
Evaluación de una experiencia de innovación docente para el aprendizaje significativo en pedagogía: un marco para la reflexión a partir de la percepción de los estudiantes

The Evaluation of an Innovation Experience to Promote Significant Learning in Pedagogy: An Opportunity for Reflection Taking into Account Students' Perspective

SUSANA TORÍO LÓPEZ

Dpto. Ciencias de la Educación.
Universidad de Oviedo
storio@uniovi.es

JOSÉ VICENTE PEÑA
CALVO

Dpto. Ciencias de la Educación.
Universidad de Oviedo
vipe@uniovi.es

CARMEN M^a
FERNÁNDEZ GARCÍA

Dpto. Ciencias de la Educación.
Universidad de Oviedo
fernandezcarmen@uniovi.es

Resumen: Este trabajo presenta el planteamiento inicial, desarrollo y evaluación de una innovación docente realizada en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo. La asignatura “Pedagogía Gerontológica” es el contexto donde se desarrolla una experiencia de puesta en práctica de una nueva modalidad de enseñanza que hemos denominado “modelo de exposición y reconstrucción del conocimiento” dirigida a la participación del estudiante en su proceso de aprendizaje durante el curso académico 2007/08. En este artículo describimos la experiencia de cómo se está llevando a cabo el cambio metodológico y qué conclusiones hemos obtenido a partir de las valoraciones de los alumnos y de nuestra propia observación, para seguir realizando mejoras en la asignatura.

Palabras clave: Espacio Europeo de Educación Superior, cambio metodológico, aprendizaje significativo, percepción del estudiante.

Abstract: The initial design, development and evaluation of an innovation experience are presented in this paper. The subject “Gerontological Pedagogy” constitutes the context where this experience which has been denominated as “Knowledge exposition and construction” has been developed in the Department of Educational Sciences at the University of Oviedo. The main objective has been to stimulate students’ participation. The article describes how the methodological change took place in the academic course 2007/2008 and, moreover, what conclusions can be extracted in order to improve the subject.

Keywords: European Higher Education Area, methodological change, significant learning, students’ perception.

Pedagogía Gerontológica es una asignatura optativa de primer ciclo de 4,5 créditos en la Facultad de Ciencias de la Educación, y su alumnado es de procedencia variada (Facultad de Pedagogía, E.U. Magisterio y E.U. de Enfermería y Fisioterapia). En el momento actual tiene asignadas tres horas lectivas semanales durante el primer cuatrimestre.

En esta asignatura se pretende propiciar un espacio de intervención y de reflexión sobre qué puede hacer la educación para mejorar la calidad de vida de las personas mayores. Se trata de reforzar la idea de la educación entendida como transformación y cambio. Más concretamente en este caso como transformación de la vejez de un período de declive, enfermedad, dependencia, improductividad,... en un “modelo de desarrollo”, actividad, un tiempo de humanización. Como no podría ser de otro modo, esta orientación requiere la consideración de la Pedagogía Gerontológica desde una perspectiva multidisciplinar, entendida ésta como la aplicación de saberes psicológicos, biológicos y sociales. En este sentido, la materia debe servir para descubrirle al pedagogo social un bagaje de conocimientos fundamentales vinculados a sus propias funciones profesionales y la posibilidad de reflexionar sobre los mismos.

El artículo que aquí se presenta trata de explicar algunas de las ideas principales de un proyecto de innovación en la ya mencionada asignatura, financiado por el Vicerrectorado de Calidad, Planificación e Innovación de la Universidad de Oviedo. Este proyecto permitió el diseño de la materia conforme a un nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje y su posterior puesta en práctica desde el curso 2007-2008 hasta la actualidad. La razón principal que llevó al equipo de investigación a solicitarlo y posteriormente desarrollarlo se justifica por la necesidad de familiarizarse con las nuevas exigencias metodológicas del proceso de Bolonia, así como el interés conjunto del equipo por construir una base sólida para la coordinación entre diferentes profesores de un mismo área que se reúnen para consensuar, revisar y poner en común sus inquietudes docentes y pedagógicas. Todas estas inquietudes se han plasmado en trabajos posteriores ya publicados y en un compromiso de trabajo común para el futuro.

Para clarificar el sentido del proyecto de innovación se explica a continuación la opción metodológica escogida y se profundiza además de manera especial en las conclusiones obtenidas a partir de las impresiones y los comentarios de los estudiantes que han cursado la asignatura. En definitiva, partimos del supuesto de que es necesario revisar y mejorar nuestras propias concepciones metodológicas y didácticas una vez que, tanto el desarrollo de las clases como las actividades propuestas, han revelado las fortalezas y debilidades del modelo de innovación.

ENTORNO ACADÉMICO: SITUACIÓN ACTUAL

Metodología docente y organización

La propuesta iniciada en el curso académico 2007-2008 ha permitido la inclusión de la asignatura Pedagogía Gerontológica en la plataforma de enseñanza virtual desarrollada por la Universidad de Oviedo, Campus Virtual. Las posibilidades que ofrece esta plataforma facilitan enormemente la dinámica de clases aunque exige igualmente el desarrollo de materiales didácticos específicos y pensados para este nuevo entorno de aprendizaje. En suma, destacamos como ventaja principal que la utilización de las redes telemáticas ayuda a desarrollar un modelo de enseñanza más flexible, en el que prima más la actividad y la construcción del conocimiento por parte del alumnado, además de ser una herramienta de expresión y comunicación entre el estudiante y el profesor (Moral Pérez, 2004; Pablos Pons, 2005). Por otro lado, también posee como contrapartida la necesidad de estimular un hábito de trabajo y esfuerzo continuado poco habitual en la mayoría de nuestros estudiantes y la supervisión casi constante por parte del profesor (Gairín, Feixas, Guillamón y Quinquer, 2004).

La metodología de este proyecto pretende, sobre todo, la participación del estudiante en su propio proceso de aprendizaje, de forma que no sea un simple receptor de conocimientos, sino que vaya construyendo sus saberes en cooperación con el profesor y con el resto de sus compañeros. Se trata de un modelo que hemos caracterizado como “Modelo de exposición y reconstrucción del conocimiento” y cuyo objetivo último es generar unos “aprendices estratégicos”. Para lograr esto, es conveniente incluir en el aprendizaje académico la adquisición de estrategias cognitivas de exploración y descubrimiento, al tiempo que el alumno ha de aprender a planificarse y regular sus actividades. De esta manera cuando el estudiante selecciona, organiza y elabora la información, todo ello contribuye a que la comprenda mejor y, en consecuencia, pueda integrarla significativamente en su estructura cognitiva. Por esta razón uno de los ejes principales de nuestro día a día con los alumnos y alumnas de la asignatura consiste en conectar nuestras estrategias didácticas y contenidos con los conocimientos previos que éstos ya poseen (aprendizaje significativo), eliminando además elementos de prejuicio y cambiando actitudes (Aznar Minguet, 1992; Carretero y Limón, 1997; Coll, 1997; Gairín, Feixas, Guillamón y Quinquer, 2004; Gros Salvat, 2002; Onrubia, 1996; Tolchinsky, 1997; y de manera especial, García Nieto, Asensio Muñoz, Carballo Santaolalla, García García y Guardia González, 2005). Esta última dimensión resulta especialmente importante en un campo como el de la Pedagogía Gerontológica en el que suelen observarse ideas preconcebidas y estigmatizadoras acerca del periodo vital de la tercera edad.

