

Congreso Iberoamericano de Educación

METAS 2021

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Evaluación de las competencias básicas a través de las estrategias metodológicas:

La “epg”, la tutoría, el “abp”, el aprendizaje autorregulado, proyecto de trabajo y el aprendizaje colaborativo.

¹ Dr. José María Ruiz Ruiz

¹ Titular de Universidad. Dto. Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid. (España). Correo: jmrruiz@edu.ucm.es

RESUMEN

El trabajo que presentamos describe la aplicación de seis estrategias metodológicas innovadoras que favorecen el aprendizaje de las *Competencias Básicas: Capacidad de análisis- síntesis, Capacidad para ajustar la información a través de la práctica, Capacidad para “Aprender a Aprender”, Capacidad crítica, Capacidad para Tomar decisiones y Trabajo en equip. Competencias Transversales: Aprendizaje a lo largo de la vida, Iniciativa personal, Competencia digital, Capacidad para apreciar la diversidad, Capacidad para escuchar y respetar las diferencias, Capacidad para valorar el trabajo bien hecho y con rigor y Fomentar la lectura crítica Competencias Específicas: Conocer, obtener y aplicar los documentos institucionales, Observar y coordinar intervenciones socio-educativas, Analizar cómo se hacen los documentos desde la práctica, Observar cómo se organizan y gestionan las instituciones, servicios y recursos, Diseñar modelos que nos permitan gestionar la calidad de las instituciones, Realizar estudios prospectivos y evaluaciones y Diagnosticar las necesidades.* Éstas competencias se han trabajado durante el curso 2009-2010 a través de las diferentes actividades. La investigación se ha llevado cabo en la asignatura Organización Y Gestión Institucional en el Grado de Pedagogía de la UCM. Las estrategias aplicadas son: Las Tutorías, El ABP (Aprendizaje Basado en Problemas), Proyecto de Trabajo (P.T.), Aprendizaje Autorregulado (A.A), Aprendizaje Colaborativo (A.C) y la EPG. Los resultados de la investigación confirman que el aprendizaje de las competencias mencionadas, los estudiantes las alcanzan de forma más comprensiva a través de la utilización de las estrategias metodológicas interactivas. El análisis realizado plantea la necesidad de actualizar y adaptar las metodologías docentes y las técnicas prácticas que nos permitan ser un referente internacional de la calidad de la enseñanza impartida, es decir, construir la Europa del conocimiento y aumentar su capacidad de competitividad. El carácter innovador de este trabajo radica en que los estudiantes a través de las estrategias propuestas le permite desarrollar la capacidad de formar su propia auto-evaluación y de sus percepciones, relacionadas con el aprendizaje de las competencias señaladas.

PALABRAS CLAVE: Competencias. Técnicas didácticas. métodos no estructurados. Estrategias metodológicas. Innovación.

INTRODUCCIÓN

El proceso de integración en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es el marco de referencia actual para toda la universidad en la Unión Europea, tienen como origen un importante cambio en la cultura de la universidad (Barr y Tagg, 1995; Elam y Spotts, 2004). Estos cambios en la enseñanza constituyen el referente clave para el desarrollo de las competencias básicas frente al aprendizaje de acumulación de conocimientos (Bobbit, et al, 2000; Feinstein, Man y Corsan, 2002), que implica potenciar el aprendizaje activo y responsabilizar al estudiante de su autoaprendizaje, que le permita desarrollar un pensamiento crítico y autónomo en la sociedad del conocimiento globalizado.

La introducción de seis (6) estrategias metodológicas innovadoras, para el desarrollo de las competencias básicas, ha permitido la comparación de las limitaciones que ofrecen los sistemas tradicionales de aprendizaje.

Compartimos la importancia de las nuevas estrategias metodológicas en los procesos de enseñanza ya que mejoran la calidad y la técnica de los aprendizajes en su grado de significatividad, perdurabilidad, transferencia, generalización y consistencia. Pero,

no podemos obviar la complejidad que engendra la enseñanza motivada por las diferentes situaciones y modalidades organizativas a las que el docente tiene que hacer frente para dar respuesta a la diversidad de necesidades que se suelen plantear.

Las experiencias prácticas que se describen en este trabajo se han aplicado en la asignatura: **Organización y Gestión Institucional en el Grado de Pedagogía de la UCM**. El cambio que estamos viviendo en la sociedad del conocimiento y de la información, en general, exige de nuevos planteamientos y recursos para hacer frente a esta nueva forma de concebir la educación. Uno de los recursos que hemos utilizado para trabajar algunas de las competencias presentadas ha sido el uso de la Pizarra Interactiva, que se convierte en un enorme potencial para trabajar las competencias tales como, el Trabajo en Equipo y desarrollo de la Creatividad; de ahí la importancia de seleccionar la herramienta adecuada y usarla desde la perspectiva de la didáctica, ya que supone una nueva vía para la innovación y la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El uso de las estrategias metodológicas como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), la Enseñanza en Pequeños Grupos (EPG) con la Pizarra Interactiva (PI), favorecen la implicación y la responsabilidad del alumno en su propio aprendizaje. Por otro lado, busca una renovación de la metodología a través una de una mayor interacción entre las variables que determinan los procesos de innovación la organización espacio-temporal y los recursos humanos, dando lugar a nuevas situaciones de enseñanza-aprendizaje que deberán adaptarse y dar respuesta a las nuevas exigencias y, a su vez, incorporando cambios que afiancen las orientaciones a la mejora en la atención a las necesidades educativas. (Ruiz, J.M. 2009).

En este contexto, la necesidad de revisar nuestras estrategias metodológicas docentes para que nuestra universidad sea una respuesta real y actual a la sociedad del conocimiento, necesita anclar el currículo en un análisis de las prácticas sociales más comunes para llegar a responder a una pregunta básica: ¿qué conocimientos y competencias necesitan los jóvenes de hoy para responder a los problemas del mañana?

Según las reflexiones expuestas anteriormente, el principal objetivo de nuestra investigación es aportar **ideas** que contribuyan a que el sistema universitario europeo sea un referente de calidad de la Enseñanza, es decir, construir la Europa del conocimiento sostenible, aumentar el potencial para competir e incrementar las oportunidades de empleo para los titulados.

La cuestión está en seleccionar la técnica más eficaz, eficiente adecuada al contexto de aprendizaje que van a determinar la calidad de los aprendizajes de aquellos alumnos que mejor se adaptan cognitivamente a las peculiaridades individuales. Los criterios de calidad que se apliquen en estos contextos virtuales son los siguientes: funcionalidad; flexibilidad; agilidad; interactividad; usabilidad; accesibilidad; adaptabilidad; legibilidad.

