

# UNIVERSIDAD DE ALCALÁ: DE LA ESCUELA DE MAGISTERIO A LA FACULTAD DE EDUCACIÓN

Juan Carlos Luis Pascual  
Nieves Hernández Romero  
Manuel Megías Rosa  
Universidad de Alcalá

## RESUMEN

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha causado una profunda transformación de los estudios universitarios. Entre los principales cambios que afectan a todos los grados podemos encontrar: el énfasis en el desarrollo de competencias, la aparición de los ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) o el desarrollo de un trabajo Fin de Grado. En este artículo se han descrito y analizado los cambios más importantes que se han producido al pasar de una diplomatura de tres años a un grado de cuatro años de duración en los estudios de Magisterio de la Universidad de Alcalá.

## PALABRAS CLAVE

Formación del profesorado - Competencia - Mención – Aprendizaje-Colaboración

## ABSTRACT

The implementation of the European Higher Education Area (EHEA) has caused a deep transformation of the university studies. The emphasis on competences development, the emergence of the ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) or the development of a Final Degree Work can be found among these major changes affecting all the degrees. This article describes and analyses the impact of the changes produced going from a three year general degree to a four year bachelor degree in Teacher Education studies of the University of Alcalá.

## KEY WORDS

Teacher Training - Competence –Specialisation - Learning - Collaboration

## **1. INTRODUCCIÓN**

El Espacio Europeo de Educación Superior ha permitido transformar las Diplomaturas de Maestro en Grados de Magisterio, lo que ha equiparado los grados de maestro de infantil y de primaria al resto de los estudios. En dicha unificación europea se han perdido casi todas las especialidades permaneciendo exclusivamente la de Primaria y la de Infantil

La implantación de nuevos planes para Magisterio y la perspectiva de que los estudios de maestro adquirieran el rango de grado brindaron una nueva perspectiva a un buen número de profesores que vieron en esta nueva etapa la posibilidad de ampliar y mejorar determinadas materias que, en su opinión, habían contado hasta entonces con poco peso dentro del currículo. La mayoría del profesorado concibió esta nueva andadura y el proceso que se iniciaba al empezar a diseñar los planes de estudio como un modo de introducir cambios importantes para adaptarse a las exigencias de formación del siglo XXI.

Hay un aspecto, no obstante, que no podemos dejar de observar, y es la valoración y el reconocimiento por parte del Programa Bolonia del rol del docente de primaria y de infantil al equiparar el número de años de su formación al resto de las titulaciones. Este hecho ha permitido añadir al grado de Magisterio 60 ECTS que han incrementado y mejorado la importancia y la duración del Prácticum de los estudios y la introducción de los Trabajos Fin de Grado.

Han transcurrido más de cuatro años desde que los nuevos planes entraron en vigor y la primera promoción de estudiantes de los grados en Magisterio de Educación Primaria y Educación Infantil ha salido con su diploma bajo el brazo. Son muchos los problemas que ha habido que ir resolviendo a lo largo del camino ya que, como es sabido, la eficacia de un modelo educativo no puede comprobarse plenamente hasta que se pone en funcionamiento y se evalúan sus resultados. Las comisiones encargadas de elaborar dichos planes trabajaron muchas horas, discutieron muchas alternativas y, siguiendo las directrices generales marcadas por las autoridades educativas, diseñaron un currículo que ha estado funcionando desde entonces.

El objetivo de este artículo es analizar brevemente los cambios más importantes que han traído consigo la implantación de los grados, y analizar los logros, las necesidades y las deficiencias que habrá que subsanar, especialmente en la Facultad de Educación de la Universidad de Alcalá, para que los estudios de Magisterio alcancen el prestigio y el rango que se merecen dentro del panorama educativo español. Para, ello, por una lado se analizarán brevemente los aspectos que han sufrido mayores modificaciones con la implantación de los grados como son, la incorporación de las competencias y el concepto más actualizado de aprendizaje y se ilustrará el impacto que éstos y otros elementos importantes han tenido entre alumnos y profesores en la Facultad de Educación de la Universidad de Alcalá.