Una actitud deseable por parte del alumnado, como ya se ha dicho, es la realización de un esfuerzo continuado respecto al estudio. Con el fin de fomentar dicho trabajo, se ha propuesto un ciclo de actividades para cada tema que implicará forzosamente un esfuerzo pautado a medida que avanza el curso.

La actividad educativa se estructurará en las siguientes subactividades:

Actividad presencial

Consiste en una presentación de los contenidos cuyo soporte fundamental es la palabra, si bien ésta se apoyará en el material del Campus Virtual. Nuestra intención es aunar la exposición con la interrogación y el debate intelectual, animando a la participación y al respeto de las ideas de los demás. Esta reflexión se ve favorecida a través de las “preguntas de presentación o reflexión” y las “preguntas de comprensión” en las que se profundizará cuando se aborde el material creado para la asignatura. Lo esencial es que los estudiantes tengan la posibilidad de expresarse, crear, reflexionar, participar y que todo ello sirva como estrategia de aprendizaje.

Una vez superada la fase inicial de toma de contacto, se combinan distintas estrategias metodológicas:

- *Clases teóricas y prácticas.* Éstas permiten la exposición de temas y lecturas específicas por nuestra parte, así como el comentario público y la discusión de las cuestiones y aportaciones complementarias que, en su caso, se realicen.
- *Seminarios.* Entendidos como el período de instrucción basado en contribuciones orales o escritas de los estudiantes. La preparación del seminario supone un conocimiento profundo del tema por parte de los intervinientes, y así adquiere un significado especial la exposición e intercambio de los conocimientos y múltiples puntos de vista que posee el alumnado. Naturalmente, los seminarios son impensables sin la lectura previa por parte de todos de la documentación básica (disponible en la plataforma virtual y presentada previamente por el equipo docente).
- *Actividad dirigida.* Sesión supervisada donde el alumnado trabaja en tareas grupales y recibe guía cuando es necesaria. Para fomentar el trabajo continuado se han introducido trabajos tales como: participación en grupos de trabajo, búsqueda de información o documentos en Internet, visionado de películas y realización de informes, comentario crítico de lecturas, aprendizaje basado en problemas o casos, planteamiento y diseño de proyectos de intervención socioeducativa gerontológica, etc.
- *Tutorías* (individuales y grupales). Constituyen un período de instrucción realizado con el objetivo de revisar y orientar temas, responder a preguntas,

aclarar dificultades, crear condiciones didácticas que obliguen a trabajar día a día, así como la elaboración de diversas actividades (seguimiento de actividad dirigida y trabajo autónomo). Algunas de ellas se plantean como obligatorias (3 sesiones a lo largo de la realización del Proyecto de Intervención, por ejemplo). Como se verá posteriormente esta atención y ayuda del profesor/a constituye, desde la perspectiva de los propios estudiantes, uno de los factores que más estimula su estudio y su motivación por aprender.

- *Evaluación.* Conjunto de pruebas (actividades, proyecto,...) utilizadas para la valoración del progreso del alumnado. Se debe incluir como elemento clave, la exposición oral de un Proyecto de Intervención Socioeducativa Gerontológica.

Actividad no presencial: Trabajo autónomo del alumno

El estudio autónomo es una estrategia metodológica basada en el autodidactismo y en la capacidad de los estudiantes universitarios para aprender desde la propia iniciativa y con motivación intrínseca. Consideramos que es trabajo autónomo, independiente o autoaprendizaje todo aquel que el alumnado realiza cuando actúa con autonomía dentro de la programación didáctica general y se caracteriza por no estar bajo la supervisión constante del profesor.

Nuestra planificación docente incluye toda actividad orientada a la preparación de las clases teóricas y prácticas (seminarios, lecturas, resolución de preguntas de presentación y comprensión del tema, trabajo de biblioteca para exponer o entregar material en las clases teóricas y prácticas), el estudio personal de los contenidos de la disciplina, la realización de actividades referidas a ella y, finalmente, el diseño de un Proyecto de Intervención Socioeducativa Gerontológica.

Materiales de Pedagogía Gerontológica en el Campus Virtual

El proyecto de innovación implicó la elaboración de materiales con el fin de utilizarlos como apoyo a la docencia de la asignatura y de ubicarlos en el Campus Virtual. El menú permite el acceso a los diferentes bloques y temas en los que se ha dividido el curso.

Bloque Inicial

1.1. Información y Comunicación relativa a la asignatura

- Ficha técnica con los datos de identificación del profesor y de la asignatura: introducción, requisitos previos, recomendaciones, objetivos generales, temario

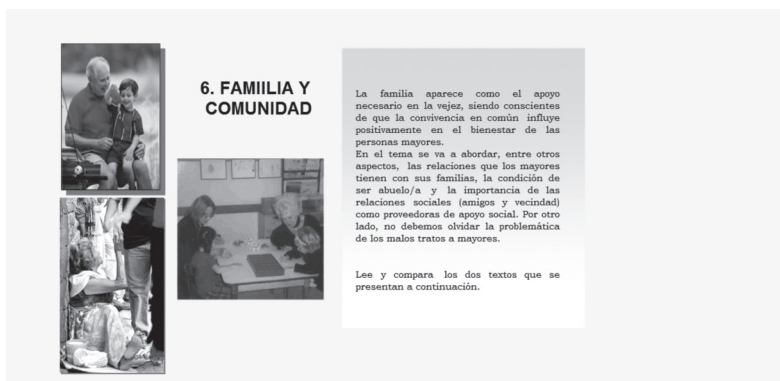
detallado, competencias genéricas y específicas, amplios recursos bibliográficos, metodología, evaluación y una planificación temporal detallada.

- Foro de noticias y Glosario.

1.2. Organización de la asignatura

- Material didáctico. Se incluye una presentación de la asignatura, así como los nueve temas de que consta el programa. La estructura interna es idéntica en cada uno de los temas.
- Presentación del tema (pantalla de presentación), cuyo objetivo es el acercamiento al conocimiento previo del alumno y la autorreflexión de éste sobre la temática que se va a abordar. Para ello se trabaja a través de imágenes y textos que pretenden evocar sentimientos y vivencias personales, y que dan paso a una serie de preguntas de reflexión¹.

