

# LA ENSEÑANZA SUPERIOR: UN CONTROVERTIDO CAMINO PARA EL PROFESORADO UNIVERSITARIO DESDE LA CONVERGENCIA EUROPEA

ANTONIO FRAILE ARANDA

Facultad de Educación y Trabajo social.

Universidad de Valladolid. España

Grupo de investigación: URELVA

afraile@mpc.uva.es

## RESUMEN

El proceso de convergencia que se produce en diferentes instituciones y organismos también llega al escenario de la educación, creándose para ello el Espacio Europeo de Educación Superior, EEES. A partir de este proceso de convergencia podremos acercarnos a un ideal de universidad en el que la calidad y la excelencia primen. Igualmente, se pretende responder a los retos que plantea la sociedad, buscando competir con el mercado de las universidades e instituciones educativas norteamericanas.

Estamos ante un proceso de reforma de la estructura y organización de las enseñanzas universitarias, cuya finalidad prioritaria consiste en desarrollar una serie de competencias profesionales a partir de nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje, basadas en el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje dialógico desde la interacción y comunicación profesorado-alumnado y un tipo de evaluación formativa. No obstante, esto exige importantes cambios en el desarrollo de la vida académica, estableciendo una mayor conexión entre la universidad y la sociedad. Así como lograr un avance en el desarrollo profesional de los docentes.

## SUMMARY

The agreement process that is taking place in some European institutions and organizations is reaching the field of education, setting up, for this purpose, the European Convergence of High Education. From this process of agreement we could move closer to an ideal type of University where the quality and excellence were first.

In the same way we are able to give an answer to the challenges that society has to face nowadays, looking forward compete in the market of American University and Educational Institutions.

We are dealing with a process of reform in the structure and organization of University teaching, which main aim consists of developing a series of professional competencies from new teaching-learning strategies based on cooperative learning of an interaction and communication type of learning and formative assessment.

Nevertheless, this demands big changes in the world of academic life, establishing greater links between University and society, as well as going a step forward in the professional development of teachers.

## Introducción

En la Unión Europea algunas instituciones delegan parte de su soberanía, con el fin de facilitar la toma de decisiones democráticas sobre asuntos específicos de interés común para el conjunto de los países europeos (Colás y De Pablos, 2005).

Con la declaración de La Sorbona en 1998 surge, por primera vez, la voluntad de potenciar una *Europa del conocimiento*, con el objetivo de que la mejora de la educación superior ayude a los ciudadanos, no sólo a ser más competitivos en el mercado internacional, sino a incrementar su calidad de vida, como valor de la sociedad del bienestar. Por tanto, antes del año 2010 se deberá desarrollar ese nuevo EEES para contribuir a la consolidación de una Europa del conocimiento. Dicho proceso viene evolucionando a través de diversas declaraciones de los ministros europeos de educación (Bolonia, 1999; Praga, 2001; Berlín, 2003; Bergen, 2005, Londres 2007).

Como parte de esos cambios en el contexto universitario, debemos analizar: cuál es el papel a desempeñar por la universidad y por su profesorado en la sociedad globalizada. Así como cuáles son los objetivos y el proceso a seguir en la formación del profesorado que debe liderar dichos cambios. Para ello, es preciso definir unos planes de estudio necesarios para transformar la era de la información, de forma que la universidad pueda responder a esas necesidades locales y globales de cada día (Palomero y Torrego, 2004).

Se trata de definir un nuevo escenario en donde las universidades ocupen una mejor posición en el "ranking" de competitividad; y los titulados puedan acceder a mejores empleos en el espacio internacional. Aunque para ello, se precisa de una estrecha cooperación y del diseño de un plan estratégico por parte de las instituciones políticas y educativas de Europa, respetando la autonomía universitaria de cada una de ellas.

Entre los nuevos elementos del nuevo EEES debemos destacar la idea de la formación y aprendizaje a lo largo de la vida, como forma de responder a los retos de la competitividad económica y de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. Con ello, se busca

mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida. Entendiendo la formación como un proceso integral, progresivo y continuo que debe adaptarse a las diferentes etapas de la vida, exigiendo la participación activa de todos los agentes sociales implicados (educadores, gestores, estudiantes, etcétera).

Los aspectos que, de forma concreta, se fijan como prioritarios en este nuevo proyecto europeo son: la armonización de los sistemas nacionales de las titulaciones, el establecimiento de un sistema europeo de Transferencia de Créditos (ECTs) y la implantación de un Suplemento Europeo al Título. Igualmente, es importante renovar las funciones del profesorado a partir de unas competencias profesionales que impulsen el aprendizaje cooperativo, así como la interacción y la comunicación con los estudiantes. Haciendo uso de un tipo de evaluación formativa cuyo propósito sea la mejora del sistema y de todos los que intervienen.

Por último, revisaremos de forma crítica lo que representa este proceso de convergencia para el desarrollo de la actividad académica, tratando de buscar alternativas a esas contradicciones entre lo que la universidad contempla entre sus finalidades y las nuevas exigencias empresariales dentro de un modelo de sociedad neoliberal. Así como algunas propuestas para favorecer el cambio de los docentes universitarios.

## 1.- Los cambios que se promueven desde la Convergencia Europea

La universidad, como transmisora de conocimiento, precisa con urgencia de cambios importantes con los que ayudar a sus estudiantes a adaptarse a los diversos mecanismos sociales y a su ingreso en un dinámico mercado de trabajo que requiere, generalmente, respuestas rápidas y especializadas. Así como incorporar nuevos contenidos, especialmente en algunas disciplinas.

Los cambios en la sociedad del conocimiento precisan que en el EEES se desarrollen políticas educativas relativas a la mejora de medios y recursos que formen parte de la vida académica, así como de una mayor cua-

lificación profesional del profesorado para la formación de sus estudiantes. Este Espacio precisa de un desarrollo científico multidisciplinar, que ayude a conectar las necesidades de los educandos con las ofertas educativas de las universidades de cada uno de los países miembros y que se encuentran, actualmente, en constante cambio.

La Unión Europea de cara a potenciar la formación profesional y el aprendizaje permanente pone en marcha dos programas: Leonardo da Vinci y Sócrates. El primero con el objetivo de fomentar el intercambio de estudiantes y profesorado en el escenario europeo, en el ámbito de la formación profesional y como medio de desarrollo de competencias profesionales. El programa Erasmus, actualmente integrado en el Sócrates, representa el plan de formación de mayor prestigio en el espacio europeo cuya principal finalidad es "favorecer la creación de un espacio educativo europeo garantizando la continuación de la cooperación a escala comunitaria entre agentes de los sistemas educativos". Con ello, se posibilita que, tanto estudiantes como profesores puedan desplazarse a completar sus estudios a otras universidades dentro del entorno europeo. Concretamente, durante el pasado año 2007 han venido participando en dicho programa treinta países, dos mil universidades y dos millones de estudiantes europeos.

