de comunicación, valoración y propuestas de mejora de la práctica educativa

Cabe decir, que en todas las fases se pide al grupo la realización de un diario del proceso para reflexionar sobre su evolución, sus logros y sus dificultades y evaluar el trabajo individual y colectivo de los miembros del grupo.

a. Fase de fundamentación teórica

En esta primera fase la secuencia de actividades formativas se reparte en tres momentos:

Presentación del problema: Se entrega a los estudiantes un texto que tienen que trabajar individualmente y que constituye el punto de partida para tomar conciencia del problema. Posteriormente, los grupos hacen una reflexión sobre dicho escrito y elaboran una síntesis con los aspectos que consideran de mayor interés. Finalmente, se ponen en común en el grupo clase.

Análisis de la información: Los estudiantes tienen que buscar información (libros y artículos científicos) sobre el tema y estudiar la interrelación entre los contenidos de las distintas áreas curriculares para conseguir la integración de los saberes disciplinares.

Análisis curricular: Los futuros maestros deben analizar los currículos escolares, explicar los principales elementos a tener en cuenta respecto a la construcción del conocimiento de los niños y niñas y de los métodos y recursos que se pueden emplear, así como los problemas conceptuales que se prevén y buscar propuestas de buenas prácticas realizadas en escuelas o descritas en artículos, libros o medios audiovisuales.

b. Fase de desarrollo profesional

Esta segunda fase, se pretende fundamentalmente, que los futuros maestros aúnen teoría y práctica, relacionando los contenidos trabajados en la fase a con la actividad profesional. Las actividades se secuencian en dos momentos:

Situación de la realidad escolar: Los estudiantes deben estudiar el proyecto que se realiza en la escuela, dentro del marco del cual se realizará posteriormente la intervención educativa, aspectos relevantes del trabajo que se está llevando a cabo en cuanto a estrategias de aprendizaje, metodología seguida, recursos que se utilizan, etc. Captar la percepción de los maestros sobre cómo se deberían trabajar en el aula los contenidos de las materias que se estudian, los problemas de aprendizaje que surgen y sus creencias y actitudes respecto a la propia formación para desarrollar este tipo de proyecto.

Adecuación de la intervención educativa: Valoración del planteamiento de la intervención atendiendo a la realidad escolar específica del aula concreta donde se va a impartir, a la valoración del/de la maestro/a y al momento de desarrollo del proyecto.

c. Fase de diseño instruccional y aplicación en el aula

En esta fase, se trata de confeccionar el diseño instruccional a partir de los datos obtenidos en la fase b y, después, implementarlo en una aula de educación Infantil o Primaria. Distinguimos tres momentos:

Selección curricular: En este momento, los estudiantes indican los objetivos que quieren conseguir con la intervención en el aula, los contenidos adecuados y el método a seguir. También, seleccionan elementos que sirven para reconocer qué y cómo evaluar e identifican, a la luz del estudio efectuado en la fase a, algunas características conocidas y elementos de dificultad que pueden darse en la intervención, para hacer surgir el conflicto cognitivo en los niños y niñas y provocar aprendizaje significativo.



Implementación simulada a los compañeros: En estas sesiones, cada grupo tiene que planificar y organizar el trabajo haciendo intervenir a los demás en el proceso como si de un aula de escolares adaptada se tratara, aunque en un tiempo mucho más breve. Los grupos que no hacen la presentación evaluarán el trabajo presentado y realizarán aportaciones de mejora.

Realización de una intervención didáctica, en un aula escolar. Cada grupo, imparte unas horas de docencia en un aula escolar, atendiendo a los planteamientos efectuados.

La autorregulación, como estrategia de aprendizaje y de evaluación contribuye de forma eficaz a la motivación de los estudiantes (Zimmerman, 2002 y Torrano Montalvo y González Torres, 2004). De las diferentes formas de autorregulación, los autoinformes constituyen una de las técnicas más eficaces (Núñez; Solano; González-Pienda y Rosário, 2006).

d. Fase de comunicación, valoración y propuestas de mejora de la práctica educativa

En esta última fase, se elaborará un informe sobre el trabajo realizado, el proceso seguido y la valoración que se ha hecho y se expondrán a los compañeros los resultados del trabajo.