Imagen 1. Muestra de pantalla de presentación



¹ Esta *pantalla de presentación* y las *preguntas de reflexión* permiten el acercamiento al conocimiento previo de los estudiantes y la autorreflexión de éstos sobre la temática que se va a abordar. Siguiendo la línea constructivista de la que ya se ha hablado, esta opción se justifica de manera indiscutible ya que no es suficiente con presentar una información para que ésta sea aprendida, sino que el alumno o alumna debe reconstruirla a lo largo de su propia experiencia interna. Por ello, se ha trabajado con imágenes y textos que vinculan esta reflexión con aspectos eminentemente afectivos y con vivencias personales. Tanto los textos como las imágenes fueron cuidadosamente escogidos, buscando, según el caso, que tuvieran una clara capacidad evocadora, que su calidad estética permitiese trabajar aspectos expresivos o, en el caso de los textos, que procedieran de fuentes literarias de calidad. Las respuestas a las preguntas deben ser remitidas al profesor por correo electrónico en un plazo establecido y con anterioridad a la siguiente sesión de clase. Esta entrega previa permite a los alumnos ir introduciéndose en el tema y a nosotros como docentes, tras analizarlas, que sean el punto de partida de la clase posterior.

- Objetivos, contenidos, bibliografía (básica y de ampliación)².
- Actividades. Se incluyen foros, tareas, consultas, etc. El material de algunas actividades ha sido preparado de modo que el alumnado pueda descargarlo para trabajar con él una vez impreso.

Imagen 2. Ejemplo de actividad correspondiente al tema “Participación social y asociacionismo. El voluntariado”

PEDAGOGÍA GERONTOLÓGICA

TEMA 8 - PARTICIPACIÓN SOCIAL Y ASOCIACIONISMO.
EL VOLUNTARIADO

Objetivos	Contenidos	Bibliografía	Actividades
-----------	------------	--------------	-------------

Actividad 2: Búsqueda de recursos/servicios en Internet sobre asociaciones de mayores. Informe valorativo sobre motivación participativa y asociativa.

- Consulta en la página web de la Confederación estatal de Organizaciones de Mayores: <http://www.ceoma.org>. Tiene como finalidad coordinar las entidades que dinamizan el movimiento de mayores. Desde su portal se tiene acceso a programas, proyectos, boletín informativo, webs de las organizaciones participantes y otros enlaces relacionados con las personas mayores. Selecciona dos asociaciones de mayores y realiza un informe donde se describa su finalidad, organización, actividades que desempeña, etc., así como una valoración personal sobre la motivación participativa y asociativa de los mayores.

Imagen 3. Ejemplo de actividad correspondiente al tema “Salud en las personas mayores”

Actividad 2: Visionado de la película “Elsa & Fred” y comentario de la misma

- ❖ Visionado de la película “ELSA & FRED” y comentario de la misma. En esta película se refleja la vitalidad de la gente mayor por vivir lo que le queda lo más ruidamente posible.

ELSA Y FRED	
	
Título Original:	Elsa y Fred
Género:	Comedia dramática
Dirección:	Marcos Carnevale
Guión:	Marcos Carnevale, Lily Ann Martín, Marcela Godoy
Intérpretes:	Manuel Alexandre, China Zorrilla, Blanca Portillo, Roberto Carnaghi, José Ángel Egido, Gonzalo Urbizberéa
Fotografía:	Juan Carlos Gómez
Música:	Lito Vitale
Montaje:	Nacho Ruiz Capillas
Origen:	Argentina - España (2005)
Duración:	108 minutos
Calificación:	Apta para todo público
Distribuidora:	Columbia

² Las llamadas *preguntas de comprensión* se sitúan después de la exposición de los contenidos teóricos de cada tema. Su objetivo es obligar a la lectura y revisión del material del tema en cuestión, así como insistir en la importancia de esquematizar y resumir sus ideas más relevantes. Nuestra tarea docente tiene en cuenta en este caso no sólo a la forma de comunicación de los estudiantes, sino también los procesos mentales que generan y cómo procesan la información.

Bloque II: Herramientas de comunicación

- Calendario. Esta herramienta funciona a modo de agenda en la que podemos anotar todas las fechas que resulten de interés para el curso (fecha de entrega de actividades, apertura de un nuevo tema, comienzo de una actividad, etc.).
- Personas. Contiene la lista de participantes en el curso, así como distinta información sobre ellos.

Bloque III: Otras utilidades

- Mis cursos. Es un acceso directo al Campus Virtual.
- Actividad reciente. Muestra de forma abreviada las últimas actualizaciones del curso con enlaces directos para verlas.

Bloque IV: Administración

Además de las diferentes funcionalidades de enseñanza-aprendizaje que ofrece Moodle, también se incorporan algunas herramientas administrativas que permiten llevar a cabo diferentes gestiones relacionadas con el curso (grupos, calificaciones, etc.)

Evaluación del aprendizaje

La evaluación es uno de los elementos centrales del proceso de enseñanza-aprendizaje. Optamos por no centrar la evaluación exclusivamente en la medición de los resultados finales, sino en la recogida de información sobre todas las variables cognitivas y afectivas que intervienen en el proceso de aprendizaje. No podría ser de otro modo, dada la concepción metodológica en la que se apoya el proyecto.

Estructuración y criterios de evaluación

El sistema de evaluación se ha basado en las calificaciones obtenidas en las distintas actividades a realizar durante el curso. Así, todas las medidas que se pongan en marcha para incentivar el trabajo del alumno/a, deben tener necesariamente un reflejo en la calificación final de la asignatura (González y Wagenaar, 2003; Contreras Muñoz, 2004; Méndez Paz, 2004; Palacios Picos, 2004). Por tanto, puede reconocerse un proceso continuado de aprendizaje articulado en torno a tres momentos:

- *Actividad presencial y actividades complementarias* (40%). Constituye el desarrollo teórico y práctico de los temas propuestos a través de la lección magistral participativa y la realización de actividades complementarias en cada uno de ellos (actividades dirigidas y trabajo autónomo del alumnado).
- La segunda dinámica de trabajo se establecerá en torno a los dos *seminarios* realizados (20%) que son de asistencia obligatoria. Cada uno de ellos tendrá una duración de dos horas. El alumnado debe entregar unas conclusiones individuales tras la realización de los mismos.
- Finalmente, la elaboración de un *Proyecto de Intervención socioeducativa Gerontológica* (40%) completa la metodología propuesta para la asignatura. Será un trabajo de carácter individual y tutorizado a lo largo del cuatrimestre.

VALORACIÓN DE LA INNOVACIÓN DOCENTE: ANÁLISIS DE RESULTADOS

Encuesta final

La evaluación de los resultados del proyecto se ha realizado mediante la revisión de las propias prácticas docentes y a través de una encuesta final cumplimentada por los estudiantes al finalizar el cuatrimestre³. El propósito de esta última ha sido comprobar a través de las respuestas de los estudiantes su nivel de satisfacción con esta experiencia, así como contrastar sus opiniones con las propias.