Entre los objetivos del programa Erasmus destacan:

- Permitir que los estudiantes se beneficien educativa, lingüística y culturalmente de la experiencia del aprendizaje en otros países europeos.
- Fomentar la cooperación entre instituciones y enriquecer el entorno educativo de las instituciones de acogida.
- Contribuir a la creación de una comunidad de jóvenes y futuros profesionales bien cualificados, con mentes abiertas y experiencia internacional.
- Facilitar la transferencia de créditos y el reconocimiento de estancias en el extranjero, mediante el sistema ECTS o un sistema de créditos compatible.

Otros programas que complementan a los anteriores son: el Lengua, dirigido a promover el aprendizaje de idiomas, especialmente las lenguas minoritarias; Minerva creado para potenciar el uso de las nuevas tecnologías;

Europass dirigido hacia la formación profesional; Grundtvig para los estudiantes adultos, etcétera.

Desde estos diferentes programas de intervención se pretende favorecer que los estudiantes adquieran, a lo largo de su formación, unas determinadas capacidades que lo preparen para la vida profesional. Esto parte de un diseño curricular por competencias, que les capacite en los ámbitos instrumentales, personales y sistémicos. Lo cual, a su vez, exige que el profesor modifique la manera de enseñar y evaluar, así como la participación comprometida de los estudiantes. Concretamente, esta actividad docente precisa de modelos de enseñanza aprendizaje más activos y de una la evaluación formativa que permita comprobar mejor la adquisición de aquellas competencias generales y específicas definidas.

Con objeto de llevar esto a efecto, la convergencia europea se plantea:

a) En primer lugar, la armonización de los sistemas nacionales de titulaciones basada, esencialmente, en dos ciclos principales consecutivos de grado y postgrado:

El título oficial de grado es de 240 créditos europeos, que se diseñará en función de unos perfiles profesionales con perspectiva nacional y europea, y con unos objetivos que deben hacer mención expresa de las competencias genéricas, transversales y específicas (conocimientos, capacidades, y habilidades que pretenden alcanzarse).

Tras la aprobación por el Ministerio de Educación (gobierno nacional) de las directrices generales de cada titulación, las universidades elaborarán los planes de estudio y, previo informe favorable de la Comunidad Autónoma correspondiente (gobiernos regionales), los remitirán al Consejo de Coordinación Universitaria para su homologación. Una vez homologado el plan de estudios, de nuevo el Ministerio (de ámbito nacional) aprobará dichos títulos para que la Comunidad Autónoma pueda autorizar su impartición. Por último, la universidad procederá, en su momento, a la expedición de los títulos.

El segundo nivel de las enseñanzas universitarias conducirá a la obtención de los títulos de Master o Doctor: Los objetivos formativos del Master deben estar orientados hacia una mayor profundización intelectual,

posibilitando un desarrollo académico disciplinar e interdisciplinar de especialización científica, de orientación a la investigación o de formación profesional avanzada. Para obtener dicho título se exige un mínimo de 60 y un máximo de 120 ECTS, en función de la formación previa acreditada y de la orientación investigadora, científica o profesional que tengan cada uno de estos estudios de postgrado.

El título de Doctor precisa de elaborar y defender una tesis doctoral, que deberá contener resultados originales de investigación. Para ello, los estudiantes podrán solicitar su inscripción en un programa de doctorado en un departamento o instituto universitario de Investigación, los cuales se encargan de establecer los requisitos de admisión y la formación previa requerida.<sup>1</sup>

La comisión de doctorado de cada universidad debe aprobar y coordinar los estudios de doctorado. Antes de llevar a cabo la defensa de la tesis, se la someterá a una evaluación de dos revisores externos (doctores de reconocido prestigio en la especialidad o materia sobre la que versa la tesis) que deberán emitir un informe favorable para poder hacer efectiva su defensa.

Para que las universidades puedan resultar

no sólo más atractivas para sus estudiantes, sino más eficaces para obtener mejores resultados docentes se precisa de una profunda revisión de sus planes de estudios. Integrar los titulados universitarios en la vida profesional como una de las principales responsabilidades de la enseñanza superior ante la sociedad. Igualmente, que los estudiantes adquieran no sólo conocimientos especializados, sino también competencias transversales vinculadas con el medio laboral. Así como asegurar un contenido académico del más alto nivel, para responder a las cambiantes necesidades de los mercados de trabajo.

En esa dirección en los países pertenecientes a la Unión Europea, como España, desaparecen algunos títulos de Diplomatura, así como se dota de mayor homogeneidad a otros que pasarán a cuatro años. Los estudios de Master gozarán, por fin, de la consideración de titulación oficial. Por otro lado, los estudiantes tendrán la posibilidad de entrar y salir del sistema universitario varias veces a lo largo de su vida.

Por otro lado, en el diseño de los programas por parte del profesorado, los contenidos han de facilitar que los estudiantes, al acabar los estudios, hayan desarrollado las habilidades y adquirido las competencias que les permitan, con un nivel elevado de autonomía, integrar e interpretar los conocimientos básicos para emitir juicios, tener su propia conducta social, científica y ética, comunicar información a todo tipo de audiencias y adquirir las capacidades necesarias para continuar avanzando en su formación.

Por consiguiente, se trata de establecer los objetivos de las titulaciones y de las distintas asignaturas que las conforman no solamente a partir de la simple



acumulación de conocimientos, sino para desarrollar las habilidades profesionales y las actitudes personales que permitan a los estudiantes ocupar un lugar importante en el mundo laboral y, en general, en la sociedad. Es decir, que los estudiantes deben poder acreditar la adquisición de aquellas competencias relativas a sus actividades profesionales y, por tanto, asociadas con la titulación.

Aunque con estos cambios que se vienen generando parece que se crean expectativas importantes en la mejora de la vida académica, su aplicación al contexto universitario nos exige que revisemos algunas cuestiones como: ¿Qué garantías tenemos que los títulos de grado a implantar capacitan a los estudiantes para integrarse en el mercado laboral europeo con una adecuada cualificación profesional? ¿Cómo garantizar que desde los nuevos títulos de Master y Doctorado se consiga una formación académica orientada a la formación profesional avanzada y a la investigación?

b) En segundo lugar, para favorecer dicho proceso de convergencia se ponen en marcha el establecimiento de un sistema europeo de cómputo y transferencia de nuevos créditos ECTS (*European Credit Transfer System*), cuya finalidad es fomentar la comparabilidad de forma fácil y comprensible de los estudios y promover la movilidad de los estudiantes, facilitando el reconocimiento académico e integración profesional de los titulados en el mercado laboral.