¿CÓMO ENSEÑAR LAS COMPETENCIAS EN UN PERIODO DE CAMBIO?

El desarrollo teórico sobre las estrategias metodológicas docentes manifiesta que los problemas de la enseñanza tienen mucho que ver con el abuso de métodos y estrategias de aprendizaje basados en la transmisión de información de un modo estático, sin desarrollar el pensamiento crítico como herramienta de resolución de problemas (Alon y Cannon, 2000; Kennedy, Lawton y Walker, 2001). En nuestro contexto es particularmente interesante analizar el modo en que los profesores

enseñan, y qué métodos utilizan para transmitir de forma adecuada el conocimiento que ellos desean (Camarero *et al.*, 2007). Por otro lado, nos encontramos en la era de la información (Castells, 2006) que se centra en el uso selectivo de la información en contextos cambiantes para que pueda abordar diferentes retos.

Estas reflexiones llevan a replantearnos que las estrategias deben responder a las necesidades de la sociedad fluida (Baumann, 2008) apuntando al hecho de que las personas deben actuar en situaciones nuevas, cambiantes y competitivas. Por tanto, las instituciones han de asumir el deber de prepararse para seguir aprendiendo a lo largo de la vida (Claxton, 1990, p.66): *“la primera función de la educación en un mundo incierto debería ser dotar a la juventud de la competencia y confianza en sí misma necesarias para afrontar bien las incertidumbre; es decir, ser buenos aprendices”*.

Es evidente que en la sociedad actual, marcada por la información y las comunicaciones, son las habilidades informativas y comunicativas, las que propician un trabajo común, las que tienden al desarrollo de la personalidad y al despliegue de la creatividad, entre otras tendencias. Por eso, frente a la sociedad de la información, es evidente que hay que desarrollar la competencia de “aprender a aprender” que posibilita un aprendizaje autónomo y permanente a lo largo de toda la vida. En este caso, es imprescindible recordar la reflexión de (Coll, 2003) en relación a la selección de los contenidos que nos permitan desarrollar las diferentes competencias; es decir, tendremos que aprender y diferenciar los contenidos *básicos, imprescindibles y deseables*.

En este caso se sitúa nuestra propuesta de competencias que responde al enfoque curricular propuesto por el EEES. No se trata en modo alguno de dejar en un plano inferior a los contenidos, sino de convertirlos en oportunidades de aprendizaje para las competencias propuestas, para ello es importante aprender a desplazar y hacerlos transferibles a otros contextos.

Cabe destacar la clase magistral la cual, si bien es un método ampliamente criticado, está muy difundida como fórmula de aprendizaje estructurado. Este método didáctico contempla al profesor como elemento central del proceso de aprendizaje (Jiménez *et al.*, 1989; Medina y Mata, 2002; Derek, 2003). No obstante, hoy en día su énfasis en aspectos cognitivos es menos valorado en las prácticas profesionales (Joseph y Joseph, 1997; Li y Kaye, 1998; Rivera y De Juan, 2007), dado el carácter dinámico al que se están sometiendo al ámbito laboral en el actual contexto económico y laboral.

En este contexto de aprendizaje retomamos las aportaciones de Moreno (2002) en relación al análisis de “aprender a aprender” desde el punto de vista del meta aprendizaje que comprende el propio conocimiento del estudiante y de las capacidades de autorregulación y control.

Los docentes actuales deben estar vigilantes tanto a las demandas de los alumnos como de la propia sociedad, en el que reclaman un conocimiento práctico y funcional de la disciplina, como una serie de competencias básicas, específicas, transversales y alguna clave para poder funcionar en un entorno de trabajo cambiante, competitivo y complejo (Hamer, 2000).

Nuestra investigación se centra en la propuesta aplicativa de las competencias básicas-claves, coincidiendo con autores como McMullen (1998, citado en Camarero *et al.*, 2007) en relación a la propuesta de competencias básicas en el título de Grado que requiere de contextos prácticos para “aprender haciendo” en el desarrollo de las competencias básicas tales como el análisis y síntesis, la resolución de problemas, la toma de decisiones, trabajo en equipo, aprender a aprender y la creatividad (inventar,

crear); de forma que les capacite para funcionar en entornos de trabajo dinámicos dentro de sociedades fluidas (Cavalle,1999; Boyatzis,1999; Navaridas, 2004).

Cuadro 1: Competencias, autores y Estrategias Metodológicas en la Formación Universitaria.

COMPETENCIAS TRABAJADAS CON ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.	COMPETENCIAS QUE D EMANDA EL MUNDO DEL TRABAJO EN LAS SOCIEDADES FLUIDAS.	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS APLICADAS
<i>Análisis, Reflexión y síntesis:</i> Adams (1993), Adrian y Palmer (1999), Anderson y Speck (1998), Biggs (2005)	En el ámbito de los Recursos: <i>Identifica, organiza, planifica y localiza recursos. Trabajo con otros. Innovación. Flexibilidad. Creatividad.</i>	1.- EPG 2.- Tutoría 3.- Aprendizaje. 4.- Colaborativo.
<i>Resolución de problemas.</i> Brady (1985). Gentry (1990), Floyd y Gordon (1998), Srikanthan y Dalrymple (2003)	En el ámbito de las Relaciones Personales: <i>Trabajo con otros. Responsabilidad. Valores éticos. Diferencias Culturales.</i>	1. ABP 2. EPG 3.- Proyecto de trabajo
<i>Toma de decisiones</i> Morales, (1995), Cavalle (1999), Hamer (2000), Zabalza (2000), Michavila y García (eds., 2003)	En el ámbito de la información: <i>Adquiere y usa información. Habilidades comunicativas. Autoconfianza.</i>	1.-Aprendizaje. 2.- Autorregulado. 3.-Aprendizaje Cooperativo.
<i>Aprender a aprender</i> Brady (1985), Álvarez y Rodríguez (1997), Johnson <i>et al.</i> (1999a, b y c), UNESCO (2002), Riera <i>et al.</i> (2003)	En el ámbito de los sistemas: <i>entiende las interrelaciones complejas. Compresión interpersonal. Manejo de conflictos. Negociación.</i>	1.- Proyecto de trabajo 2.- Tutoría 3.- Análisis de Casos
<i>Trabajo en Equipo</i>	En el ámbito de la tecnología: <i>incorpora nuevas tecnologías.</i>	1.-Aprendizaje. 2.-Colaborativo. 3.-Las Tutorías 4.- Proyecto de trabajo

Fuente: Elaboración propia. (José María Ruiz, 2010)

A partir de la revisión de la literatura académica tanto nacional como internacional en el (cuadro 1) queremos representar un listado de competencias imprescindibles en el ámbito de la formación que, por otro lado, coincide con el informe americano (“Ascots Report for America 2000”) en el que se establece una relación entre lo que la universidad facilita en la formación y las necesidades reales del campo de trabajo, con el objeto de acercar posibles demandas.