Informe: Tiene que contener: Evaluación de la simulación: interna y externa; valoración didáctica de la intervención en el aula del centro escolar, analizando las producciones de los niños y niñas, a partir de sus posiciones conceptuales y contrastándolas con los elementos de dificultad comentados teóricamente antes de la intervención; elementos de mejora para la práctica educativa. Ideas del grupo y valoración de los maestros de las aulas donde se ha llevado a cabo la intervención educativa; conclusiones razonadas y argumentadas; valoración y autoevaluación del trabajo realizado por el propio grupo, a partir del diario confeccionado a lo largo del semestre en las distintas fases del proceso.

Presentación al grupo clase: Cada grupo explica solo la experiencia didáctica y el análisis del trabajo de los escolares.

El trabajo completo tiene que quedar recogido en un espacio compartido del campo virtual, de manera que todos los estudiantes puedan acceder al trabajo global de la clase.

3. ESQUEMA DE LOS ELEMENTOS CLAVES DEL PROCESO

Las fases del trabajo que hemos explicado en el punto anterior y su análisis externo relacionado con los espacios didácticos, las esquematizamos en la figura 1.

4. ENCARGOS ESPECÍFICOS

El trabajo es cooperativo de grupo reducido pero también de todo el grupo clase, porque aunque cada grupo desarrolla enfoques y estrategias diferentes, la situación problemática base es única.

Cada estudiante del grupo debe hacer su investigación personal y además tiene un encargo específico dentro del grupo.

Las cinco personas que constituyen el grupo se reparten de forma consensuada los siguientes encargos:

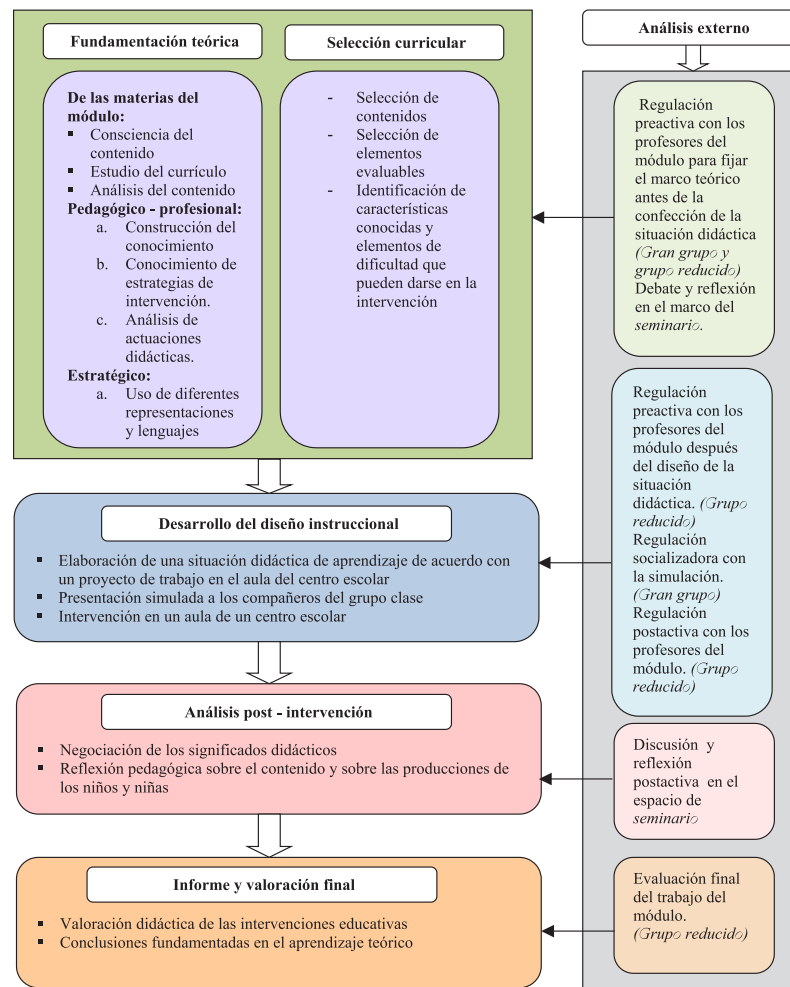
Coordinador/a de las diferentes tareas del grupo: Es la persona que vela para que todos los componentes del grupo participen en el trabajo y éste se realice puntualmente. Es el/la encargado/a de seguir la realización de la *fase a* y de la redacción final de ésta. También es la persona que actúa como secretario/a del grupo en la entrevistas con los profesores y confecciona el guión para estos encuentros.