Este nuevo sistema de créditos, pieza clave del EEES, tiene su origen en los programas de movilidad de estudiantes Sócrates-Erasmus para la mayoría de los Estados miembros de la Unión Europea. El crédito europeo, según la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, es la "unidad de valoración de la actividad académica, en la que se integran armónicamente tanto las enseñanzas teóricas y prácticas, otras actividades académicas dirigidas, y el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para superar cada una de las asignaturas".

Esta medida del haber académico nos conduce a un nuevo modelo educativo que ha de orientar las programaciones y las metodologías docentes, centrándolas en el aprendizaje de los estudiantes y no exclusivamente

en las horas lectivas. Es decir, se trata de un mecanismo de recuento de créditos en el que el estudiante se convierte en el eje vertebrador del modelo de aprendizaje. Lo cual también le exige participar de forma activa en la construcción de su propio conocimiento. Así, a la hora de computar los créditos de una asignatura no se tienen en cuenta simplemente las horas lectivas que imparte el profesor, sino todas aquellas que sirven para culminar el proceso de aprendizaje del estudiante.

Por tanto, el crédito europeo es una unidad de valoración del volumen de trabajo total y real del estudiante estándar, expresado en horas, requerido para la superación de la asignatura; es decir, para la asimilación y adquisición de las competencias fijadas previamente como objetivos de la asignatura. En esta cuantificación de los objetivos de aprendizaje se deberán incluir tanto las clases, teóricas o prácticas, los seminarios y tutorías, trabajos de campo, trabajo en grupo, como el esfuerzo dedicado al estudio y a la preparación y realización de exámenes, con independencia de la actividad docente del profesor. A su vez, requerirá la implantación de nuevas metodologías docentes más enfocadas al desarrollo de destrezas, habilidades y competencias por parte del estudiante y resultados de aprendizaje (De Miguel, 2006).

Cada crédito puede estar compuesto entre 25 y 30 horas (que corresponde con 1500 y 1800 horas al año) y cada curso académico consta de 60 créditos. Ahora bien, en cada asignatura se deben asignar las horas de presencia en el aula, de estudio individual, de realización de actividades de evaluación, etcétera. Siendo cada docente quien determinará todos estos aspectos, debiendo establecer, como paso previo, la carga lectiva para él y para estudiante, lo cual no siempre es fácil de definir.

Por último, la utilización del sistema de créditos europeos precisa de dos documentos normalizados: la guía docente, que proporciona los datos más relevantes sobre la institución y los programas de estudios, en donde se detallan las asignaturas y los créditos asignados a cada una de ellas; y los certificados académicos, que describen los resultados obtenidos por los alumnos, señalando el



número de créditos asignados a cada asignatura, así como la calificación expresada en grados ECTS.

Después de revisados los aspectos relativos a la nueva organización docente a través de los ECTS nos planteamos una serie de preguntas: ¿La universidad dispone de recursos económicos y de personal para que el profesorado adopte el nuevo sistema de los ECTS? ¿El alumnado está preparado y dispuesto para actuar de acuerdo a la nueva organización de las clases y a las nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje?

c) En tercer lugar, se tiene previsto la implantación del Suplemento Europeo al Título como un modelo de información unificado, personalizado para el titulado universitario, en relación con los estudios cursados, y en donde se recojan las competencias y capacidades profesionales adquiridas. A pesar de la divergencia existente entre los modelos docentes universitarios de los diferentes países europeos, gracias a este Suplemento se consigue que los conocimientos y capacidades adquiridas sean reconocidos académicamente en toda Europa, y ser reconocidos profesionalmente por los potenciales empleadores. Así pues, se convierte en un elemento que dota de transparencia al sistema universitario europeo ya que permite la comprensión y comparabilidad de los títulos universitarios para favorecer la ocupabilidad.

Otro de los objetivos de la Declaración de Bolonia consiste en: promover la colaboración europea para desarrollar métodos comparables para garantizar la calidad a través de mecanismos de evaluación, acreditación o certificación; facilitar la movilidad académica y laboral de todos los agentes implicados en la educación superior (estudiantes, docentes y personal administrativo y de servicios); y desarrollar titulaciones conjuntas, especialmente, en el ámbito de los Masters que deben ser de reconocido prestigio y calidad en el ámbito internacional.

Por último, la implantación del EEES representa un reto y una oportunidad para implantar un conjunto de mejoras, innovaciones docentes y nuevas metodologías fruto de la reflexión y el consenso entre todos los agentes implicados en la docencia universitaria ante esta nueva realidad académica.

Igualmente, para ello se deben responder algunas cuestiones como son: ¿Los estudiantes, con este nuevo sistema, obtendrán una mejor formación profesional o seguirán con la clásica acumulación de títulos que les facilite el acceso a procesos de meritocracia? ¿Las nuevas titulaciones garantizarán una mejor cualificación profesional de los egresados, y la adquisición de las competencias que les permita un mejor desarrollo profesional?

## **2.- Algunas competencias que favorecen la actividad docente**

La construcción del conocimiento, como un proceso complejo, se hace posible a partir de tres elementos: el estudiante que aprende a través de una actividad mental, el contenido objeto de enseñanza y aprendizaje, y el docente que ayuda al estudiante en dicho proceso aportando un mayor significado a lo que aprende. De modo que el docente, los estudiantes y los contenidos configuran un triángulo interactivo, donde el nuevo aprendizaje se conecta con el antiguo, a través de diversos procedimientos de enseñanza-aprendizaje.

En este nuevo marco del EEES, entre los objetivos principales del proceso de enseñanza-aprendizaje deja de estar la adquisición de conocimientos por parte del estudiante, siendo prioritario el desarrollo de una serie de competencias; esto es, capacidades y destrezas en función de los perfiles académicos y profesionales. Por consiguiente, el objetivo de esa enseñanza superior es algo más complejo que el simple dominio o transmisión de conocimientos, como ha sucedido tradicionalmente, ya que, la educación pasa de estar centrada en la enseñanza al aprendizaje.

El desarrollo científico y profesional de las nuevas enseñanzas también requiere que estas nuevas competencias profesionales incidan en la mejora social, utilizando nuevas estrategias docentes que permitan intervenir más eficientemente en el aula. La función de la enseñanza ya no sólo representa la acción de transmitir un conocimiento adaptado a esas nuevas exigencias sociales, sino generar un tipo de relaciones democráticas con los es-

tudiantes, como futuros ciudadanos de una *aldea global*. Esto exige fomentar un modelo docente que respete la dignidad de los estudiantes con objeto de posibilitar un proceso democrático en el aula (Marina, 1995).