Basados en investigaciones como Canzer, (1997, citado en Rivera y De Juan, 2007) quienes acentúan la importancia, no sólo de la adquisición de conocimientos y conceptos teóricos, sino de aplicar estos conocimientos a situaciones reales en el ámbito de la empresa, consideramos que las cinco competencias que deberían promoverse para un mejor adaptabilidad al mercado laboral tienen que ver con lo que hacen los trabajadores bien preparados. Este es el proceso de intercambio que tiene lugar en el mercado de trabajo entre titulados universitarios y empresas, el ajuste entre ambas partes se produce en la interacción entre las habilidades demandadas por las empresas y las ofrecidas por los estudiantes.

APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS INNOVADORAS EN EL APRENDIZAJE DE COMPETENCIAS BÁSICAS.

Los procesos de construcción de las competencias tienen dos pasos que se interrelacionan; uno es el de la movilización de las fuentes y recursos cognitivos y otro el de la transferencia de los aprendizajes. De aquí se deduce que la competencia es algo más que un saber hacer, más bien es un “saber hacer de alto nivel”. Las capacidades movilizan saberes limitados, de tipo procedimental; mientras que las competencias se apoyan en saberes amplios y explícitos entre los que se incluyen las posibilidades de abstracción, generalización y transferencia. La transferencia de los conocimientos se adquiere mediante una práctica reflexiva, en situaciones cotidianas en las que hay que resolver problemas prácticos cotidianos. La competencia puede construir respuestas sin apoyarse de antemano en respuestas pensadas. Boterf (2007) asimila la competencia al “saber movilizar”, esta movilización se desarrolla en situaciones complejas prácticas.

Las competencias de alto nivel se desarrollan mejor en espacios de innovación que busquen cambios y que provoquen una mejora tanto en las instituciones como en las prácticas educativas y laborales. Por tanto, compartimos la idea de asociar en un primer momento la innovación a un concepto de cambio, ya que ambos conceptos están muy relacionados y es difícil entenderlos el uno sin el otro. Así, las competencias que estamos trabajando las desarrollamos dentro de una innovación que busca un cambio y una mejora en las conductas, en los pensamientos y en los planteamientos pedagógicos, en los procesos de organización, en las metodologías, en las técnicas y recursos, entre otros.

En este trabajo se aplicaron las estrategias metodológicas: La EPG, Las Tutorías, El ABP, El Proyecto de Trabajo, El Aprendizaje Autorregulado, El Aprendizaje Colaborativo y Resolución de Problemas. A continuación una breve descripción de estas estrategias:

1. Estrategia Metodológica: La Enseñanza a través de la EPG

La estrategia metodológica a través de la (EPG) Enseñanza en pequeños Grupos, se ha convertido en una realidad didáctica en la asignatura **Organización y Gestión Institucional**, en el título de Grado en la Facultad de Educación en la Universidad Complutense de Madrid. Esta organización didáctica nos ha permitido trabajar con éxito las competencias básicas/clave de la asignatura: *Análisis y Síntesis, Capacidad Reflexiva, Aprender a Aprender, Toma de decisiones, Trabajo en Equipo y Resolución de Problemas* a través de las estrategias metodológicas señaladas. Ésta ha desarrollado especialmente la capacidad crítica, la capacidad de análisis, síntesis, la argumentación tanto oral como escrita y como consecuencia se ha mejorado en el razonamiento abstracto y la relación causa-efecto. En una experiencia de innovación realizada por (Ruiz, J.M. 2009), se encontró que la presentación de las actividades realizadas a través de la Enseñanza en Pequeños Grupos (EPG), permitió a los estudiantes el desarrollo de su capacidad dialéctica y su coherencia interna en la exposición a través de una rigurosa planificación previa de la exposición.

El trabajo en EPG, sobre el que se desarrolló la asignatura, ha permitido a los alumnos a *integrar* y *cooperar*, más que a *dividir*, permitiéndole apreciar que el valor del trabajo colectivo es superior a la suma de las partes que lo generan. De ahí que el uso del ensayo y las presentaciones en grupo permitieran alcanzar la finalidad última de toda estrategia didáctica: *“la gestión eficiente del conocimiento”*. La consecución de este objetivo hizo que los alumnos aprendieran el valor que tiene el *aprender a aprender* de un modo distinto, para sobrevivir en un entorno de trabajo cambiante (Gentry, 1990; Cavalle, 1999; Boyatzis, 1999; Navaridas, 2004).

La modalidad de los **EPG** se implantó como propuesta didáctica en las asignaturas de **Organización y Gestión Institucional**, se ensayaron distintas técnicas didácticas, de acuerdo con el tamaño de cada grupo. En algunos grupos se utilizó el método del *“aprendizaje cooperativo”*. También se aplicó la técnica de la presentación del trabajo individual al grupo de referencia. Así, en todos los casos, los estudiantes tuvieron que desarrollar los contenidos del programa, que seguían el formato tradicional con la diferencia de que, en vez de analizar las decisiones reales de una empresa (caso), los alumnos tenían que tomar sus propias decisiones acerca del contenido formativo de la asignatura (Lobato, 1997; Johnson et al., 1999a, b y c).

2. Estrategia Metodológica: La Tutoría Académica.

La Tutoría es entendida como una *modalidad de enseñanza*, personalizada apoyada y supervisada por el aprendizaje autónomo del estudiante. La actividad tutorial en la universidad no puede descansar en la improvisación o en la voluntariedad; debe plantearse como una actividad sistemática y con una intencionalidad y objetivos previamente definidos, bajo las dos vertientes, *la didáctica y la orientadora*.

La Tutoría como **estrategia didáctica** centrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje consiste en el establecimiento de una relación entre el profesor tutor y el estudiante, ya sea individualmente o en grupo, con el fin de facilitar el aprendizaje en un ámbito disciplinar concreto. Pero el potencial de la tutoría es mucho mayor cuando en el conjunto de un programa formativo se concibe como una modalidad o estrategia de enseñanza planificada inicialmente para el desarrollo de determinadas competencias por parte de los estudiantes y en combinación planificada con otras modalidades organizativas.