## **2. DE LOS CONTENIDOS A LAS COMPETENCIAS**

Siguiendo las directrices del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, los nuevos planes de estudio introducen las competencias en el currículo de

Magisterio de forma generalizada y transversal a todas las materias, lo que supone un aumento en el rango de la taxonomía de los objetivos educativos (Anderson, Krathwohl y Bloom, 2001). En ese sentido Zabalza Beraza entiende que las competencias son “el conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad”(2003, p. 70); para Yániz Álvarez y Villardón Gallego son “el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para desempeñar una ocupación dada y la capacidad de movilizar y aplicar estos recursos en un entorno determinado, para producir un resultado definido”(2006, p. 23). No obstante, y sin ánimo de generalizar, da la impresión de que el paso de los contenidos a las competencias no ha sido completamente asimilado por algunos docentes, por lo que sería necesario identificar y clarificar dicho concepto con la mayor precisión posible. La percepción primera que tienen aún algunos docentes universitarios es que lo valioso e importante de una asignatura son los contenidos y no las competencias. Su labor debe centrarse, en definitiva en que los estudiantes aprendan dichos contenidos. No parece haberse entendido completamente que los contenidos se utilizan en cada asignatura para conseguir que los estudiantes obtengan dichas competencias.

Al centrarse las asignaturas en el desarrollo de una serie de competencias compartidas -se habla incluso de áreas de conocimiento/materias-, algunos docentes se plantean los aspectos positivos y negativos de intentar unificar los criterios y las pruebas de evaluación de diferentes asignaturas para la adquisición de dichas competencias, entendidas estas como una referencia mayor al aprendizaje de contenidos de una asignatura. Por un lado, esta unificación de criterios sería positiva si, por ejemplo, se considera una medida para asegurar su adquisición dado que se pretende conseguir que el estudiante adquiriera las mismas competencias a través de diferentes contenidos. Por otro lado, no se podría considerar como positivo el hecho de pensar que pueden sobrar asignaturas al superponerse sus competencias. En cualquier caso Santos Guerra aclara que es necesario, antes de comenzar a impartir cualquier materia (o asignatura), uniformar los nuevos conceptos ya que “si no se comparten los códigos, habrá confusión”, insistiendo en que es “necesario el consenso en las cuestiones esenciales y que es necesaria una nueva clarificación (...) a cuatro niveles: “código semántico”, “código ideológico”, “código ético” y “código de grado” (2010, p. 297).

Según Escudero Muñoz, el aprendizaje “es un fenómeno socialmente construido como cultura que es significada, interpretada y aprendida por los individuos al participar en interacciones sociales, en comunidades de discurso y de práctica a las que pertenecen” (2009, p. 13). Ya no es suficiente con el aprendizaje aislado de una serie de conceptos sino que se requiere comprender, valorar, identificar y dar una respuesta adecuada al contexto o las características de los sujetos. Dicho cambio de modelo viene dado, para Fernández March, por “la necesidad de adaptarse a un mundo global y a la sociedad del conocimiento” (2006, p. 37). Puede decirse que son muchos los docentes que se han mostrado de acuerdo con este modelo de evaluación formativa, siempre que los estudiantes a su cargo no excediera de un número que hiciera difícil o casi imposible el seguimiento individual del alumnado y siempre que se contara con espacios de clase suficientes y adecuados; pero,

también es cierto, que algunos profesores han reaccionado negativamente ante una propuesta que significa un cambio radical en el modo de plantear sus clases y evaluar a sus estudiantes. Una de las razones para el rechazo de las competencias podría ser la mayor dificultad que supone evaluarlas y la inercia del profesorado, acostumbrado a realizar pruebas escritas finales, como modalidad casi exclusiva, para comprobar los resultados de los aprendizajes. Según García Gómez “en situaciones de crisis”... /... el “sistema provoca la aparición de fuerzas encaminadas a mantener la quietud” (2006, p. 95).

Aunque no directamente relacionada con la aparición de los grados, la metodología de enseñanza también ha cambiado notablemente en estos últimos años en los estudios de Magisterio debido a la incorporación a las aulas de nuevas estrategias de aprendizaje y, sobre todo, a la incorporación de las nuevas tecnologías, en especial a la utilización de las plataformas de enseñanza virtuales que, aparte de su potencial didáctico, supone un acceso a la información constante, en cualquier momento y en cualquier lugar e implica o debería implicar que las clases presenciales se dedicasen, además de al trabajo por competencias, a la resolución de problemas, a responder a las preguntas y cuestiones que vayan surgiendo en el proceso formativo del estudiante y al trabajo colaborativo (aprendizaje compartido y dialógico).