Esas prácticas democráticas deben verse reflejadas en todos aquellos momentos y espacios en los que se hace presente la actividad de los enseñantes, como son: durante el trabajo cooperativo entre profesor-estudiantes, en los procesos de diálogo, comunicación e interacción profesor-estudiantes y en el establecimiento de los criterios de autoevaluación, como parte de la evaluación formativa. Esta actitud docente debe estar vinculada a una serie de competencias profesionales, acordes con la situación democrática que se vive en la sociedad actual.

**Las competencias profesionales** representan el conjunto de habilidades, capacidades y destrezas que adquiere un sujeto para desenvolverse ante situaciones y contextos específicos. Para Laval (2004), las competencias deben formar parte de un conocimiento inseparable de la acción, asociadas a una habilidad que depende de un saber práctico, o de una facultad más general "agency". En ese sentido, las competencias determinan si un individuo es útil en la organización productiva.

A su vez, esas competencias formarán parte de un perfil profesional vinculado a una titulación académica y a una determinada labor que recoge las funciones principales que dicha profesión cumple. Es importante que para poder definir las competencias de cada titulación deban participar no sólo los agentes contratantes, sino todos los docentes implicados en la docencia universitaria (instituciones oficiales, docentes, egresados...), ya que no puede diseñarse una titulación a medida de las necesidades de un ocupador, que pueden variar con el tiempo.

Este nuevo enfoque por competencias debe vincularse con la cultura de formación a lo largo de toda la vida, como una disposición permanente a aprender, en la que se debe hacer patente la necesidad de alcanzar conocimientos, habilidades y aptitudes que favorezcan la capacidad de autoaprendizaje, a partir de modelos docentes virtuales, presenciales y semipresenciales. Se

deberá disponer del apoyo de los recursos tecnológicos, de formatos docentes menos rígidos y más personalizados.

El diseño de los planes de estudio y las estrategias docentes tendrán como referente el aprendizaje de los estudiantes. De este modo, la estructura de las enseñanzas y los niveles de los títulos que reciben serán más acordes a las finalidades educativas de los países de la Unión Europea, favoreciendo su movilidad e integración en el mercado laboral.

Entre los procedimientos que faciliten la adquisición de los conocimientos y competencias se debe destacar el dominio de diversas **estrategias docentes** como son: el desarrollo de un trabajo colaborativo, el aprendizaje dialógico desde la comunicación e intercambio democrático, y una evaluación formativa desde la participación activa de todos los implicados (Fraile, 2004). Esto exige crear un clima educativo en donde se promueva el diálogo y los procesos de deliberación, en donde se respeten los principios éticos que faciliten la vivencia democrática de todos a partir de un trato digno hacia los estudiantes (Marina y Valgoma, 2000). Para Monereo y Otros (2001:8) actuar estratégicamente ante una actividad de enseñanza-aprendizaje representa ser capaz de tomar decisiones "conscientes" para regular las condiciones que delimitan la actividad en cuestión y así lograr el objetivo perseguido.

**a) El aprendizaje cooperativo** que generan los docentes con los estudiantes debe facilitar resultados académicos de enseñanza-aprendizaje que sean beneficiosos para todos los miembros del grupo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999). Es decir, que tanto desde el proceso de elaboración en donde la participación de todos debe ser comprometida y activa, como en la obtención de los resultados a partir de compartir los aprendizajes adquiridos, se debe hacer visible esa acción cooperativa de todos los miembros de la clase.

El origen del trabajo cooperativo, vinculado a la actividad docente, se remonta en el escenario español al periodo previo de transición, cuando la metodología colaborativa ya venía recomendándose por la administración educativa en la Ley General de Educación del año 1970. A

pesar de las reformas educativas y de sus correspondientes cambios socio-educativos, en parte generados por el comienzo de la era democrática, la colaboración sigue siendo una estrategia metodológica en plena vigencia con el resto de leyes educativas, incluso más recientemente con la actual LOE. En dichas leyes se recoge la importancia de la actividad docente organizada entre profesores y de su relación con el alumnado, como medio para mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje.

De acuerdo con las propuestas de la Aneca (2005), entre las competencias personales que pueden desarrollarse entre los estudiantes se recoge el trabajo cooperativo a partir de diversas situaciones del aula:

- Trabajar en equipo de forma disciplinar e interdisciplinar
- Trabajar en equipo en un contexto internacional
- Desarrollar habilidades interpersonales.

A través de las estrategias cooperativas podemos mejorar diferentes aspectos docentes ligados a las anteriores competencias educativas, como son: superar las tendencias individualistas y competitivas de los estudiantes, favorecer el diálogo activo y constructivo, desarrollar habilidades sociales como el respeto y la solidaridad, mejorar la motivación, autonomía y responsabilidad de los estudiantes, etc.

En recientes estudios realizados con estudiantes universitarios (Learreta, 2006; Fraile y Cano, 2007) se puede comprobar como la mayoría del alumnado valora de forma positiva del aprendizaje cooperativo destacando entre otros aspectos:

- La posibilidad de que cada miembro del grupo pueda aportar sus conocimientos y experiencias enriquece el conocimiento de todos.
- Resulta motivante para todos el poder aprender entre iguales.
- Se produce mayor aprendizaje cuando se aúnan las capacidades, opiniones, ideas, conocimientos y experiencias de todos los del grupo.
- Se adquiere una perspectiva más heterogénea y diversa, ya que permite conocer y comprobar la variedad de enfoques de todos los miembros del grupo.

- Se favorece la resolución de problemas a partir de las aportaciones de las alternativas y soluciones creativas de cada uno del grupo.
- Cada alumno aporta en razón a sus capacidades, debiendo todos asumir en algún momento el protagonismo en el grupo.
- Se potencia la participación, la co-responsabilidad y la aceptación de soluciones compartidas.
- Etcétera.

No obstante, también entre otros se recogen otros aspectos relativos a la desvalorización del aprendizaje cooperativo:

- El conformismo de algunos ante la participación activa del resto del grupo. Puede ser fácil esconderse ante el trabajo de los demás (debiendo el profesor observar y evitar ese tipo de conductas).
- La no participación o emisión de juicios críticos para evitar no ser excluidos, especialmente cuando se expresan ideas opuestas a la opinión generalizada del grupo. (ante esto el profesor debe reforzar las opiniones divergentes y no hegemónicas, en beneficio del debate y la implicación de todos).
- El control y la manipulación de los recursos por parte de unos pocos miembros del grupo (evitar que se produzcan situaciones de rechazo o marginación de los estudiantes que tienen menos presencia o voz en las discusiones grupales).
- Aspectos negativos relacionados con la actividad grupal como: la inhibición de algunos miembros del grupo al tener que asumir responsabilidades o en la toma de decisiones.