La tutoría **orientadora** es una modalidad de actividad docente que implica procesos sistematizados, mediante los cuales un docente es designado como tutor y guía del estudiante en su incorporación a través de una atención personalizada. Tanto la tutoría docente como la orientadora suponen fórmulas complementarias de dos niveles de intervención de la tutoría académica en los estudiantes a través de acciones personalizadas que contribuyen a la formación integral. Atendiendo a estos objetivos, se pueden desarrollar las siguientes competencias mediante la estrategia de la tutoría como actividad docente:

- 1.- *La Competencia de “aprender a aprender”*
- 2.- *Competencia relacionada con habilidades de razonamiento, toma de decisiones y resolución de problemas.*
- 3.- *Competencias vinculadas a la empleabilidad.*
- 4.- *Competencias relativas a la comunicación.*
- 5.- *Competencias relacionadas con las habilidades y destrezas para las relaciones interpersonales.*
- 6.- *Competencias que facilitan la organización y gestión personal.*
- 7.- *Competencias relacionadas con el compromiso personal.*

El desarrollo de estas competencias necesita orientación, asesoramiento e intercambio de conocimientos. Conseguir estas competencias lleva tiempo y tiene que ser comunicado mediante modelos de mejores prácticas distribuidas por la institución. Los estudiantes tienen que aprender aceptar la responsabilidad de su propio aprendizaje, y es muy importante ayudarles a comprender su potencial. La práctica del asesoramiento puede tener un profundo impacto. Un educador que inspira mediante la labor de asesoramiento realiza una contribución fundamental; las instituciones tienen que comprender que, en el futuro, la enseñanza en el aula debería apostar por un enfoque mucho más individualizado y, en consecuencia, hacer de los grupos de debate tutorías personalizadas.

En la actualidad la tutoría se le está presentando como un componente de identidad profesional docente en la que la profesión docente está cambiando hacia dimensiones y funciones relacionadas con la función tutoría. Bajo esta perspectiva al profesor, se le pide que a partir de dominar los contenidos de la materia, debe estar en condiciones de dar respuesta a las nuevas exigencias del conocimiento y a las demandas sociales. También debe conocer los procesos psicológicos que afectan al aprendizaje, los métodos y estrategias didácticas que favorecen el aprendizaje. Esta cuestión adquiere día a día importancia porque:

- a) Los estudiantes universitarios tienen motivaciones y disposiciones para aprendizajes diferentes y capacidades diversas.
- b) En la universidad hay un interés creciente por cuestionar cómo se enseña y cómo se aprende

En esta búsqueda de metodologías en las que el alumno asume un papel protagonista y activo en su aprendizaje, se reivindica el papel de la tutoría. El profesor, como miembro de una organización, está obligado a conocer la estructura general del sistema. Esta dimensión proporciona un marco para entender cómo los cambios cognitivos o prácticos de los miembros de un centro de trabajo, dependen de las estructuras y estrategias organizativas. La puesta en práctica de cualquier competencia debe implicar a varios miembros de la organización, especialmente a grupos y equipos docentes. La tutoría en la universidad se desarrolla en dos direcciones:

- Por un lado, la tutoría tiende a concebirse dentro de un plan integrado que incluye todas las actividades de apoyo al alumnado durante su permanencia en la universidad.
- Por otro, distingue actividades de consultoría, vinculadas a las distintas asignaturas, de preparación a la vida laboral o temas de interés universitarios.

La Tutoría añade calidad al método e incorpora al proceso instructivo factores no solo cognitivos, sino motivacionales y sociales implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Son numerosos los estudios que analizan las características que debe reunir un buen tutor y que consideran tales factores. De Grave, Dolmans y Van der Vleuten (1999) recogen algunas de las principales características que se reconocen a un tutor experto:

- Conocimiento de la materia y conocimiento pedagógico.
- Debe prestar apoyo y dedicar esfuerzo por motivar.
- Estilo “socrático”, aprendizaje activo y constructivo.
- Se compromete a que en cada sesión las demandas de los alumnos sean mayores.
- Altas expectativas hacia sus alumnos.
- Preocupación por articular el conocimiento al alumno.

El ejercicio de la Tutoría en el ámbito de la Educación Superior se ha debatido entre dos concepciones: *facilitar el aprendizaje y / o transmitir conocimiento*. El profesor se convierte en facilitador y resulta fundamental para el desarrollo de la metodología ya que el proceso depende de su buen empeño. Así mismo, el tutor ayuda a reflexionar e identificar necesidades, motiva y guía para alcanzar las metas del aprendizaje asegurándose de que progresas de manera adecuada. De este modo, el tutor debe ser: 1.- *Responsable en la generación y presentación del problema*. 2.- *Colaborador en proceso*. 3.- *Ayudante en el aprendizaje*. 4.- *Facilitador en la resolución*. 5.- *Potenciador en el desarrollo de habilidades de análisis y síntesis*. 6.- *Corresponsable en la creación de un espacio de encuentro*. 7.- *Favorecedor de la creatividad*.

De entre los diversos estudios sobre este tema destacamos a Schmidt y Mouse y Mouse consideran que la “congruencia social” (valoración que el experto hace del problema objeto de estudio y el conocimiento que aporta al proceso) y la “congruencia cognitiva” (manejo de las cualidades interpersonales que se ponen en juego) son importantes factores de la tutoría para estimular el aprendizaje del alumno.

3. Estrategia Metodológica: Aprendizaje Basado en Problemas. (ABP).

El ABP puede adoptar formas distintas y por tanto el papel que se le asigna al tutor también varía. El Institute for transforming undergraduate education propone cuatro modelos de estructuración en la aplicación del ABP en la tutoría en el ámbito universitario:

1.- *Modelo escuela médica*: propone un tutor que, además de ser experto en la metodología, tiene disponibilidad total para la correcta aplicación del ABP con sus alumnos y en su materia.

2.- *Modelo facilitador- flotante*: el formato es muy estructurado y el profesor moviliza a los grupos.

3.- *Modelo co-facilitador*: se ayuda de facilitadores avanzados para monitorizar grupos. El profesor se va apoyando por otros alumnos que gestionan la reflexión dentro del grupo.

4.- *Modelo híbrido*: utiliza el ABP y otras metodologías de los dos modelos anteriores.

¿En qué consiste? Es un sistema didáctico que requiere que los estudiantes se involucren de forma activa en su propio aprendizaje hasta el punto de definir un escenario de formación autodirigida. Barrows (1986) define el ABP como un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos. En este método de aprendizaje es tan importante el conocimiento como los procesos que se generan en la adquisición de forma significativa y funcional. Las características fundamentales del ABP son:

- Aprendizaje centrado en el alumno.
- Aprendizaje en pequeños grupos.
- Los profesores son guías del proceso.
- Los problemas son el foco del aprendizaje.
- Los problemas son el vehículo para el desarrollo de habilidades de resolución de problemas.
- La nueva información se adquiere a través del aprendizaje autodirigido.