Para Rodrigo San Juan las propuestas de educación a distancia y especialmente los programas *B-learning* son importantes porque la Universidad se “convierte en una institución plenamente alineada con el objetivo de cohesión social”(2014, p. 2). Sin embargo, para que estas metodologías sean eficaces es necesario que se tengan en cuenta una serie de condicionantes tales como la coordinación docente, la precariedad del profesorado o cuestiones tan esenciales como la movilidad de mesas y sillas, además de contar con lugares específicos para trabajar en grupo.

### **3. DE LA ENSEÑANZA AL APRENDIZAJE**

Con los grados cambia la concepción del crédito. El nuevo ECTS contabiliza tanto horas presenciales como no presenciales, siendo mayor el número de estas últimas, circunstancia que exige un cambio de concepción del proceso enseñanza-aprendizaje. En su sentido más amplio, el aprendizaje, siguiendo a Sanders (2004, 57), incluye “percepciones, emociones, deseos, intenciones...” y también “... creencias, conceptos, estructuras de conocimiento, valores, memorias”. Hargreaves (1999, 125), también en relación al aprendizaje, nos aclara que “las variaciones subjetivas de nuestro sentido del tiempo se basan en otros aspectos de nuestras vidas: en nuestros proyectos, intereses y actividades y los tipos de exigencias que nos plantean”. Para Anderson “el aprendizaje no es estandarizado. Al hacerse colaborativo y participativo también se hace individualizado y autodirigido. Los estudiantes comienzan a reconocer y valorar sus saberes, competencias y talentos”(1997, p. 326). Tal y como plantean Bergmann y Sams (2012) se ha pasado de contemplar sólo las horas presenciales de clase (usualmente expositivas) a tener muy en cuenta las horas no presenciales de aprendizaje en las que los estudiantes trabajan autónomamente de forma tutelada y se reúnen en clase para trabajar de forma colaborativa y aclarar dudas.

Según Biggs (2006), una mayor autonomía del alumnado implica también un mayor compromiso del mismo. Para Finkel (2008), dicho incremento de autonomía supone, además, una mayor exigencia del grado de responsabilidad. Todo ello, que supone mayor participación en el proceso, debería conducir a la mejora de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Para el docente, esa mayor participación también debe alcanzar al diseño y desarrollo de las sesiones; las propuestas prácticas deben ser abiertas y divergentes, ayudando a los estudiantes a que mejoren sus estrategias de aprendizaje y haciéndoles competentes para que puedan resolver los diversos retos que se les plantean. Debe preparárseles para que sean capaces de adaptarse a la realidad cambiante y líquida de la que habla Bauman (2013) y donde es necesario superar el modelo individual buscando apoyarse en comunidades de aprendizaje.

En relación con la mejoría de la autonomía de los estudiantes Rué (2009, p. 166) explicita una serie de consignas como son “facilitar el contraste, el intercambio y la autorregulación”. El *feedback* mejora el aprendizaje, de ahí que aumente la importancia del seguimiento del estudiante día a día (evaluación formativa), y la evaluación se convierta en un potente instrumento de aprendizaje, lo que Villardón Gallego califica como “evaluación auténtica”(2006, p. 60). Para alcanzar estos objetivos encontramos de nuevo algunos de los condicionantes que ya se han mencionado: es necesario un uso apropiado de las herramientas que proporcionan las TIC, grupos reducidos con un número de alumnos que permita un seguimiento adecuado, espacios que faciliten este tipo de metodologías y suficiente profesorado para sostener una carga de trabajo realista y asequible. Para que el estudiante sea más autónomo, participativo y responsable es necesario que todos los participantes en el proceso sean plenamente conscientes de este cambio, hecho que tampoco parece haber sido asimilado completamente ni por docentes ni por estudiantes.