La encuesta realizada al alumnado es un instrumento que tiene preguntas variadas (cerradas, abiertas, de escala de estimación, etc.) y se estructuró en cuatro apartados, a fin de tener una visión lo más completa posible de las opiniones y percepciones de los estudiantes:

- a. Cuestiones relacionadas con el *diseño y presentación de los materiales en el Campus Virtual*: qué opinión merece el hecho de iniciar el tema con una “presentación” y activar los conocimientos previos con unas “preguntas de reflexión”, especificidad y claridad de los objetivos de cada tema, juicio sobre el conte-

³ Se toman como referencia los datos del curso 2007-2008 por encontrarse éste ya cerrado, aunque en futuros trabajos se pretende supervisar y contrastar posibles cambios de tendencia en años sucesivos. En ese año la asignatura tuvo un total de 33 alumnos/as matriculados. La cursaron con seguimiento y realización completa de las tareas asignadas 29 estudiantes. Las calificaciones obtenidas en la convocatoria de Febrero fueron las siguientes: una estudiante ha obtenido Matrícula de Honor (3%), 4 Sobresaliente (12%), 11 Notable (33%); 5 Aprobado (15%); 7 Suspenso (22%) y 5 No Presentado (15%).

- nido de los temas, adecuación de las prácticas, opinión sobre las preguntas de comprensión, valoración del material de la asignatura, valoración sobre el procedimiento de evaluación y, finalmente, opinión sobre la bibliografía y otras fuentes de información y documentación señaladas en el programa.
- b. Valoración sobre *aspectos organizativos y metodológicos*: juicio sobre las estrategias de enseñanza-aprendizaje: adecuación del tiempo a cada tema, diversificación de tareas, seguimiento de las prácticas y del proyecto de intervención, desarrollo de clases presenciales y seminarios, respuesta a las dificultades y dudas, oportunidad de participar y ambiente de trabajo en general, opinión de la posibilidad de utilizar las nuevas tecnologías como herramienta de expresión y comunicación y sobre la accesibilidad y atención del equipo docente.
 - c. *Transferencia de conocimientos* a la vida diaria y en el ámbito profesional: utilización de los contenidos adquiridos en la vida diaria, competencias adquiridas al cursar la asignatura, y opinión sobre la necesidad de poseer más habilidades y competencias en un futuro para la actividad profesional como pedagogo/a.
 - d. *Valoración global de la asignatura* dentro de la formación como pedagogo/a y *de la implementación de la experiencia vivida* a lo largo del cuatrimestre (facilidad de aprendizaje, presión en el cumplimiento de las tareas, interacción con profesorado, tiempo de trabajo, etc.).

La encuesta de evaluación fue cumplimentada por 24 estudiantes durante la última clase presencial (dicha sesión tenía como finalidad la clarificación de dudas y el seguimiento del Proyecto de intervención)⁴. Como puede observarse en la Tabla 1, la fase de sus estudios en que se encuentran nuestros alumnos (conviene recordar que se trata de una asignatura optativa y que por lo tanto no se encuentra ubicada en ningún curso en concreto) dista mucho de ser homogénea. Debe tomarse en consideración, por tanto, la diversidad de niveles, intereses y expectativas de los estudiantes que eligen la materia. No menos interesante resulta que la mayoría de los alumnos (87,5%) procedan de la titulación de Pedagogía y solo el 12,5% (3 alumnas) de la titulación de Magisterio. Finalmente, parece interesante mencionar la feminización observada en el grupo, pues hay tan sólo dos alumnos varones.

⁴ Hemos podido comprobar que este plan de trabajo puede ser una buena respuesta ante el absentismo. En torno al 90% de los estudiantes han mantenido la asistencia a clase y la continuidad en su trabajo. Esta dinámica parece reducir de algún modo las ausencias y el abandono.

Tabla 1. Curso que se encuentra cursando el alumnado

	Frecuencia	Porcentaje
Primer curso	3	12,5
Segundo curso	6	22
Tercer curso	7	29,2
Cuarto curso	3	12,5
Quinto curso	5	20,8

Percepción del alumnado sobre la modalidad de enseñanza implementada

A continuación se presentan a modo de ejemplo algunas de las ideas principales que pueden extraerse de las contestaciones de los alumnos. No pretendemos ser exhaustivos, puesto que nos encontramos en un proceso de revisión y evaluación a más largo plazo, pero sí buscamos hacer notar tendencias o impresiones de los estudiantes.

Bloque I: Campus Virtual

En primer lugar, parece importante comentar que la mayoría del alumnado (58,3%) considera “muy interesante” el hecho de iniciar cada tema con una presentación y unas preguntas de reflexión y un 41,7% lo considera “bastante interesante”. Ninguna persona ha considerado dicho material como poco o nada interesante –ver Tabla 2–.

Tabla 2. Presentación y preguntas de reflexión

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Muy interesante	14	58,3	58,3
Bastante interesante	10	41,7	41,7
Poco interesantes	-	-	-
Nada interesantes	-	-	-
Total	24	100,0	100,0

Todos los alumnos justifican su respuesta y han expresado la importancia que tienen estas preguntas para la revisión y clarificación de los conocimientos previos.

Es una forma de conocer, de introducirse en el tema y de reflexionar sobre los puntos que después se van a desarrollar en él: “no empezar de cero”, “una especie de auto-evaluación”; “comprobar experiencias previas que tenemos”⁵. Algunas opiniones recogidas son las siguientes:

“Me parece muy interesante porque no lo había hecho nunca antes con ninguna asignatura y, la verdad,... te da una idea del tema” (3º Pedagogía).

“Es una forma de demostrar cómo se viven los temas teóricos de la asignatura en el día a día, con tus palabras y tu experiencia vivida personalmente. Y hace pensar muchísimo en nuestros mayores” (3º Pedagogía).

Respecto a *los objetivos* especificados en cada tema, el 95,8% de los alumnos encuestados (23) consideran que están definidos de modo claro y preciso.

La valoración de los estudiantes sobre el *contenido de los temas* que se puede consultar en el Campus Virtual, es la siguiente: atendiendo a la facilidad de acceso, el 58,3% le otorga la puntuación máxima –5 puntos– (un 37,5% le asigna el valor 4). Consideran que el material tiene bastante interés un 41,7% (puntuación 4) y un 33,3% (puntuación 5). De igual modo, se valoran positivamente (tienen las puntuaciones más altas) aspectos como la claridad de los contenidos (62,5%), el orden lógico de los mismos (41,7% y 45,8%, puntuación 4 y 5, respectivamente) y su utilidad (37,5% y 54,2%, puntuación 4 y 5, respectivamente) –ver Tabla 3–.