Las Fases en el proceso del aprendizaje basado en problemas (ABP) son:

1. Presentación del problema.
2. Aclaración de terminología.
3. Identificación de factores.
4. Generación de hipótesis.
5. Identificación de lagunas de conocimiento.
6. Facilitación del acceso a la información necesaria.
7. Resolución de problemas o identificación de problemas nuevos.

El Aprendizaje Basado en Problemas considera que el **estudiante** puede aprender por sí mismo sin necesidad de depender constantemente del profesor, pero esto requiere un esfuerzo por parte del estudiante y una actitud activa. Por ello, los estudiantes tienen que:

- Analizar el problema
- Profundizar para estudiar las materias
- Distinguir entre lo importante y lo secundario
- Relacionar el conocimiento previo y establecer relaciones significativas con el nuevo conocimiento

- Trazar un plan de estudio individual
- Contrastar posiciones con los compañeros y con el profesor
- Verbalizar en público lo aprendido durante el proceso
- Evaluar su progresión y resultados

Los **profesores** organizan la asignatura en una metodología que supone un reto importante para el profesor, no sólo por la búsqueda y adopción de nuevas formas de hacer sino también por la inseguridad que les genera el abandono de prácticas en las que se sentían controlando el proceso de enseñanza.

El ABP se considera una metodología didáctica que centra la atención en el alumnado al convertirle en el protagonista del proceso de aprendizaje. Nos referimos a este término para dotarle de actividad y participación en la construcción de su propio proceso de aprendizaje.

Además, el ABP implica tres componentes importantes (Zimmerman,2001): Tutor, facilitador o mediador (componente social), Aprendizaje cooperativo en grupos o en pares (componente social), Experiencias de aprendizaje auto-dirigido que se manifiestan en formas tales como búsquedas en bibliotecas, lecturas, practicas...(componente personal

¿Cómo se aplica el ABP en la enseñanza de Educación Superior?

La estrategia de enseñanza del ABP se apoya en la teoría constructivista del aprendizaje, en la que el alumno es capaz de elaborar y representar sobre el objeto o situación de los contenidos aprendidos.

Esta estrategia potencia que el grupo de trabajo reflexione sobre lo que conoce, siente y hace, cuando se propone resolver un problema. Para trabajar un problema real en el aula, es necesario partir de qué o cuáles competencias profesionales se quieren conseguir, previa concreción y definición de éstas, como partes fundamentales del ejercicio de una profesión. Es muy importante saber diferenciar los distintos saberes:

- Saber (competencia técnica)
- Saber hacer (competencia metodológica)
- Saber estar (competencia participativa)
- Saber ser (competencia personal)

***“definir una situación como problema resulta interesante porque el acto mismo de su definición plantea la necesidad de una solución”.* (Noone, 2006)**

Trabajar con problemas reales y prácticos en la Universidad fomenta la capacidad creativa en las alumnas-os y genera su propio proceso de diseño de estrategia de resolución y es capaz de recoger los principales conceptos e ideas del tema relacionados con el problema planteado, así como las principales ideas de la materia y debe organizarlos debidamente según la jerarquía conceptual; como dice **Sola** *“establecer las relaciones de interdependencia existentes entre ellos”*

El problema debe estar en relación con los objetivos del curso y con los problemas o situaciones de la vida diaria y laboral. Un buen problema fomenta el pensamiento flexible. Necesitan ser complejos, poco estructurados y con un final abierto han de fomentar la motivación intrínseca, tiene que ser realista y afines con la experiencia de los estudiantes.

Un buen problema debe producir *feedback* que permita evaluar la efectividad de sus conocimientos, razonando y aprendiendo las estrategias utilizadas. El papel del profesor es clave para que el ABP desarrolle las competencias planteadas. Es importante la motivación previa, es decir que el problema este en relación con el objetivo que se pretende.

Majoer (2000) y colaboradores sugirieron cuatro criterios para la construcción de problemas en el ABP. *En primer lugar* un problema podría marcar el nivel de conocimiento previo adquirido por los alumnos. *En segundo lugar* motivar a los estudiantes, *en tercer lugar*, sería conveniente aplicar un problema en el proceso de análisis, y *en el cuarto lugar*, que en un problema podría dirigir a los estudiantes a uno de los objetivos educativos.

Mediante esta estrategia desarrolla las siguientes competencias: Pensamiento crítico, el análisis y síntesis, razonamiento abstracto, trabajo en equipo, Trabajo individual y estimula el aprendizaje autorregulado y hace uso de los conocimientos previos.

4. Estrategia Metodológica: Proyecto de Trabajo:

Se basa en el aprendizaje reflexivo en el que tiene una gran importancia el proceso investigador de un determinado problema, con la finalidad de resolver problemas complejos a partir de soluciones abiertas.

El aprendizaje orientado a Proyectos de Trabajo tiene como objetivo fundamental que los estudiantes asuman una mayor responsabilidad en su aprendizaje, así como aplicar, en proyectos reales, las habilidades y conocimientos adquiridos en su formación. Es un aprendizaje orientado a la acción, no se trata sólo de aprender “acerca” de algo, sino en “hacer” algo.

La innovación que supone la realización de proyectos como estrategia de aprendizaje no radica en el proyecto en sí mismo, sino en las posibilidades que supone su realización para poner en práctica y desarrollar diferentes competencias. Este tipo de estrategia aborda problemas reales, quedando abierto a las diferentes soluciones, es decir, es una estrategia con capacidad para crear nuevos conocimientos.

Atendiendo a estas reflexiones, se puede desarrollar las siguientes competencias:

- 1.- Competencia relacionada con el conocimiento y capacidades intelectuales: análisis y síntesis, conceptos.
- 2.- Competencias vinculadas al mundo profesional, como la empleabilidad.
- 3.- Competencias relativas a habilidades y destrezas transversales.
- 4.- Competencias como: Toma de decisiones y el Trabajo en Equipo.

5. Estrategia Metodológica: El Aprendizaje Autorregulado.

El aprendizaje autorregulado se refiere a la aplicación de modelos generales de regulación y autorregulación en el aprendizaje académico que se realiza en las instituciones formativas. Según Pintrich(2000) el aprendizaje autorregulado es un proceso activo, constructivo donde los aprendices establecen metas para su aprendizaje e intentan regular y controlar su cognición, motivación y conducta, guiados y limitados por sus metas y los rasgos contextuales de su entorno.