#### **4. DE LA COMPETITIVIDAD A LA COLABORACIÓN**

Fernández March (2003) señala que la universidad emergente trata de conseguir diferentes saberes en el estudiante: el saber, el saber hacer, el saber ser y el saber vivir juntos. El saber hace referencia al conocimiento declarativo que puede ser memorístico, significativo (relacionado con otros conceptos) o relevante (de interés para el estudiante). El saber hacer se asocia con el conocimiento procedimental, desarrollando habilidades y destrezas específicas a través de tareas prácticas donde se puede aplicar el conocimiento teórico. El saber ser (conocimiento valorativo) surge básicamente de la toma de conciencia y del desarrollo de actitudes. El saber vivir juntos (conocimiento social) mejora la competencia de la interdependencia o el trabajo en grupos colaborativos. El aumento de la colaboración también lleva asociada una mayor transparencia en la toma de decisiones y en la difusión de los procedimientos llevados a cabo. Por ejemplo, en el acceso de todos los estudiantes a todos los trabajos que van generando sus propios compañeros, que además son valorados y reciben *feedback*.

Una propuesta de evaluación negociada y aprendizaje dialogado es necesaria para mejorar la motivación y, por extensión, la calidad de los

aprendizajes. El “diálogo es esencial al proceso de aprendizaje” tal y como señala Anderson (1997, p. 321), y en ese sentido Luis-Pascual (2009) plantea una fórmula donde los estudiantes pueden elegir, al menos, entre tres vías de forma personal, de tal manera que seleccionan cómo quieren ser evaluados en función de sus capacidades, intereses y disponibilidad. Para Anderson “El aprendizaje dialógico comienza cuando el docente acepta que cada persona presente y explore su punto de vista, y la alienta a hacerlo”... /... “por medio de una indagación compartida que incluya la curiosidad mutua y el intercambio” (1997, p. 322).

En relación con la toma de decisiones motivadas y con criterio por parte del estudiante, Castelló Batia y Monereo Font (2001, p. 350) animan, por ejemplo, a la utilización de evaluación por carpetas que “consiste en ir recogiendo muestras que pongan de manifiesto que se está produciendo el aprendizaje deseado. Uno de los aspectos más remarcables de esta modalidad de evaluación es que es el propio alumno el que decide que muestras va a incluir en la carpeta”. No obstante, no siempre los estudiantes están dispuestos a asumir una mayor responsabilidad en su propio aprendizaje o en el de sus compañeros; para Finkel la narración (la conferencia o la clase magistral) es “lo que más se espera de los profesores” (2008, p. 207).

## **5. LA NECESIDAD DE COORDINACIÓN**

Los nuevos grados exigen una mayor coordinación entre todos los agentes implicados en su aplicación y desarrollo, y de forma especial entre los docentes, aunque López Hernández (2007, p. 119) nos recuerda que “el trabajo colaborativo no se puede imponer, porque entonces a los profesores no les interesa, no entienden por qué ni para qué se realiza” (2007, p. 119).

La coordinación es uno de los criterios marcados por la ANECA para el seguimiento de las titulaciones, y así se refleja en las memorias de verificación de las mismas. Para que esta coordinación sea eficaz es necesaria la presencia de una serie de elementos: un coordinador de calidad, un coordinador de titulación, coordinadores de curso, coordinador de departamento en el centro, alumnos delegados de grupo y Comisión de Calidad y Docencia. Cada uno de ellos debe asumir funciones de distinto tipo: de organización (supervisión de las guías docentes, cronograma de entrega de actividades, exámenes, volumen de trabajo del estudiante entre asignaturas del mismo curso, coherencia de las competencias, etc.), información y comunicación (recoger las demandas del profesorado y el alumnado, facilitar la comunicación entre los distintos agentes implicados en las titulaciones, estimular la participación activa de todos ellos), dinamización (renovación de metodologías docentes, potenciar la interdisciplinariedad, impulsar la implicación del alumnado en su aprendizaje, estimular la reflexión) y mejora (detectar necesidades y dificultades, realizar propuestas de mejora, etc.).

Para Apple, en relación al profesorado, “la participación significa también emplear el privilegio que se tiene como académico o activista. Es decir, cada uno de nosotros necesita hacer uso de sus privilegios para abrir espacios en las universidades y en otros lugares para aquellos que no están ahí, para aquellos que no tienen una voz en ese espacio”(2011, p. 244). No cabe duda

de que esto exige un trabajo añadido a la carga docente, que se ha visto incrementada, al ser necesaria la participación del profesorado en reuniones de todo tipo que exigen la lectura de muchos documentos y la puesta en marcha de los acuerdos tomados en dichas reuniones. En esta participación influyen otros aspectos, Santos Guerra señala alguno de ellos, como que “la organización, estabilidad y condiciones de trabajo de las plantillas tienen que ser las adecuadas para que haya proyectos que tengan proyección en el tiempo” (2010, p. 308).