Tabla 3. Valoración del contenido de los temas en el Campus Virtual

	0	1	2	3	4	5	Total
Contenido	Nada					Mucho	
Facilidad acceso	-	-	-	4,2 % (1)	37,5% (9)	58,3% (14)	100 %
Grado de interés	-	-	-	25% (6)	41,7 % (10)	33,3% (8)	100 %
Claridad	-	-	-	4,2 % (1)	33,3% (8)	62,5% (15)	100 %
Orden lógico	.	.	.	12,5% (3)	41,7% (10)	45,8% (11)	100 %
Utilidad	-	-	-	8,3% (2)	37,5% (9)	54,2% (13)	100 %

⁵ Presentamos entrecomilladas y en cursiva las respuestas los encuestados. Por falta de espacio algunos aspectos relevantes no quedan recogidos en este artículo, pues se ha optado por seleccionar aquellos más reveladores. En todo caso, ha sido muy interesante el análisis del contenido de las opiniones de los alumnos y alumnas.

En cuanto a la *adecuación de las prácticas* que se proponen para cada tema, el 75% de los encuestados manifiesta estar de acuerdo, un 25% dice estarlo solo “a veces”. Pero, ¿qué dicen los estudiantes a la hora de justificar la adecuación de las prácticas? Para algunos, dichas prácticas *afianzan y amplían* los aprendizajes adquiridos en la asignatura, y también ayudan a la comprensión y asimilación de su contenido:

“Yo creo que mediante las prácticas ponemos en práctica los conocimientos del tema y la teoría” (3° Magisterio).

“Pienso que son actividades que te permiten trabajar los temas y aplicar los contenidos aprendidos. A su vez, permiten ir más allá de esos contenidos e incorporar la creatividad” (5° Pedagogía).

En otros casos, destacan que han resultado “*amenas*”, “*entretenidas*” o, por el contrario, les parecen “*excesivas*”. De igual modo, otros estudiantes han destacado la “*poca variedad*”. No menos interesante parece que algunos comenten la necesidad de que las prácticas sean “*más prácticas*”:

“Por una parte son muy interesantes, pero quizás deberían ser más prácticas, nos conformarnos con la mera aplicación de la teoría para realizar informes” (2° Pedagogía).

La valoración que hace el alumnado de las *preguntas de comprensión* es muy alta. Así el 70,8 % las considera “bastante interesante” la respuesta a esas preguntas y un 20, 8% las califica como “muy interesantes” –ver Tabla 4–.

Tabla 4. Opinión sobre las preguntas de comprensión

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Muy interesantes	5	20,8	20,8
Bastante interesantes	17	70,8	70,8
Poco interesantes	2	8,3	8,3
Nada interesantes	-	-	-
Total	24	100,0	100,0

Más relevante si cabe, es analizar cómo justifican sus respuestas. Los argumentos en que se apoya su valoración positiva pueden ser agrupados –según la importancia que les atribuyen– en tres grandes categorías:

Ayudan a la hora de comprender el tema y a aclarar ideas:

“Ayudan a aclarar lo que has aprendido y a destacar lo más importante de cada tema” (2^o Pedagogía).

“Porque se centran en los aspectos más importantes del tema y de esta forma, a la vez que se contestan se repasan los contenidos” (3^o Magisterio).

Obligan a leer los contenidos del tema:

“Realizar las preguntas de comprensión te obligan a leer detalladamente el tema” (1^o Pedagogía).

“Ya que se comprueba si se ha comprendido el tema tratado; también nos obliga a leer el tema completo que muchas veces esto no se hace” (5^o Pedagogía).

Ofrecen la posibilidad de resumir y sintetizar los conceptos del tema:

“Porque te ayudan a sintetizar los conceptos de cada tema” (3^o Pedagogía).

Respecto a la valoración que dan los estudiantes al hecho de *disponer del material* que se va a emplear en la asignatura, se debe resaltar que, tal y como se puede contrastar en la tabla 5, sus opiniones son muy favorables, tanto desde el punto de vista de su utilidad para promover el aprendizaje autónomo, como por el hecho de que facilitan la alfabetización tecnológica o permiten una mayor personalización de la educación.

Tabla 5. Material de la asignatura

	0	1	2	3	4	5	Total
Material	Nada					Mucho	
Favorece aprendizaje autónomo	-	-	8,3% (2)	29,2% (7)	41,7% (10)	20,8% (5)	100 %
Favorece alfabetización tecnológica	-	-	4,2% (1)	16,7% (4)	45,8% (11)	33,3% (8)	100 %
Personaliza la educación	-	-	8,3% (2)	29,2% (7)	41,7% (10)	20,8% (5)	100 %

En relación con la valoración del *procedimiento de la evaluación* seguido en la asignatura, el 95,8% de los encuestados (23 alumnos) considera que es adecuado. Las opiniones de los estudiantes:

Confirman la importancia que conceden a la *evaluación continua*:

“Interesante que la evaluación se base en prácticas y realizando trabajo a medida que se avanza en el contenido” (1º Pedagogía).

“Porque es una manera de que se vea el trabajo y la dedicación a la materia, a pesar de que tengas que llevarla al día (que si tienes más asignaturas se puede hacer más difícil) pero te ayuda a aprender más” (3º Pedagogía).

Especialmente, permiten constatar el interés por no tener examen:

“En esta asignatura valoro más el hecho de que tengamos que aprender a elaborar proyectos de intervención que hacer un examen que puede salir mal aun habiendo estudiado. Además, las prácticas complementan los aprendizajes y sirven para demostrar los avances” (5º Pedagogía).

“Porque creo que aprendemos más cosas de esta forma que si lo memorizamos, porque memorizando, tras hacer el examen, los contenidos se olvidan” (3º Magisterio).

Hacen constar el trabajo personal y práctico:

“Aunque implique mayor esfuerzo permite un aprendizaje más abierto, autónomo. Cuenta de cara a la evaluación nuestra opinión y experiencias más que los conocimientos teóricos. El trabajo es muy personal” (3º Pedagogía).

“Aprendemos de una forma práctica y amena, priorizando actividades creativas y de reflexión, descartando o dejando en un segundo plano lo memorístico” (5º Pedagogía).

Sin embargo, algunos alumnos, también aluden al excesivo trabajo que supone para una asignatura optativa:

“Es interesante las horas dedicadas al trabajo personal, aunque a veces resulta excesivo” (2º Pedagogía).

“Me parece adecuado que se evalúe a través de las prácticas pero considero el trabajo excesivo para tratarse de una optativa” (4^o Pedagogía).

“Sería preciso la disminución de las prácticas para poder dedicar más tiempo al proyecto, pues tiene un gran peso en la evaluación de la signatura” (5^o Pedagogía).

Bloque II: Aspectos organizativos y metodológicos

Pretendemos, en este apartado, analizar los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje que introducen cambios significativos en él.