Pintrich(2000) propone un modelo teórico basado en una perspectiva socio-cognitiva. En dichos modelos, los procesos reguladores se organizan en cuatro pasos: 1.- Planificación 2.- Autoobservación 3.- Control 4.- Evaluación.

El uso de estrategias de autorregulación en dominios donde el conocimiento que se posee es pobre, crea lo que Brown y Campione describen como “novatos inteligentes”, sujetos que no poseen un gran conocimiento específico en un dominio particular pero que saben cómo adquirir ese conocimiento.

Las estrategias de autorregulación son un tipo de conocimiento que permite a los estudiantes optimizar el manejo del conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal (Coll y Pozo) que se construye durante el aprendizaje. Este conocimiento meta-cognitivo o estratégico lleva consigo diversos conocimientos implícitos:

- 1.- El conocimiento sobre *la conciencia del proceso de aprendizaje*; respecto a sí mismo.
- 2.- El conocimiento sobre *el control del proceso de aprendizaje*: la planificación, la regulación de la ejecución y la evaluación del mismo. Supone a su vez otros tipos de conocimientos estratégicos:
 - sobre la planificación del aprendizaje
 - sobre la regulación, durante la ejecución del aprendizaje
 - sobre la realización de la evaluación al concluir el desarrollo de la actividad.

La autorregulación es un proceso de autodirección por el que los aprendices transforman sus habilidades mentales en habilidades académicas. La autorregulación se refiere al pensamiento autogenerado, sentimientos y comportamientos que están orientados al logro de objetivos (Zimmerman, 2000). Los aprendices que autorregulan su proceso, actúan de manera proactiva en un esfuerzo por aprender, porque son conscientes de sus puntos fuertes y sus propias limitaciones.

De acuerdo con Uden (2006), la autorregulación en el proceso de aprendizaje consiste en monitorizar, evaluar, preguntar y revisar el propio proceso de aprendizaje. Al hablar de monitorizar se refiere a la observación constante e interpretación del proceso de aprendizaje en función de los objetivos establecidos.

El aprendiz autorregulado tiene la habilidad de ejecutar las actividades de aprendizaje que le conduzcan a la construcción del conocimiento, a la comprensión, a la integración y a la solución del problema.

Flavell (1970) define el concepto sobre meta-cognición como el conocimiento que tiene uno mismo acerca de su propio conocimiento o su propia forma de conocer, así como de controlar, monitorizar la propia cognición. Las habilidades metacognitivas deben trabajarse en y desde la acción; deberían ser desarrolladas de manera autónoma por las estudiantes, no explicitadas intencionalmente por el profesor.

Las competencias que desarrollan la estrategia en la resolución del problema, desarrollan las siguientes capacidades: capacidad para desarrollar la comprensión científica, capacidad de razonamiento abstracto, resolución de problemas.

En los últimos años la investigación sobre el Aprendizaje Autorregulado ha constituido un pilar central en el desarrollo cognitivo y motivacional que ha facilitado el desarrollo autorregulado. (Galand, 2003).

En definitiva, los estudiantes se sienten agentes de su conducta, creen que el aprendizaje es un proceso proactivo y están motivados en usar estrategias que les permitan lograr los resultados académicos deseados. Enseñar a los estudiantes a convertirse en sujetos activos, motivados intrínsecamente y a ser aprendices con habilidades de autorregulación es un valor continuo en educación. El andamiaje, las instrucciones duales y la enseñanza en estrategias cognitivas parecen tener un impacto positivo en la eficacia de los estudiantes.

6. Estrategia Metodológica: Aprendizaje Colaborativo y Resolución de Problemas.

El aprendizaje colaborativo es un aprendizaje que hace una presentación del problema real, la discusión, el debate y análisis grupal del problema, identificando junto las necesidades para poder afrontar, desde el estudio y la investigación el problema para entenderlo mejor, buscando entre todos la información necesaria para poder resolverlo y identificar nuevos problemas surgidos. De este modo todos los componentes del grupo llevaran a cabo la tarea en conjunto, y no repartiéndola en los diferentes componentes.

El Aprendizaje Colaborativo tiene bastantes puntos en común con otras estrategias metodológicas, como el Aprendizaje Basado en Problemas ya que la resolución de problemas reales es el eje de esta metodología y la manera de afrontarlos se realiza de forma grupal (Aprendizaje Colaborativo) e individual (Aprendizaje Autorregulado y/o independiente).

El Aprendizaje Colaborativo es un aprendizaje de tipo social. Existen enfoques relacionados con Aprendizaje Colaborativo como el aprendizaje basado en el aprender juntos (*Learning together*), aprendizaje cooperativo, aprendizaje mutuo entre iguales o entre compañeros (*peer learning*), proyectos de trabajos colaborativo etc. Estos grupos de aprendizaje tienen beneficios académicos y cognitivos, ya que promueven mejoras significativas en el aprendizaje de los estudiantes y profesorado universitarios.

La resolución de problemas mediante la modalidad colaborativa grupal es una metodología que se estructura en pequeño grupo y ayuda a distribuir el rendimiento entre los miembros, dejando que cada uno aborde problemas que podían ser demasiado difíciles si lo hiciesen de forma individual. Durante el proceso de reflexión los estudiantes reflejan la síntesis de lecciones aprendidas. Esta reflexión les conduce a generalizaciones y comprenden cuándo se debe aplicar este conocimiento. Finalmente los estudiantes evalúan su propio progreso y el de sus compañeros, reflejando la eficacia de su aprendizaje autorregulado y colaborativo en la resolución de problemas.

Los estudiantes que trabajan de forma colaborativa son capaces de construir aproximaciones científicas que les permite construir significados figurativos, parciales y globales, que les lleven a buscar soluciones conjuntas a los problemas planteados.

La interacción colaborativa y la comunicación entre iguales se logran mejor en grupos pequeños en los que pueden darse el intercambio entre pares. Según Vygotsky al comprometerse con otros, que pueden ser más capaces, los alumnos trabajan con su zona de desarrollo próximo, definida como la distancia que hay entre su desarrollo actual y su desarrollo potencial. Sin embargo Piaget sostiene que los conocimientos lógicos y sociales se aprende mejor de los compañeros, por ello sugiere que los estudiantes son “fuentes del conocimiento” que ellos van a construir en su aprendizaje del aula.