## **6. DE LA ESCUELA DE MAGISTERIO A LA FACULTAD DE EDUCACIÓN**

En los párrafos que siguen se analizarán algunos de los elementos del grado y la problemática que ha traído consigo la implantación de los mismos en los estudios de magisterio de la universidad de Alcalá. Para ello utilizaremos el estudio sobre la adaptación de las titulaciones de grado al espacio europeo de educación superior: aspectos organizativos (Lopez Espí, 2014), las conclusiones a las que llegaron tras Jornadas de debate sobre resultados y propuesta de mejora de las titulaciones al finalizar el curso académico 2013-2014 y el plan de mejoras derivado del seguimiento de la titulación con todos los grupos de interés.

### **6.1 Competencias y Evaluación**

Las guías docentes en los estudios de la Facultad de Educación reflejan con claridad las competencias generales y específicas que debe adquirir el estudiante en cada asignatura<sup>1</sup>, pero, como ya se ha apuntado, la identificación de contenidos y objetivos educativos por parte de algunos docentes impide a estos identificar el papel de los contenidos como un elemento más de la programación de cada asignatura, un elemento importante que debe utilizarse para que los estudiantes alcancen determinadas competencias. En nuestra opinión, el hecho de que en el grado las competencias estén compartidas entre asignaturas debería ser algo positivo ya que podría considerarse como una medida para compensar (asegurar) su adquisición, al tratarse de las mismas competencias pero aplicadas desde distintos contenidos.

Al problema de la valoración de las competencias, que podríamos entender como “evaluar procesos en la resolución de situaciones problema” tal y como indican Zabala y Arnau (2007), habría que añadir las dificultades surgidas en la aplicación del nuevo modelo de evaluación del proceso de aprendizaje, respaldado por una normativa concreta de la Universidad de Alcalá, que ha originado todo tipo de reacciones por parte del profesorado universitario. Dicho cambio de modelo viene dado, para Fernández March, por “la necesidad de adaptarse a un mundo global y a la sociedad del conocimiento” (2006, p. 37). Por un lado, son muchos los docentes que se han mostrado más o menos de acuerdo con este modelo de evaluación formativa,

---

<sup>1</sup>Las guías de Educación infantil puede consultarse en la siguiente página web:  
<http://www.uah.es/facultad-educacion/estudios/1stAsignaturas-v3.asp?CodCentro=202&CodPlan=G420>

siempre que los estudiantes por clase a su cargo no excediera de un número que hiciera difícil o casi imposible el seguimiento individual del alumnado y, además, siempre que se contara con espacios suficientes y adecuados, condiciones que, a pesar de los esfuerzos de la Universidad de Alcalá por adaptarse a las directrices europeas (Bolonia) no se han logrado cumplir plenamente, debido principalmente a la falta de espacios en la Facultad de Educación (López Espí, 2014) y la imposibilidad de contratar profesorado estable debido a la crisis económica. Por otro lado, algunos profesores han reaccionado negativamente ante una propuesta que significa un cambio radical en el modo de plantear sus clases y evaluar a sus estudiantes. Una de las razones para la falta de adquisición de las competencias podría ser la mayor dificultad que supone evaluarlas y la inercia del profesorado, acostumbrado a realizar pruebas escritas finales como modalidad casi exclusiva para comprobar los resultados de los aprendizajes

## 6.2 Docencia virtual e Internacionalización

La docencia virtual complementa a la docencia presencial de forma generalizada (López Espí, 2014, p. 6). Hay que destacar aquí el esfuerzo realizado por la universidad para ofrecer al profesorado distintos cursos de formación *B-Learning*, nombre que se le ha dado a esta modalidad mixta de enseñanza-aprendizaje que fusiona la enseñanza virtual con la enseñanza presencial<sup>2</sup>.

Para que estas metodologías sean eficaces es necesario que se tengan en cuenta una serie de condicionantes tales como la coordinación docente, la precariedad del profesorado o cuestiones tan esenciales como la movilidad de mesas y sillas, además de contar con lugares específicos para trabajar en grupo. En cuanto a este último aspecto, tanto los docentes como el alumnado de la Facultad de Educación coincide en que la organización de los espacios no es la más adecuada: Afirmaciones como: “No hay espacios con subdivisiones y/o mobiliario móvil”; hay “pocos espacios para trabajar en grupo” (p. 5); “espacios pequeños, mobiliario inadecuado, falta de aulas para trabajar en grupo” (p. 10), recogidas en el informe de López Espí (2014), ponen de manifiesto esta falta de adecuación.