Coordinador/a de las tareas de investigación: Es el miembro del grupo encargado de reunir y ordenar la información recogida por los demás componentes del grupo y se encarga de redactar las cuestiones a estudiar y las conclusiones sobre la situación de la realidad escolar y de la percepción de los maestros respecto a la problemática planteada.

Redactor/a del informe final y de la presentación final del trabajo: Es la persona encargada de redactar el informe final a partir de las aportaciones de todos los miembros del grupo y de cuidar la presentación del trabajo en todos sus apartados.



Figura 1. Esquema de los elementos clave del proceso



Redactor/a del diario del proceso: Es la persona a la que corresponde recoger los elementos de dificultad y de progreso positivo que se dan a la largo del proceso de aprendizaje y de redactar la valoración pedagógica – profesional de este proceso, indicando elementos de mejora.

También indicará en el diario la ejecución de las funciones de cada componente del grupo y la autoevaluación de éstos.

Encargado de la actualización del entorno virtual. Es la persona que tiene que recoger las informaciones derivadas del trabajo compartido de los diferentes grupos (del propio grupo clase y, si concierne, de los grupos de otras universidades), que se encuentra en el entorno virtual restringido. También es el encargado de insertar y actualizar en este espacio el trabajo del grupo reducido al cual pertenece y de efectuar la revisión de la presentación en soporte electrónico de la intervención educativa.

La consecución de responsabilidad en el trabajo grupal favorece la responsabilidad de los estudiantes, así mismo, la percepción de un trabajo íntimamente relacionado con la realidad del aula favorece la motivación del estudiante, dando sentido a su tarea (Escámez y Gil, 2001).

5. EVALUACIÓN: CRITERIOS Y CALIFICACIONES

La evaluación debe ser continuada y reguladora (figura 1), centrada en los procesos (Bordás, 2000) y tiene que formar parte del proceso instruccional para mejorar los conocimientos de los estudiantes (Brown y Glasner, 2003).



Relacionamos a continuación los aspectos que se evalúan en cada fase del trabajo y cómo se obtienen las calificaciones tanto individuales como de grupo.

Indicadores:

Fases a y b:

Producciones propias de contenido que profundicen en la problemática planteada.

Descripción y relación correcta de los contenidos curriculares.

Selección de contenidos y coreografías didácticas adecuadas al trabajo en las aulas de los centros escolares.

Aportaciones a partir de la reflexión sobre la gestión del trabajo.

Aportaciones personales en las entrevistas con los profesores y en el seminario.

Participación activa en las sesiones de trabajo.

Uso esmerado de los diferentes lenguajes.

Puntualidad en la entrega de la primera parte del trabajo.

Fase c:

Planteamiento de una situación didáctica que muestre una buena integración de contenidos y una correcta interpretación curricular.

Creatividad y estilo innovador en la presentación de actividades en contextos representacionales diferentes, tanto en la presentación como en el grado de elaboración que reflejen.

Integración de técnicas metodológicas de diversas materias.

Elaboración de criterios de evaluación que muestren una evaluación significativa y coherente.

Reconocimiento de las posiciones conceptuales de los niños y niñas.

Autorregulación y autocrítica a partir de las actuaciones realizadas.

Aportaciones a partir de la reflexión sobre la gestión del trabajo.

Aportaciones personales en las entrevistas con los profesores y en el seminario.