Este proceso de resolución de problemas trabaja con diferentes niveles, de poca estructuración (Problemas abiertos) y problemas de alta estructura (Problemas cerrados). Siendo los primeros los mas característicos de a metodología del ABP, lo cual exige que el profesorado actúe como entrenador meta cognitivo y que los estudiantes trabajen en grupos colaborativos.

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El presente trabajo está enmarcado en un diseño cuasi experimental, descriptivo y de campo, donde se analizará el desarrollo de competencias básicas después de la aplicación de estrategias metodológicas innovadoras. A través del programa estadístico SPSS, versión 15, se realizó la tabulación y el análisis de los resultados para las variables categóricas y numéricas.

Objetivos Básicos de la Investigación:

Describir los efectos de las estrategias metodológicas innovadoras (Las Tutorías, El ABP aprendizaje basado en problemas, Proyecto de trabajo, Autorregulación y Aprendizaje Colaborativo y la EPG, en el desarrollo de las competencias básicas análisis y síntesis, capacidad de aprender a aprender, trabajo en equipo y toma de decisiones en los títulos de grado.

VARIABLES DEL ESTUDIO

Se manejan dos variables, por una parte las estrategias metodológicas innovadoras y, por la otra, el aprendizaje de las competencias básicas. Las estrategias metodológicas innovadoras complementan y enriquecen el proceso de aprendizaje en el estudiante universitario. El carácter innovador está impreso en la modalidad de la aplicación a estudiantes universitarios.

El aprendizaje de las competencias básicas supone la potenciación del aprendizaje activo donde el estudiante se responsabiliza por su propio aprendizaje con pensamiento crítico, autónomo y auto direccionado.

Participantes

El trabajo de campo se realizó en las instalaciones de la Universidad Complutense de Madrid, en la última semana de Junio de 2008, tras la finalización del período de exámenes, con una participación total de 240 estudiantes divididos en tres grupos de 80 alumnos cada uno de ellos y pertenecientes a la carrera de Pedagogía.

Instrumentos

Para evaluar los resultados de estas prácticas, se suministró a los participantes un cuestionario con el cual se recoge información en cinco bloques:

Bloque I: Datos de identificación del participante.

Bloque II: Calidad de la docencia recibida.

Bloque III: Aprendizaje de los conocimientos.

Bloque IV: Aprendizaje de las capacidades.

Bloque V: Aplicación de lo aprendido.

La calidad de la docencia recibida fue evaluada a través del instrumento aplicado por Capelleras y Veciana (2001) la cual enfatiza en la importancia del contexto, además, su carácter multidimensional permite recoger información sobre todos los factores que representan la calidad del servicio recibido por los estudiantes en su experiencia académica.

Para los bloques restantes, aprendizaje de conocimientos, aprendizaje de capacidades y evaluación de lo aprendido, se utilizó un instrumento construido de acuerdo con el propósito de la investigación y que aporta información relacionada con los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores adquiridos por los estudiantes antes, durante y después de la actividad formativa.

Procedimiento

El desarrollo de la investigación se cumplió a través de las siguientes fases:

- Revisión de la literatura científica. Realizada a partir de las variables que configuran las unidades de análisis del documento matriz.
- Trabajo de campo. Consiste en la elaboración y aplicación de los instrumentos para la recogida de la información.
- Análisis y discusión de los resultados.
- Elaboración de conclusiones.
- Proyección de la investigación por la valoración e interpretación de los resultados obtenidos y debatidos.
- Elaboración de propuestas específicas para cada unidad de análisis, en función de las valoraciones realizadas.

Resultados

El análisis de los datos recopilados pone de manifiesto la actitud de los participantes frente a las estrategias innovadoras utilizadas durante ese período, enfatizando en el valor del ejercicio de la docencia a través de la utilización de estrategias metodológicas innovadoras.

A lo largo de la práctica se ha observado un notable cambio en las relaciones de grupo, donde los participantes enfrentaban, con sentido crítico, los problemas planteados en la clase y los cuales sostenían un alto contenido académico.

Frente a los problemas planteados, discuten, analizan, opinan, buscan conjuntamente, alternativas de solución, potenciando de esta manera la capacidad de aprender a

aprender, expresado en el intercambio de información, conocimientos, experiencias, vivencias y que les ha permitido aprender unos de otros.

Una vez analizado el problema, ubicados en su contexto real y discutidas todas las variables inmersas en el mismo, se concentran, de manera individual y grupal, en la toma de decisiones sobre las alternativas identificadas, afinando esta competencia gracias a la participación de todos los miembros del grupo.

Se considera que el trabajo en equipo es el centro alrededor del cual convergen todas las competencias trabajadas, porque cada una de las competencias básicas potenciadas, gira en torno a un trabajo individual y grupal, siendo que tanto el análisis y síntesis, como la capacidad de aprender a aprender y la toma de decisiones, se ve profundamente enriquecida con la participación y el aporte de todos los miembros del grupo, coadyuvando a su vez, en mayor cohesión en la planificación, ejecución, operatividad y resultados del trabajo, desarrolladas a través de las estrategias metodológicas propuestas en esta experiencia de investigación.

Conclusiones

El objetivo principal de este trabajo ha sido describir el efecto de unas técnicas innovadoras de aprendizaje en el desarrollo de competencias básicas para el docente. Su justificación se encuentra en el creciente interés por la medición y evaluación de la calidad de la enseñanza universitaria, en el nuevo contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. De ahí que esta herramienta busque analizar las capacidades como elemento central del nuevo marco educativo.

Según algunos autores, que la enseñanza universitaria en su conjunto –y la de Administración y Dirección de Empresas, en particular- no se centre actualmente en los mercados reales de trabajo, hace que ésta no responda a las demandas de los nuevos entornos de negocio; lo que dificulta el desarrollo de vínculos con la comunidad empresarial. De ahí que los planes de estudio se critiquen por no basarse en el desarrollo de habilidades interpersonales y de trabajo en grupo, fundamentales para trabajar en el nuevo entorno empresarial, esencialmente dinámico. En este sentido, la literatura académica sobre metodologías didácticas indica que la gestión de la educación universitaria no debería soslayar cuestiones como la responsabilidad individual y social, tan necesarias para la formación de futuros líderes. Los profesores universitarios en el ámbito de la Administración y Dirección de Empresas deberían buscar que sus estudiantes adquieran un conocimiento disciplinado fuerte, así como una serie de destrezas y competencias genéricas claves para funcionar en los nuevos entornos de trabajo. Así, no se trata sólo de adquirir conocimientos teóricos, sino también la habilidad de aplicar éstos a situaciones reales, fomentando competencias como la resolución de problemas, la toma de decisiones, la comunicación efectiva y el desarrollo de capacidades como el análisis, la reflexión, la planificación y la evaluación en el ejercicio de la gestión empresarial.