Es importante destacar la percepción que tienen los estudiantes de *las estrategias de enseñanza-aprendizaje* empleadas en esta reorientación –ver Tabla 6–.

Tabla 6. Valoración de estrategias de enseñanza-aprendizaje

	0	1	2	3	4	5	Total
	Nada			Mucho			
Adecuación tiempo a cada tema	-	-	-	29,2% (2)	62,5% (15)	8,3% (2)	100 %
Diversificación de tareas	-	-	4,2 % (1)	25% (6)	41,7% (10)	29,2% (7)	100 %
Seguimiento de prácticas y proyecto	-	-	4,2% (1)	25% (6)	33,3% (8)	37,5% (9)	100 %
Desarrollo de clases presenciales	-	-	-	20,8% (5)	50% (12)	29,2% (7)	100 %
Desarrollo seminarios	-	-	4,2% (1)	16,7% (4)	54,2% (13)	25% (6)	100 %
Respuesta a dificultades y dudas	-	-	4,2% (1)	4,2% (1)	37,5% (9)	54,2% (13)	100 %
Oportunidad de participar	-	-	-	8,3% (2)	29,2% (7)	62,5% (15)	100 %
Ambiente de trabajo en general	-	-	4,2% (1)	4,2% (1)	33,3% (8)	58,3% (14)	100 %

- Respecto a la *adecuación del tiempo a cada tema*, el 62,5% de los estudiantes (15) y un 8,3% (2) le otorgan puntuaciones altas, 4 y 5 puntos respectivamente. Un 29,2% de los encuestados (2) le dan una puntuación intermedia.
- La *diversificación de las tareas* es valorada por un 41,7% (10) con una puntuación de 4 y por un 29,2% (7) con una puntuación 5. Un 25% (6) de los encuestados usan valoraciones intermedias.
- El 70,8% de los estudiantes encuestados asigna al *seguimiento de prácticas y*

proyecto puntuaciones altas: el 37,5% (9) la puntuación de 5 y el 33,3% (8) la puntuación de 4. Un 25% (6) recurre a valores intermedios.

- En cuanto al desarrollo de las *clases presenciales*, el 79,2% de los estudiantes manifiesta su satisfacción, pues el 50% (12) las valora con un 4 y un 29,2% (7) con un 5.
- El desarrollo de *los seminarios* es valorado por el 79,2% (19) de los encuestados positivamente: un 54,2% (13) les asignan una puntuación de 4 y un 25% (6) una puntuación de 5.
- A la hora de dar *manifestar las dificultades y dudas* que han tenido en la realización de su trabajo, un 91,7% de los estudiantes ven cubiertas estas necesidades satisfactoriamente, el 54,2% (13) escoge una puntuación de 5 y el 37,5% (9) una puntuación de 4.
- También juzgan muy favorablemente la *oportunidad de participar*: un 62,5% (15) con un 5 y 29,2% (7) con un 4.
- Finalmente, la satisfacción del alumnado con el *ambiente de trabajo* ha sido elevada, pues el 91,6% le otorga puntuaciones altas: un 58,3% (14) un 5 y un 33,3% (8) un 4.

En cuanto a la utilización de *las nuevas tecnologías como herramienta de expresión y comunicación entre alumno/a y profesora* (función tutorial), y especialmente al uso del correo electrónico, el 75% de los estudiantes lo ven “muy interesante” y un 25% “bastante interesante”. Lo valoran como forma de estar en contacto por si se necesita ayuda para resolver dudas, cuando no se puede ir a clase, y como un recurso muy cómodo e innovador si funciona correctamente y no hay problemas técnicos:

“Cada duda que se tenga se puede preguntar a través del correo electrónico, además es un aspecto muy positivo para la gente que trabaja y no puede acudir a tutorías” (4º Pedagogía).

“No tienes que esperar a que haya clase para poder hablar con la profesora sino que en cualquier momento puedes plantearle dudas” (3º Pedagogía).

“Es una forma de desinhibirse, ayuda a expresarte ampliamente. Y es una forma de adiestrarse con las nuevas tecnologías. Es muy cómodo” (3º Pedagogía);

“Porque facilita el aprendizaje autónomo y no es necesario acudir a la Facultad ante cualquier duda sino que se puede solucionar a través del correo electrónico” (4º Pedagogía).

“Nunca había empleado el correo electrónico para comunicarme con el profesor, por lo que me parece muy interesante” (1º Pedagogía).

“Creo que está bastante bien pero que a veces nos dió problemas porque no se podía entrar en la página, además si no se dispone de Internet en casa tienes que estar muy pendiente de ir a la Facultad a mirar los correos” (5º Pedagogía).

Finalmente, la *accesibilidad y atención del profesorado* ha sido valorada muy positivamente por el 75% de los encuestados (18), que las califican de “muy buenas”, mientras un 25% (6) las consideran “buenas”. Consideramos que la canalización de la asignatura a través de la plataforma virtual ha permitido una comunicación ágil y constante entre el docente y el alumnado, el intercambio rápido de dudas, la corrección de trabajos por vía digital, etc., situaciones que favorecen que los estudiantes se sientan apoyados y guiados en su trabajo diario.

Bloque III: Transferencia de conocimientos

Resulta interesante destacar que un 91,7% de los encuestados (18) *utilizan y aplican los conocimientos adquiridos en esta asignatura en la vida diaria*, bien porque han experimentado un cambio en su forma de ver la vejez, bien porque se les han aportado conocimientos que desconocían, o bien porque han podido aplicar dichos conocimientos en su relación con las personas mayores de su entorno (abuelos especialmente):

“Personalmente si, ya que muchos de ellos (conocimientos) te llevan a analizar la realidad que les rodea con otros ojos más críticos y a intentar cambiar algunas cosas que pueden estar al alcance de cualquier persona. Profesionalmente también, ya que muchos me son de utilidad a la hora de llevar a cabo el Practicum II” (5º Pedagogía).

“Desde que estudio esta asignatura veo la tercera edad de un modo diferente. Mucho mejor” (3º Magisterio).

“No a un nivel profesional, pero sí que ayudan para saber cómo tratar a los mayores de mi entorno” (3º Magisterio).

“Son conocimientos muy valiosos a la hora de relacionarte con personas mayores del entorno más próximo” (5º Pedagogía).

Respecto a la valoración que hace alumnado del *aprendizaje de diferentes competencias* propias de la materia –ver Tabla 7–, podemos destacar las instrumentales y metodológicas, como la capacidad de análisis y síntesis y la toma de conciencia y resolución de problemas. Destacan igualmente las competencias instrumentales tecnológicas, como la selección y el uso de la información (habilidad para buscar y analizar la información de fuentes diversas), así como las competencias interpersonales, que hacen referencia a capacidades individuales y destrezas sociales relacionadas con los procesos de interacción social (habilidades interpersonales). Puntuaciones intermedias obtienen las competencias instrumentales lingüísticas, como la comunicación oral y escrita, las competencias instrumentales metodológicas, como planificación, organización y gestión, y las competencias sistémicas, como la creatividad (capacidad para generar nuevas ideas).