El aprendizaje cooperativo debe partir de los siguientes requisitos: que la cantidad de trabajo a realizar por los estudiantes se reparta de una forma igualitaria entre todos, evitando que uno asuma más responsabilidades que otros. El profesor debe hacer un seguimiento del proceso recogiendo información de todo lo que acontece y de las aportaciones de cada uno de los miembros del grupo, y que en la evaluación final tome nota de las aportaciones que cada uno de ellos ha realizado para contribuir al producto final (Johnston, 1997; Rué, 1998).



Para finalizar, considerar las aportaciones de Stenhouse (1987), quien considera que la mejora profesional de los docentes depende de su capacidad para desarrollar acciones colaborativas con otros profesores y con el propio alumnado, con los que intercambia conocimientos y experiencias. Como parte de ese aprendizaje cooperativo, debemos invitar a los estudiantes durante clase a asumir algunas tareas docentes, habitualmente reservadas para el profesorado. Ese proceso de compartir y negociar las actividades de aprendizaje, debe hacerse desde un principio de igualdad (Fraile, 2004).

**b) La interacción comunicativa profesor-estudiantes.** Desde la teoría de la acción dialógica el protagonismo educativo dejará de tenerlo el profesorado y la dirección del centro, siendo definido a partir de la intersubjetividad entre profesor-estudiantes, lo que facilitará el acercamiento a la realidad educativa desde un modelo de pedagogía crítica y de cambio en el sistema educativo (Aubert y Otros, 2004). Es decir, se trata de fomentar un proceso de cooperación a través del diálogo y la comunicación para no caer en un tipo de enseñanza de imposición cultural.

Una de las finalidades que se plantea la enseñanza desde un modelo de pedagogía crítica es analizar la sociedad de la información y del conocimiento, cuestionando las desigualdades que se vienen produciendo en ella, pues no todas las personas tienen las mismas posibilidades de acceso a esa información, ni pueden recibir la formación para poder seleccionarla y procesarla. Con lo que representa de cara a los procesos de aprendizaje de todos aquellos niños/as que pertenecen al tercer mundo o que forman parte de las clases silenciosas.

El incremento de los sistemas y fuentes de comunicación en la sociedad de la información exige que se fomente entre los estudiantes la capacidad para aprender a buscar y a seleccionar el contenido más relevante o significativo para cada momento; como única vía que permitirá que evolucione y progrese

el conocimiento. También, enseñar a cómo organizar ese contenido y a cómo presentarlo en clase al profesor y al resto de compañeros, elaborando sus propios materiales. Ya que sólo será relevante y significativo el aprendizaje adquirido de forma activa por parte de los estudiantes.

La teoría de la acción comunicativa, relacionada con las corrientes del pensamiento crítico, surge como un medio favorecedor del intercambio, el debate, la reflexión y la discusión. Para ello, debemos valernos de dos grandes principios metodológicos: La constitución de grupos de trabajo y el aprendizaje por investigación. Para Flecha (1997), la teoría de la acción comunicativa se puede considerar como la base de la teoría crítica, ya que el pensamiento es radicalmente dialógico. Por tanto, las teorías sociales actuales deben apoyarse en el diálogo y la comunicación de Habermas (1989) y la reflexividad de Giddens (1994).

Esa acción comunicativa, como acción interactiva, se desarrolla en equipo y es dialógica ya que surge del mundo de la vida y ofrece salidas a las problemáticas del aula. Igualmente, se desarrollará gracias a que demos prioridad al



proceso sobre los resultados. Para ser efectiva esa interacción se debe apoyar en el trabajo colaborativo y en la dinámica de grupos, favoreciendo el consenso, el entendimiento y los acuerdos intersubjetivos (Habermas, 1989). El diálogo como

principio de aprendizaje implica un encuentro sincero e igualitario entre personas (profesor-estudiantes), en donde uno y otros van a tratar de aprender de forma conjunta (el profesor asume que gracias a los comentarios y a las preguntas de sus alumnos también él aprende).

Otro aspecto a valorar de este proceso de comunicación es la confianza que debe existir entre uno y otros (profesor-estudiantes), de forma que en ese intercambio de conocimientos haya una total transparencia. Solo gracias a este proceso de aprendizaje, ambos podrán entrar en el mundo de lo desconocido, y como dice Freire (1997), "para saber lo que todavía no sé y para saber mejor lo que ya sé".

Por tanto, a partir de la comunicación e interacción podremos ayudar a los estudiantes a construir y reestructurar su conocimiento. Para ello, los estudiantes deben aprender a saber: analizar, comparar, clasificar, interpretar, inferir, deducir, sintetizar, aplicar, valorar, etc., y con ello llegar a obtener un aprendizaje más comprensivo. También, para favorecer sus conocimientos, atenderemos en clase las capacidades cognitivo-lingüísticas más frecuentes (describir, definir, resumir, explicar, justificar, argumentar, demostrar) a partir de las experiencias o vivencias personales.

Esa función facilitadora de comunicación e intercambio que van aprendiendo los estudiantes, como futuros docentes, les ayudará a dar importancia a los debates e intercambios verbales, como forma de avanzar en el conocimiento (por ejemplo, a través del diálogo y la comunicación del profesor con el alumnado se potenciará la capacidad de expresión verbal, que se hará libremente con objeto de conocer la visión personal sobre la materia

y sobre la actuación del profesor). También, los estudiantes deben aprender a escuchar, a ponerse en lugar de los demás y, con ello, aprender a relativizar el conocimiento desde un respeto mutuo. Así como a aprender a buscar información y a argumentar, a través de la observación, la inferencia, la interpretación, la explicación, etcétera.

Para concluir, si queremos llevar a cabo ese proceso

de diálogo y comunicación entre profesor-estudiante en la práctica educativa, se han de diseñar estrategias de construcción dialéctica, haciendo del aula un espacio de conocimiento compartido. Donde, se desarrolle un sistema de comunicación e interacción recogiendo las aportaciones de los diversos estudiantes. Esta perspectiva comunicativa parte de que nadie tiene la solución sobre el qué, cuándo, y cómo enseñar y evaluar, construyendo soluciones provisionales, mejorables a través de la dinámica intersubjetiva. Se deben buscar acuerdos

a partir de un proceso democrático en el que, a través del diálogo, todos los participantes podamos ampliar las perspectivas y con ello lograr un enriquecimiento colaborativo del grupo (Botey y Flecha, 1998).