Participación activa en las sesiones de trabajo.

Puntualidad en la entrega de la segunda parte del trabajo.

Fase d:

Reflexión sobre aspectos pedagógicos a partir de observaciones razonadas y fundamentadas.

Aportaciones de elementos de mejora para la práctica educativa, fundamentadas en los conocimientos teóricos adquiridos y en las vivencias de las intervenciones prácticas.

Valoración explícita del trabajo del grupo a lo largo del semestre, teniendo como referente fundamental el futuro profesional.

Puntualidad en la entrega de la tercera parte del trabajo.

Calificaciones:

De grupo, a partir de:

Bases previas y selección curricular.

Simulación en el grupo clase.

Preparación, valoración y evaluación de la intervención educativa.

Presentación de la intervención didáctica.

Informe final.

Individual, a partir de:

El encargo personal.

La exposición individual en la simulación.

La exposición oral en la presentación de la intervención educativa en el aula.

Las aportaciones en las entrevistas con los profesores y en las reflexiones en el entorno de seminario.

La participación en las sesiones de trabajo y en la elaboración de éste.



6. CALENDARIO DE LAS FASES DEL ESTUDIO

A principios de semestre se entrega a los estudiantes un calendario para la ejecución de las cuatro fases del trabajo. En él se indican los periodos de trabajo de cada fase, las fechas de entrevistas con los profesores, el tiempo destinado a la reformulación del trabajo a raíz de las aportaciones de las entrevistas, las fechas de las simulaciones, de la intervención educativa y de las exposiciones orales, así como de la entrega de cada una de las partes del trabajo, que se hará en tres veces: *fases a y b*, *fase c*, y *fase d* junto con el trabajo definitivo de las otras fases, una vez incorporadas las oportunas correcciones.

7. CONCLUSIONES

El cambio metodológico en la enseñanza superior que impone apostar por las competencias específicas del perfil profesional se enfrenta a un escenario esperanzador, pero que exige revolucionar sus modelos docentes. En este sentido, la experiencia que hemos explicado refleja un modelo de trabajo motivador y, los resultados obtenidos por los estudiantes y la evaluación efectuada por ellos, ponen de manifiesto claros avances en diferentes aspectos como: La capacidad de construcción del conocimiento profesional colectivo (Imbernón, 2007); mayor comprensión de los conocimientos de las materias por la implicación de los estudiantes en la elaboración de estrategias; la capacidad de autorregulación a partir de procesos de evaluación formativos en los que los estudiantes forman parte activa; la motivación para aprender ya que se trabaja con problemas reales de práctica profesional; la facilidad de comunicación; el uso de recursos tecnológicos.

Sin embargo, hemos detectado ciertas dificultades para progresar en el conocimiento profesional, como también encuentran Martín del Pozo, Porlán y Rivero (2006), que se observan en el diseño de la intervención educativa a la hora de formular los contenidos para los alumnos de infantil o primaria. También hemos constatado algunos problemas en el trabajo cooperativo en algunos casos, por la distinta implicación de los miembros del grupo en el trabajo colectivo.

Un elemento motivacional y profesionalizador a añadir es que los futuros profesores se entrenan para poder promover el "aprender a aprender" de sus futuros alumnos, tal como indican diferentes trabajos ya clásicos como los de Jorba y Casellas (1997) y Monereo (1990), ya que la formación de los graduados en educación primaria y en educación infantil será básica cómo modelo profesionalizador.

8. REFERENCIAS

- Alguacil, M. y Pañellas, M. (2009). Nuevos escenarios educativos en la formación de los maestros de acuerdo con la declaración de Bolonia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, Año XXI, 1 (2), 257-266.
- Artismuño, A. (2005). Las competencias en la educación superior: ¿demonio u oportunidad?. Departamento de Educación, Universidad Católica del Uruguay. Disponible en: <http://www.upf.edu/bolonya/butletins/2005/febrer1/demonio.pdf>
- Benito, A.; Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Bernal Agudo, J. L. (2006). *Diseño curricular en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los ECTS*. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza. Madrid: Narcea.
- Bordás, E. (200). Evaluando el cambio formativo. En busca de la calidad y la mejora. *Actas XII Congreso Nacional de Pedagogía* (pp. 273-298). Madrid.
- Brown, S. y Glasner, A. (2003). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- De Miguel Díaz, M. (Dir) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza Editorial.