Los resultados empíricos obtenidos en este trabajo confirman cómo las capacidades de análisis, planificación, toma de decisiones, actitudes y valores se consideran muy relevantes por los alumnos de la Universidad Complutense de Madrid. En este sentido, el análisis realizado refuerza una visión de la educación basada en métodos de enseñanza no estructurados, que consideren a los alumnos como responsables de su propio proceso formativo. El carácter innovador de estas técnicas de aprendizaje, así como del instrumento de evaluación de las actividades formativas presentado en estas páginas, reside en valorar las percepciones de aprendizaje de competencias según

manifiestan los estudiantes; a diferencia de otros planteamientos, centrados en las evaluaciones de los profesores. Por otra parte, cabe mencionar que esta herramienta se ha aplicado exclusivamente en el ámbito de la Administración y Dirección de Empresas, lo que no excluye su posible extensión a otras áreas de conocimiento.

Por último, dado que este análisis se ha realizado en un determinado momento del tiempo, las futuras líneas de investigación podrían incorporar la perspectiva longitudinal en el estudio de las competencias de los alumnos.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adams, D. (1993): *Defining Educational Quality. Improving Educational Quality Project Publication #1: Biennial Report*. Institute for International Research. Arlington, VA:

Adrian, C. M. y Palmer, G. D. (1999): "Towards a model for understanding and improving educational quality in the principles of marketing course". *Journal of Marketing Education*, Vol. 21 (April), pp.25-33.

Alon, I. y N. Cannon (2000): "Internet-based experiential learning in inter-organizational marketing: The case of Globalview.com", *Online Information Review*, Vol. 24, nº 5, pp. 349-356.

Álvarez, M. y S. Rodríguez (1997): "La calidad total en la Universidad: ¿Podemos hablar de clientes?", *Boletín de Estudios Económicos*, Vol. LII, nº 161, pp. 333-352. [8]
Álvarez, P. R. (2002): *La Función Tutorial en la Universidad*. Ed. EOS, Madrid.

Álvarez, V.; García, E.; Gil, J. y Romero, S. (2005): *Guía para la planificación y desarrollo de la docencia en el área de Ciencias Sociales y Jurídicas*. Ed. EOS, Madrid.

Allidière, N. (2004): *El vínculo profesor-alumno*. Ed. Biblio, Buenos Aires.

Amat, O. (2002): *Aprender a enseñar*. Ed Gestión 2000, Madrid.

Anderson, R.S. y Speck, B.W. (1998): *Changing the way we grade student performance: Classroom assessment and the new learning paradigm*. Ed. Jossey-Bass, San Francisco.

Barnett, R. (1992): *Improving Higher Education. Total Quality Care*. The Society for Research into Higher Education and Open University Press, Buckingham.

Barr, R.B. y Tagg, J. (1995): "From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate students", *Change*, Vol. 27 (November-December). pp. 12-30.

Berry, L. (1993): "Our roles as educators: present and future". *Journal of Marketing Education*. Vol. 15 (Fall), pp. 3-8.

Biggs, J. (2005): *Calidad del aprendizaje universitario*. Ed. Narcea, Madrid.

Blunkett, D. (2000): *Speech on Higher Education*. Maritime Greenwich University, February 15. Disponible en: <http://cms1.gre.ac.uk/dfee/erspeech>.

Bobbitt, L.M., Inks, S.A., Kemp, K.J. y Mayo, D.T. (2000): "Integrating marketing courses to enhance teambased experiential learning", *Journal of Marketing Education*, Vol. 22, nº 1, pp. 15-24.

Brown y Campione (2003): *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid. Narcea

Brown, G. y Atkins, M. (1988): *Effective teaching in Higher Education*. Ed. Routledge, London.

Burns, A. C. (1990): "The use of live case studies in business education: Pros, cons and guidelines". En: *Guide to business gaining and experiential learning*, edited by James Gentry, pp. 201-215. Nichols / GP Publishing, Londres. [26] Capelleras, J. L. y Veciana, J. M. (2001): "Calidad de servicio en la enseñanza universitaria: desarrollo y validación de una escala de medida", *Documento de trabajo 2001/4*, Universidad Autónoma de Barcelona.

Camarero, C., Rodríguez, J. y San José, R. (2007): "Casos reales y proyectos viables como alternativas del aprendizaje basado en la experiencia". *XIX Encuentro de Profesores Universitarios de Marketing*, septiembre de 2007.

Cameron, K. S. y Quinn, R. E. (1999): *Diagnosing and changing organisational culture: based on the competing values Framework*. Ed. Addison-Wesley. Reading M.A.

Cavalle, C. (1999): "Nuevos retos en la formación de directivos". *ACADEMIA: Revista Latinoamericana de Administración*. Vol. 23, pp. 105-112.

Clow, K. y Wachter, M. (1996): "Teaching methodologies used in basic marketing: an empirical investigation," *Journal of Marketing Education*, Vol. 17 (Spring), pp. 48-59.[31] Council of Europe Report (2000): *Enlarged follow-up group to the Bologna process*. Lisboa, June 30.

Coll, C. (2003): "Tecnologies de la informació i la comunicació i practiques educatives. En C.Coll (coord.) *Psicología de L'Educació*. Edición en formato Web. Barcelona U. Oberta de Catalunya.

Claxton, G (1990): *Teaching to learn*. Londres: Cassell.

Lobato, C. (1997): Estudio y trabajo autónomos del estudiante. En M. Miguel (Coord). *Metodología participativa en la enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias (pp191-224)* Madrid: Alianza Editorial.

Moreno (2002): La evaluación de las habilidades meta-cognitivas. En A. Marchesi y E. Martin (eds) *Evaluación de la educación secundaria*. Madrid. S:M.

Monereo, C y Pozo, J. (2003): "La cultura educativa en la universidad: nuevos retos para profesores y alumnos". En C. Monereo y J.L. (Eds): *La Universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid. Síntesis.

Ruiz, J.M. (2009): *Evaluación del diseño de una asignatura por competencias, dentro del EEES, en la carrera de Pedagogía: Estudio de un caso real*. Revista de Educación. INESE. 2009. MEC. Madrid.

Suárez-Herrera, J.C. (2009). "Critical Connections between Participatory Evaluation, Organizational Learning and Intentional Change in Pluralist Organizations" *Evaluation*, 15 (3) 321-342.

Tejedor tejedor, F.J y Garcia-Valcárcel Muñoz-Repiso, (2007): Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 342, 443-473. Disponible en <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820083000059.pdf>.