**c) Evaluación formativa.** Evaluar se define como un proceso basado en recoger y analizar información con objeto de formular juicios, relativos al alumnado, al programa y al propio profesorado (Alvarez Méndez, 2000). El carácter formativo de la evaluación surge de la capacidad de mejorar el aprendizaje del alumnado. Así para López Pastor (2006) la evaluación formativa tiene entre otras características:

- Favorece la motivación del alumnado hacia su aprendizaje y ayuda a corregir las lagunas y problemáticas emergentes en el proceso de aprendizaje.



- Constituye una experiencia de aprendizaje en sí misma.
- Desarrolla la responsabilidad y autonomía del alumnado en los procesos de aprendizaje, con lo que adquiere un gran potencial respecto al desarrollo de estrategias de formación continua y aprendizaje permanente (Lifelong Learning).
- Estimula el crecimiento del rendimiento académico del alumnado, así como los niveles de calidad docente y el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Desarrolla habilidades metacognitivas en los estudiantes, haciéndoles más conscientes de sus propios recursos cognitivos y promoviendo su autorregulación.

A su vez, la evaluación formativa y las metodologías activas centradas en el alumnado tienen importantes implicaciones didácticas sobre el proceso de convergencia hacia el EEES y con el sistema de crédito ECTS.

La valoración del aprendizaje de los alumnos y de las alumnas puede interpretarse desde un punto de vista de racionalidad técnica, como comprobación y medición objetiva de los resultados finales y de eficacia del logro; o desde una racionalidad práctica, preocupada de los procesos de enseñanza y aprendizaje, con el objetivo de analizar, comprender y mejorar las conductas globales del sujeto (durante el proceso que sigue el docente en sus clases y como parte de una actividad retroalimentadora, haciendo uso del diálogo y la comunicación interactiva con el alumnado).

La evaluación técnica, como modelo dominante, se identifica con la medición y comprobación de los objetivos programados, poniendo énfasis en los productos o resultados finales de enseñanza. Desde esta concepción, los profesores tecnicistas establecen una comparación entre el resultado y lo que estaba inicialmente previsto, diseñando los objetivos con precisión, sobre los comportamientos individuales específicos y tratando de obtener una evaluación objetiva y eficaz.

Como alternativa a la visión tecnicista, surge la racionalidad práctica en la que la evaluación pasa a ser parte integral del proceso, favoreciendo la comprensión del alumnado, a través de un proceso de reelaboración y perfeccionamiento continuado. Es cuando los profesores se

plantean una actividad integrada en la práctica al servicio de las personas implicadas en el proceso, negociando y compartiendo de forma dialogada los criterios que definen la actuación escolar. Se quiere evitar que el alumnado se conviertan en el objeto exclusivo de la evaluación, revisando de qué forma es adecuado el programa y su propia participación como docentes (Stenhouse, 1984); (Grundy, 1991); (Pérez Gómez, 1992).

La autoevaluación surge como una de las propuestas innovadoras de acuerdo a unos valores democráticos, buscando que el alumno se responsabilice de su desarrollo y resultado. El uso de la autoevaluación exige un alto grado de confianza del profesor hacia el alumno, lo que no exime de establecer unos criterios diseñados y negociados conjuntamente con ellos. Las razones que justifican la presencia de la autoevaluación son la necesidad de que el alumnado pueda desarrollar su autonomía y responsabilidad, destacando la labor del docente como facilitador de ese proceso. Con ello también se favorece el desarrollo de valores educativos como son: la autonomía de aprendizaje, la honradez, la dignidad, el análisis crítico y la formación de personas responsables (López Pastor, 1999); (Fraile y Aragón, 2003).

De cara a que el alumnado pueda autoevaluarse, éste deberá tomar nota: de qué forma evolucionan sus conocimientos: cómo ha ido superando sus dificultades de aprendizaje, cómo ha modificado sus estrategias para aprender, etcétera y la calificación final vendrá al comprobar y hacer conscientes dichos cambios. No obstante, hemos de ser conscientes que este tipo de evaluación exige una gran preparación y disposición ética del docente, ya que cuando nos encontramos en nuestras clases con grupos numerosos hay que calcular muy bien la carga de trabajo que supone esta actividad, así como qué estrategias se pueden desarrollar para que el modelo sea viable. Especialmente cuando ni el alumnado ni el profesorado tienen el hábito de trabajar según esta modalidad, lo que genera situaciones de duda e inseguridad.

### **3.- Algunas controversias ligadas a los cambios que exige la convergencia.**

Una mirada crítica al proceso de convergencia, orientado a la calidad, nos obliga a considerar la importancia que tiene que la universidad se apoye en un sistema democrático, como parte de una sociedad a la que se la exige la participación de todos a partir de una igualdad de oportunidades. Donde los estudiantes no puedan ser discriminados por razones de género, cultura o nivel económico. Por tanto, la calidad universitaria no será posible si nuestras universidades no son representativas de la diversidad que existe en la sociedad (Flecha, García y Melgar, 2004).

La actividad docente y de gestión que se desarrolla en el escenario universitario debe estar en continua revisión. Las nuevas exigencias de la Convergencia Europea hacen que esta institución se involucre en las problemáticas de tipo social, desde la participación multicultural que exigen todas las esferas sociales. Para dicho proceso no sólo se debe demandar un incremento en el potencial académico e intelectual de sus docentes, sino comenzar a aportar a las diversas problemáticas sociales soluciones que otros organismos políticos y económicos no están sabiendo generar.

Diversas son las actuaciones que desde el escenario universitario podemos exigir a partir del compromiso de los docentes. Se trata de establecer un modelo de universidad que haga más transparente su relación e interacción con los agentes sociales (ciudadanos, trabajadores, empresarios, estudiantes, etcétera). Posibilitando que sus potenciales recursos puedan transferirse a la vida ordinaria.

No obstante, esto exige importantes cambios en el desarrollo de la vida académica desarticulando las fronteras existentes ente la universidad y la sociedad. Tal vez, esto pueda estar favorecido con la llegada de la comunicación virtual que determina la creación de una red de conexiones entre los docentes y los discentes. Internet abre las puertas a múltiples posibilidades de interacción

y diálogo entre el profesorado y todo tipo de ciudadanos haciendo posible una mejor difusión y accesibilidad a los avances científicos.