Tabla 7. Aprendizaje de competencias en la asignatura

	0	1	2	3	4	5	Total
	Nada			Mucho			
Planificación organización, gestión	-	8,3% (2)	4,2% (1)	29,2% (7)	41,7% (10)	16,7% (4)	100 %
Toma conciencia y resolución problemas	-	-	4,2% (1)	16,7% (4)	66,7% (16)	12,5% (3)	100%
Selección y uso información	-	-	-	20,8% (5)	50% (12)	29,2% (7)	100%
Habilidades pensamiento	-	-	-	25% (6)	41,7% (10)	33,3% (8)	100%
Comunicación oral y escrita	-	-	8,3% (2)	29,2% (7)	45,8% (11)	16,7% (4)	100%
Creatividad	-	4,2% (1)	8,3% (2)	41,7% (10)	29,2% (7)	16,7% (4)	100 %
Capacidad análisis y síntesis	-	-	4,2% (1)	12,5% (3)	66,7% (16)	16,7% (4)	100%
Habilidades interpersonales	-	-	-	20,8% (5)	50% (12)	29,2% (7)	100%

Los alumnos/as encuestados admiten la *necesidad, en un futuro, de adquirir más habilidades y competencias* para ejercer la profesión de pedagogo/a. Todos/as reconocen la necesidad de irse adaptando a lo largo de su vida profesional y de continuar su formación. Dos alumnos/as de 5º curso apuntan a la necesidad de más formación práctica y en otros casos se alude a la necesidad de ejercitar ciertas habilidades y competencias que deberían estar más presentes en la formación del pedagogo/a:

“Sí. Desde la Facultad adquirimos muchos conocimientos teóricos, destrezas puntuales para actuar ante determinadas situaciones y una base para elaborar proyectos. Sin embargo, es necesario que tenga un mayor contacto con la práctica para adquirir habilidades útiles” (5º Pedagogía).

“Creo que sí, considero que a lo largo de la formación se nos ha dado mucha teoría y muy poca práctica o la manera de realizar nuestro trabajo, no salimos preparados para el desempeño profesional” (5º Pedagogía).

“Sobre todo una mejor comprensión escrita y oral” (4º Pedagogía).

“Necesitaré adquirir habilidad para hablar en público, organización de la información y relaciones con los demás” (2º Pedagogía).

“Saber desenvolverme en situaciones complejas, ser capaz de abordar tareas sin dificultades” (1º Pedagogía).

Bloque IV: Valoración general

En síntesis, podemos decir que un 95,8% de los estudiantes hace una valoración global de la asignatura (contenidos teóricos, elaboración de un proyecto de intervención,...) con vistas a su formación como pedagogo/a “muy buena” (58,3%) o “buena” (37,5%) –ver Tabla 8–.

Tabla 8. Valoración global asignatura en formación como pedagogo/a

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Muy buena	14	58,3	58,3
Buena	9	37,5	37,5
Suficiente	1	4,2	4,2
Escasa	-	-	-
Nula	-	-	-
Total	24	100,0	100,0

Los *aspectos positivos* de la experiencia vivida al cursar la asignatura son los siguientes: la adquisición de conocimientos sobre los mayores (11 personas), la buena interacción, la accesibilidad de los profesores (12 personas), la buena dinámica de trabajo (trabajo en grupo, combinación de clases presenciales y trabajo autónomo, “llevar la materia al día”): 6 personas. Muy interesantes resultan la realización del

Proyecto de Intervención Socioeducativa (5 personas), la utilización del Campus Virtual, el uso de nuevas tecnologías (3 personas) y la claridad en la exposición (3 personas). Los seminarios son atractivos y reflexivos (2 personas). Por otro lado, los *aspectos negativos* señalados son que hay demasiadas tareas (9 personas), la necesidad de más tiempo para hacer los trabajos (6 personas), que convendría iniciar el Proyecto de Intervención antes (6 personas), el horario de la asignatura (1 persona) y la dificultad para hacerse con los materiales (1 persona).

REFLEXIONES FINALES: CONDICIONES PARA EL ÉXITO DE LA CONVERGENCIA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Como conclusión general del proyecto de innovación docente analizado, queremos destacar nuestra satisfacción con la experiencia llevada a cabo. Los cambios planteados en la forma de entender tanto la labor del alumnado como la del profesorado han contribuido a constatar, más si cabe, la necesidad y la dificultad de implementar los cambios que nos propone el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior.

No se da una orientación homogénea en las tendencias metodológicas de las universidades europeas (MEC, 2006) sino que priman las diferencias entre países y dentro de cada país. A pesar de ello, hay algunos rasgos comunes, entre los que destacamos el afán de *formar a un estudiante activo* mediante el desarrollo de una actitud participativa y no meramente pasiva y receptiva, para que pueda comprender y enjuiciar con más profundidad la materia que estudia. Para conseguir este objetivo es necesario, como hemos visto, utilizar las clases teóricas, las prácticas, los seminarios, materiales didácticos diversos, los trabajos personales y en grupo, las tutorías, las tecnologías informáticas, etc. (Exley y Dennick, 20007; Méndez Paz, 2004; Miguel Díaz, 2005; Monereo Font y Pozo Municio, 2003; Navaridas, 2004; Zabalza, 2000).

Nuestra percepción respecto a la innovación implementada es que ha favorecido el aprendizaje de quienes han cumplido con todo el plan de trabajo. Hemos observado una mayor implicación y motivación por parte de los estudiantes, que se ha traducido en un incremento del interés por la asignatura, así como del trabajo dirigido y el esfuerzo. Prueba de ello han sido las buenas calificaciones obtenidas por los estudiantes, así como el grado de satisfacción con la asignatura y el trabajo desarrollado por el profesorado que han manifestado.