- Delgado, A.M^a (Coord.) (2005). Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el espacio europeo de educación superior. Madrid: Dirección General de Universidades. Disponible en: <http://wwwn.mec.es/univ/proyectos2005/EA2005-0054.pdf>
- Escámez, J. Y Gil, R. (2001). *La educación de la responsabilidad*. Paidós: Barcelona.
- Fandos, M. y González A.P. (2005). Estrategias de aprendizaje ante las nuevas posibilidades educativas de las TIC. En A. Méndez et al. *Recent Research developments in learning Technologies*. Formatex Cáceres (pp. 469-476, vol. II).
- Gil Quílez, M. J.; Martínez Peña, B.; De la Gándara, M.; Calvo, J. M. y Cortés, A. L. (2008). Trabajando la indagación científica: desde las aulas de la Facultad de Educación a las aulas de Primaria. *Comunicaciones de la II Jornadas de Innovación Docente, Tecnologías de la Información y de la Comunicación e Investigación Educativa de la universidad de Zaragoza*. Publicación electrónica en <http://ice.unizar.es/uzinnova/jornadas/pdf/53.pdf>
- González, M.; Fernández, P. y Martín del Pozo, R. (2008). Las actividades prácticas como instrumento para el desarrollo de competencias en los futuros profesionales de la educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 63, 141-160.
- Hermansen, A.; Olgún, N. y Rozas, J.L. (2004). Módulos de aprendizaje: Una propuesta didáctica. *Extramuros*, 3, 11-22.
- Hernández Pina, F. y otros (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid: La Muralla.
- Imbernón, F. (2007). *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y en el cambio*. Barcelona: Graó.
- Jorba, J. y Casellas, E. (1997). *Estrategias y técnicas para la gestión social del aula. La regulación y la autorregulación de los aprendizajes*. Madrid: Síntesis.
- Knight, P. (2005). El profesorado de educación superior: formación para la excelencia. Madrid: Narcea.
- Manzano, V. y Zambrano, L. A. (2007). *El diseño de la nueva universidad europea. Alguna causa, algunas consecuencias*. Sevilla: Atrapasueños Editorial.
- Martín del Pozo, R.; Porlán, R. y Rivero, A. (2006). Las concepciones de los futuros maestros sobre cómo formular los contenidos para los alumnos. En: *Actas XXII Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales*.
- Mas, O. y Ruiz, C. (2007). Competencias profesionales del profesor universitario desde una visión integradora de sus funciones y perfiles. *III Congreso Internacional de Formación del Profesorado, Innovación, Formación y Profesionalización educativa*. Granada: Grupo FORCE – Universidad de Granada.
- Monereo, C. (Coord.). (1990). *Enseñar a aprender y a pensar en la escuela*. Madrid: Aprendizaje.
- Monereo, C. y Pozo, J.L. (Coords.) (2005). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó.
- Núñez, J. C.; Solano, P; González-Pienda, J. A. y Rosário, P. (2006). Evaluación de los procesos de autorregulación mediante autoinforme. *Psicothema*, 18 (3), 353-358.
- Prieto, L.(Coord.)(2008). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Barcelona: Octaedro/ICE UB.
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la educación superior*. Barcelona: Narcea.
- Suárez, B. (s/f), La formación en competencias: un desafío para la educación superior del futuro. Disponible en: <http://www.uco.es/organizacion/eees/documentos/normas-documentos/otros/La%20formacion%20en%20competencias%20MEC.pdf>
- Torrano Montalvo, F. y González Torres, M.C. (2004). Self-regulated learning: current and future directions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2 (1), 1-34.
- Yañiz C. y Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Zabala, Z. y Arnau, L. (2007). *11 Ideas Clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.