La universidad postmoderna debe estar conectada globalmente, lo cual facilita que se prodiguen los intercambios interculturales e interdisciplinarios. No sólo entre profesores que se encuentran a grandes distancias, desde culturas e idiomas diferentes; sino una mejora para el enriquecimiento de pensadores y docentes que, perteneciendo a diferentes áreas de conocimientos, puedan compartir sus visiones y perspectivas académicas. La universidad ya no representa un espacio que sólo se destina a fomentar y trasladar el conocimiento, sino como un lugar generador de otras posibilidades cognitivas. Para ello, desde la academia se deben generar cambios en los sistemas del saber, superando esa visión reducida y finalista de la sólo transmisión de los conocimientos disciplinares.

Otra de las vías que se pueden ver favorecidas por ese derribo de fronteras entre la universidad y la sociedad es el establecimiento de múltiples vínculos con las empresas con objeto de que las investigaciones puedan tener salidas en el escenario que se genera a partir de la explotación comercial de los conocimientos. Este campo de conexión universidad-empresa que hasta ahora parecía solo reservado a las ciencias tecnológicas y áreas vinculadas con la medicina y bioquímica, entre otros, debe abrirse también a las disciplinas humanísticas y de forma especial a la educación.

Para que los avances en el escenario educativo puedan tener una mayor presencia en la sociedad, el conocimiento debe llegar a diseminarse entre los ciudadanos, como algo fundamental para su mejora de calidad de vida. La sociedad debe encontrar su utilidad a muchos de los aspectos que en la actualidad, solo se desarrollan en los espacios académicos y que, por tanto, no son valorados por el mercado. Esto exige llegar a conectar mejor la teoría con práctica (con la repercusión que esto debe tener para trasladar ese conocimiento académico al escenario de la social). Así como la unión entre la investigación y la enseñanza (procurando que la actividad docente se alimente de un conocimiento actual

y vivo). Todo ello en beneficio de que la propia universidad gane en identidad y legitimidad en el espacio público de la sociedad actual.

A continuación pasaremos a presentar como pueden llegar a ser posibles algunas de estas conexiones y sus repercusiones en la mejora de esa relación entre el conocimiento académico y los saberes que pueden ser de utilidad a la sociedad en beneficio de un desarrollo integral y sostenible:

a) **La conexión de la teoría con la práctica** puede ayudar a ese proceso de divulgación del conocimiento, ya que a través de una mejor vinculación de los aspectos teóricos con el sector académico y de la práctica con la actividad laboral podremos conseguir que la propia universidad está más cercana a la sociedad. Se trata de superar desde el terreno profesional ese mayor interés por la actividad práctica, atribuyéndola un alto grado de utilidad que no tiene todo lo que suena a conocimiento teórico al que se le relaciona con el saber enciclopedista basado en conceptos y definiciones, con escasa aplicación inmediata al sector productivo.

A pesar de caminar en ese proceso que favorezca la unión de los conocimientos teóricos y prácticos, de cara a obtener un trato más relevante a los aspectos educativos, debemos apostar por el desarrollo de otros ámbitos de saber como son: la comprensión comunicativa, la sabiduría práctica, el aprendizaje en la acción y el autoconocimiento crítico, como algunos ejemplos de lo que debe representar, según recoge Barnett (2002), un conocimiento con mayúsculas.

b) **La conexión entre las labores de investigación y de la enseñanza.** La universidad tiene entre sus valores reconocidos su capacidad para generar formas de conocimiento a través de la actividad investigadora, haciendo que los docentes se impliquen en proyectos que tengan un carácter relevante. Asimismo, a ésta se la reconoce su otra gran función que es la de elaborar y transmitir los saberes, como parte de su actividad docente. No obstante, no siempre ambas labores están suficientemente conectadas, ya sea porque el tipo de investigación sea poco relevante para incrementar esos conocimientos o

porque falta esa capacidad didáctica de los docentes de saber conectar ambas tareas y poner en la actividad docente esas nuevas aportaciones como contenidos disciplinares.

Gracias a poner en práctica ambas tareas docentes, la investigación podrá alcanzar un mayor impacto en el terreno laboral asegurándose una mayor financiación del sector empresarial y, a su vez, la docencia se verá mejorada a partir de las aportaciones científicas que esa actividad investigadora le aporta (en beneficio de los estudiantes). Para que esta vinculación entre investigación y docencia sea efectiva la actividad indagadora de los docentes debe estar relacionada con la creación y gestión de la incertidumbre. Igualmente, la actividad docente tiene que entenderse como la creación y gestión de incertidumbre de las mentes de los estudiantes (Barnett, 2002).

#### 4.- Algunas propuestas de cambio en la docencia universitaria

Una vez revisado algunas cuestiones del sistema universitario actual apreciamos que existen, entre otros aspectos a destacar: una gran diversidad de instituciones y titulaciones con finalidades y programas docentes que en vez de complementarse y facilitar una mejor oferta académica, tienden a duplicar modelos similares impidiendo y dificultando el mercado de formación universitaria. Un alumnado que estudia para aprobar y no tanto para obtener una buena cualificación profesional. Un profesorado desilusionado y desconcertado ante el proceso burocrático en el que se encuentra y los cambios continuos en la legislación educativa. Con unos programas sobrecargados de materias y contenidos que se repiten desde diferentes áreas de conocimiento y que al no renovarse, desde la actividad investigadora, pierden vigencia significativa para el alumnado, etcétera.

Con objeto de que la universidad cumpla con la importante tarea de ser la principal transmisora de los saberes y favorecer, con ello, el aprendizaje de los estudiantes. La emergente sociedad del conocimiento exige que esta institución sufra un importante cambio



en la actuación innovadora docente y en la dotación de recursos que faciliten dicha labor. Por tanto, a partir de esas consideraciones desde diferentes foros recogidos por Sola (2004), se plantean las siguientes propuestas:

- La tarea docente debe convertirse en una actividad de orientación, estímulo y acompañamiento de las tareas de los estudiantes.
- Diseñar un tipo de aprendizaje relevante que implique activamente al estudiante en los procesos de estudio, reflexión, aplicación y comunicación del conocimiento.
- El aprendizaje relevante requiere estimular la capacidad de cada estudiante para comprender y gobernar su propio y singular proceso de aprender y aprender a aprender.
- La aplicación del conocimiento a los problemas de la vida cotidiana determina la motivación del estudiante y garantiza la permanencia y transferencia de lo aprendido.
- Debemos crear un espacio presencial o virtual de comunicación a partir de un aprendizaje cooperativo entre iguales.
- Estimular la capacidad de iniciativa y cuestionamiento crítico como parte del aprendizaje autónomo.
- Etcétera.