Por otra parte, debemos aprender, tanto de la experiencia vivida como de los resultados obtenidos, que nos indican estrategias o pautas de acción que consideramos pueden ser tenidas en cuenta. Entre otras destacamos las siguientes:

- El *aumento de la exigencia de trabajo activo* del estudiante. En estas metodologías el alumnado ha de mostrar una actitud mucho más responsable en el ejercicio de sus actividades. Es preciso que los discentes modifiquen sus hábitos de trabajo y se conviertan en “alumnos a tiempo completo”.
- La posibilidad de generar oportunidades de *seguimiento más individualizado del trabajo* del estudiante, lo que ha supuesto una mayor implicación y confianza con cada uno de los alumnos/as. En esta metodología el profesor dispone de suficiente información relevante sobre la progresión de cada estudiante y puede, a partir de ella, darle orientaciones apropiadas para la mejora de su rendimiento individual. Ha sido de gran importancia la tutoría, tanto presencial como electrónica. En este sentido, hay que tener muy presentes las limitaciones asociadas al número de alumnos matriculados, así como al aumento en el volumen de trabajo para los estudiantes y los profesores cuando el Espacio Europeo de Educación Superior se aplique en todas y cada una de las asignaturas de las distintas titulaciones de Grado.
- Los resultados de la evaluación confirman la *importancia de los materiales*. Las nuevas condiciones de aprendizaje suponen un aumento del trabajo fuera del aula y son necesarios materiales completos y pautados que guíen el proceso de realización de cada actividad, y que fijen la metodología y proporcionen los recursos de necesarios para el aprendizaje. Por tanto, somos conscientes de la necesidad de elaborar guías de un orientación para cada materia, es decir un “documento rector u hoja de ruta de la asignatura, que permite diseñar y planificar el proceso y los elementos que configuran la acción formativa” (Lloret Grau y Mir Acebron, 2007, p. 11). Estos materiales permiten, además de formular un adecuado diseño de la asignatura, la coordinación entre profesores, al tiempo que racionalizan y señalan desde el inicio los requisitos necesarios para superarla.
- *Necesidad de ajustar el trabajo y coordinar las asignaturas*. Con el nuevo sistema resulta más complejo estimar el volumen de trabajo que supone para los estudiantes la realización de la actividades (lecturas, consultas de Internet, trabajo en grupo, resolución de tareas, etc...). Se impone la asignación de una carga de trabajo equilibrada a lo largo de todo el curso (o semestre), que se sume a una buena coordinación de las asignaturas. Ello implica el reto de trabajar como equipos docentes y no como pequeñas islas independientes.

Finalmente, es preciso resaltar que la implementación de estos cambios metodológicos ha supuesto un trabajo añadido y un importante coste en términos de tiempo y esfuerzo, tanto por parte del alumnado como del profesorado, lo que debe ser tenido en cuenta a la hora de planificar el conjunto de las asignaturas. También parece oportuno reclamar una mejora de *elementos contextuales*: espacios más flexibles, más aulas pequeñas con diseños polivalentes y adecuados para el trabajo en grupo, acceso fácil a los libros –“la propia biblioteca deberá convertirse, más que nunca, en el corazón de la universidad” (Valle, 2007, p. 14)– y sin largas esperas, existencia de suficientes ejemplares, amplios plazos de préstamo, etc. En suma, el reto del cambio metodológico nos obliga a revisar concienzudamente muchas de las dinámicas y formas de organización y de trabajo de la institución universitaria, a la vez que nos ofrece interesantes posibilidades desde el punto de vista pedagógico y didáctico.

Fecha de recepción de original: 10 de marzo de 2009

Fecha de recepción de la versión definitiva: 17 de septiembre de 2009

REFERENCIAS

- Aznar Minguet, P. (1992). El constructivismo en educación. En P. Aznar Minguet (Coord.), *Constructivismo y educación* (pp. 13-50). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Carretero, M. y Limón, M. (1997). Problemas actuales del constructivismo. De la teoría a la práctica. En M. J. Rodrigo y J. Arnay, (Comps.), *La construcción del conocimiento escolar* (pp. 137-153). Barcelona: Paidós.
- Coll, C. (1997). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. En M.J. Rodrigo y J. Arnay (Comps.), *La construcción del conocimiento escolar* (pp. 107-133). Barcelona: Paidós.
- Contreras Muñoz, E. (2004). Evaluación de los aprendizajes universitarios: orientaciones para la docencia. En R. Rodríguez, J. Hernández y S. Fernández, *Docencia universitaria. Orientaciones para la formación del profesorado* (pp. 129-152). Oviedo: Instituto de Ciencias de la Educación.
- Exley, K. y Dennick, R. (2007). *Enseñanza en pequeños grupos en Educación Superior. Tutorías, seminarios y otros agrupamientos*. Madrid: Narcea.
- Gairín, J., Feixas, M., Guillamón, C. y Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 61-77.

- García Nieto, N., Asensio Muñoz, I., Carballo Santaolalla, R., García García, M. y Guardia González, S. (2005). La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea. *Revista de Educación*, 337, 189-210.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Fase uno*. Documento policopiado.
- Gros Salvat, B. (2002). Constructivismo y diseños de entornos virtuales de aprendizaje. *Revista de educación*, 328, 225-247.
- Lloret Grau, T. y Mir Acebron, A. (2007). ¿Qué ha ocurrido en el primer año de implementación del EEES en algunas titulaciones? Un primer balance en la UPF en términos de rendimiento académico, satisfacción y proceso de enseñanza-aprendizaje. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, 1. Extraído el 27 de junio de 2007, de: http://www.um.es/ead/Red_U/1/lloret.pdf
- Méndez Paz, C. (2004). La implantación del sistema de créditos europeos como oportunidad para la innovación y mejora de los procedimientos de enseñanza-aprendizaje en la Universidad. *Revista Española de Pedagogía*, 230, 43-62.
- Miguel Díaz, M. de (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- MEC (2006). *Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad*. Madrid: Secretaría General y Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones. Extraído el 29 de junio de 2007, de: http://www.unirioja.es/apnoticias/servlet/Archivo?C_BINARIO=785
- Monereo Font, C. y Pozo Muncio, J.I. (2003). *La Universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis.
- Moral Pérez, M.E. (2004). Redes como soporte a la docencia. Tutoría on line y aplicaciones telemáticas. En R. Rodríguez, J. Hernández y S. Fernández, *Docencia universitaria. Orientaciones para la formación del profesorado* (pp. 191-213). Oviedo: Instituto de Ciencias de la Educación.
- Navaridas, F. (2004). *Estrategias didácticas en el aula universitaria*. Logroño: Publicaciones de la Universidad de La Rioja.
- Onrubia, J. (1996). Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. En C. Col, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé y A. Zabala, *El constructivismo en el aula* (pp. 101-124). Barcelona: Graó.
- Pablos Pons, J. de (2005). El Espacio Europeo de Educación Superior y las tecnologías de la información y comunicación. En P. Colás Bravo y J. de Pablos Pons (Coord.), *La Universidad en la Unión Europea. El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia* (pp. 57-75). Málaga: Aljibe.

- Palacios Picos, A. (2004). El crédito europeo como motor de cambio en la configuración del Espacio Europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 197-205.
- Tolchinsky, L. (1997). Constructivismo en educación: consensos y disyuntivas. En M. J. Rodrigo y J. Arnay, (Comps.), *La construcción del conocimiento escolar* (pp. 265-281). Barcelona: Paidós.
- Valle, J.M. (2007). Retos, luces y sombras de la convergencia universitaria europea. *Educación y futuro. Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 16, 31-46.
- Zabalza, M.A. (2000). Estrategias didácticas orientadas al aprendizaje. *Revista Española de Pedagogía*, 217, 459-490.