16

Igualmente, a partir de las consideraciones ya realizadas en Fraile (2006), como réplica a los modelos educativos neoliberales, basados en el fomento exclusivo de competencias profesionales, la formación docente universitaria debe atenderse desde una perspectiva humanista, comprometida con las problemáticas sociales, que nos acerquen a una sociedad más justa y solidaria, en donde se aproximen sus intereses y los de la universidad.

Por tanto, los nuevos cambios educativos exigen que, entre otros aspectos, se deba considerar que:

- El currículum se perciba de forma holística.
- El docente actúe como agente facilitador o mediador en la construcción que del conocimiento hace el estudiante.
- El docente sepa utilizar su experiencia, reconstruyendo y reorganizando el conocimiento del estudiante.
- Las experiencias previas de los estudiantes son importantes en el desarrollo del significado sobre el currículum.
- La diversidad y el pluralismo son fines y medios para lograr esos fines.
- Etcétera.

## 5.- Conclusiones finales

Debemos tener presente la necesidad de potenciar desde la universidad una educación en valores democráticos,

a partir de que los profesores revisemos cómo los modelos educativos actualmente vigentes, se ven afectados por los cambios de una sociedad tecnológica, y dificultan una buena transmisión del conocimiento. Para ello, diseñar un nuevo modelo docente que incida en la organización de los tiempos y espacios, teniendo en cuenta esa diversidad del alumnado y sus diferentes ritmos de aprendizaje. Así como en la relación





democrática en el aula, desde un acuerdo negociado que contemple las necesidades e intereses de ambas partes (Fraile, 2006).

Entre los principios educativos que deben impulsar un cambio educativo favorecedor de una universidad más democrática y acorde a las demandas de una sociedad de la información, deben estar entre otros: el desarrollo del pensamiento crítico, la capacidad para colaborar con los otros y trabajar en equipo, el respeto hacia las opiniones ajenas y el sentido de la responsabilidad. Debiendo atender a la diversidad y a la dignidad de cada uno de los estudiantes, respetando sus intereses y demandas dentro del marco de aprendizaje que se genera. Por último, es preciso incorporar estrategias a desarrollar entre profesor-alumnado como: la negociación, la comunicación y el diálogo entre iguales, la enseñanza a partir de problemas, la búsqueda conjunta de soluciones y la participación activa del alumno en una evaluación formativa a partir del proceso de su aprendizaje.

#### Notas

1 Cada universidad española recoge en su sitio web los requisitos y normativas que explican este tipo de procedimientos académicos, con objeto de favorecer su difusión.

#### Bibliografía

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, JM. (2000) *Evaluar para aprender, examinar para excluir*. Madrid. Morata.
- AUBERT, A; DUQUE, E, FISAS, M y VALLS, R (2004) *Dialogar y transformar*. Barcelona. Graó.
- BARNET, R (2002) *Las claves para entender la universidad*. Girona. Pomares.
- BOTEY, J y FLECHA, R (1998) Transformar dificultades en posibilidades. Cuadernos de Pedagogía nº 256. pp. (53-56).
- COLÁS, P y DE PABLOS, J (2005) *La Universidad en la Unión Europea*. Málaga. Aljibe.
- DE MIGUEL DIAZ, M (2006) *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de las competencias*. Madrid. Alianza Editorial.
- FLECHA, R (1997) Los profesores como intelectuales hacia una formación integral de los maestros del siglo XXI. Actas del VIII Congreso de formación del profesorado. Revista Interuniversitaria del Profesorado. nº 29. pp (67-76).
- FLECHA, R, GARCÍA, C y MELGAR, P (2004) El proceso educativo de convergencia europea, una mirada crítica. Revista Interuniversitaria del Profesorado. nº 18 (3). pp 81-89.
- FRAILE ARANDA, A, (2004) Un cambio democrático en las aulas universitarias: Una experiencia en la formación del profesorado de Educación Física. Contextos educativos: Revista de educación, nº 6-7,
- FRAILE ARANDA, A (2006). El sistema universitario europeo como modelo posible para la educación superior latinoamericana. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-fraile.html>
- FRAILE, A y ARAGÓN, A (2003) *La autoevaluación a partir de los compromisos de los estudiantes de E.F.* Actas del XXI Congreso Nacional de Educación Física. Tenerife.
- FRAILE, A y CANO, B (2007) *Estudio sobre la presencia del aprendizaje cooperativo en la formación: una experiencia con estudiantes de Educación Física*. Actas de las VII Jornadas de Aprendizaje cooperativo. Universidad de Valladolid.
- FREIRE, P (1997) *A la sombra del árbol*. Barcelona. Roure.
- GIDDENS, A (1994) *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona. Península.
- GRUNDY, S (1991) *Producto o praxis del curriculum*. Madrid. Morata.
- HABERMAS, J (1989) *El discurso filosófico de la modernidad*. Barcelona. Taurus.
- JOHNSON, D.; JOHNSON, R., y HOLUBEC, E (1999) *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona. Paidós.
- JOHNSTON, M (1997) *El significado de la colaboración más allá de las diferencias culturales*. Revista Kikiriki nº 46. MCEP.
- LAVAL, C (2004) *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona. Paidós.
- LEARRETA RAMOS, B (Coord.) (2006) *La coordinación del profesorado entre las demandas del Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid. Universidad Europea de Madrid.
- LOPEZ PASTOR, V (1999) *Prácticas de evaluación en Educación Física*. Universidad de Valladolid.
- LÓPEZ PASTOR, V. y Otros (2006) *La Evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires. Miñó y Dávila.
- MARINA, J.A y VALGOMA, M. (2000) *La lucha por la dignidad*. Barcelona. Anagrama.
- MARINA, J.A (1995) *Ética para naufragos*. Barcelona. Anagrama.
- MONEREO, C y Otros (2001) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona. Graó.
- PALOMERO, J.E y TORREGO, L (2004) Europa y calidad docente ¿Convergencia o reforma educativa?. Revista Interuniversitaria de formación del profesorado, 18 (3). 23-40.
- PEREZ GOMEZ, A (1992) *La formación del profesor como intelectual*. Simposium Internacional Teoría crítica a investigación-acción. Valladolid.
- SOLA, M (2004) La formación del profesorado en el contexto del Espacio Europeo Superior. Revista Interuniversitaria del Profesorado. nº 18 (3). pp (91-105).
- RUÉ, J (2004) Conceptualizar el aprendizaje y la docencia universitaria a través de los ECTS. Revista Interuniversitaria del Profesorado. nº 18 (3). pp (179-195)
- STENHOUSE, L (1984) *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid. Morata.
- STENHOUSE, L.(1987) *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid. Morata.