Por otro lado, además, ha aumentado la importancia de la internacionalización en los nuevos estudios de grado. La Universidad de Alcalá promociona especialmente la movilidad internacional a través de: los programas Erasmus, Movilidad Global de la UAH o Becas Santander. Para los estudiantes están muy bien considerados: “el programa de movilidad para estudiantes funciona bien” (López Espí, 2014, 7). Además, estos programas, dentro del Programa de Internalización, están contemplados como una prioridad para la Facultad de Educación (2014).

Otro aspecto en relación con la mejora de la internacionalización es que este programa tiene la intención de facilitar la máxima heterogeneidad entre los estudiantes y entre los docentes, para tener la mayor riqueza de opiniones y de

---

<sup>2</sup> Algunos de los talleres y actividades cursos que se ofrecen en la actualidad pueden consultarse en el siguiente enlace: <http://www3.uah.es/ice/FP/calendar.php>



perspectivas. Para Flecha García y Racionero Plaza (2012, 121), se debe buscar “la máxima diversidad en el cuerpo docente e investigador”.../... “este profesorado aporta conocimientos y perspectivas diferentes e imprescindibles”... /... “que responda más a la realidad de la sociedad y de las aulas”.

### **6.3 Trabajo Fin de Grado**

Una incorporación importante a los Estudios de Magisterio ha sido el Trabajo Fin de Grado (TFG)<sup>3</sup>, que supone la integración de todas las competencias adquiridas a lo largo del grado en una prueba que consiste en la elaboración de un proyecto escrito que posteriormente se defiende ante un tribunal compuesto por tres profesores que imparten docencia en los estudios. Cada uno de los TFG está tutelado por un docente que oferta una serie de temas genéricos, que posteriormente se concretarán con los estudiantes. Se plantean tres tipos de TFG: 1) investigación teórica: trabajo de carácter conceptual sobre algún aspecto de la investigación y/o la intervención socioeducativa; 2) investigación aplicada: informe de las conclusiones de un trabajo de campo que tenga como finalidad o bien la comprobación práctica de hipótesis o la resolución de preguntas de investigación; 3) proyecto de intervención socioeducativa: diseño y elaboración de acciones socioeducativas específicas, dirigidas a la población de un contexto determinado. La tutela de los TFG en el grado de Magisterio, así como la participación del profesorado en los tribunales de defensa del mismo, son un ejemplo del incremento de las horas de dedicación del profesorado.

La trascendencia del TFG y su valor en créditos (12 ECTS) dejan patente que se trata de una asignatura a la que debe prestarse gran atención tanto por parte del estudiante como por parte del tutor que le orienta en su elaboración. La mayoría de los docentes que tutelan este tipo de trabajo están de acuerdo en que, dada su trascendencia, no se ha regulado adecuadamente ni el nivel de exigencia ni el tiempo de dedicación por parte del profesorado que se ha establecido en 2 horas. Por otra parte, la defensa de los primeros TFG ha mostrado la necesidad de hacer especial hincapié en determinadas competencias a lo largo de toda la carrera y todas las asignaturas como, por ejemplo, la búsqueda de información, la capacidad de comprensión de documentos científicos, la comunicación escrita, la capacidad de aprender a aprender y, sobre todo, la estructuración y redacción de artículos o trabajos científicos.

### **6.4 Practicas de Enseñanza**

En la diplomatura el Prácticum o periodo de prácticas en los centros escolares de Educación Primaria e Infantil se realizaba durante los dos últimos años de los estudios a lo largo de un periodo de seis semanas (Prácticum I) y siete semanas (Prácticum II) respectivamente. El Prácticum II estaba asociado

---

<sup>3</sup> La Facultad de Educación dispone de una página web específica para orientar a profesorado y alumnado dada la complejidad de la elaboración y organización de este trabajo. El enlace a dicha página es: <http://www.uah.es/facultad-educacion/estudiantes/trabajo-fin-grado.asp>

a la especialidad y el alumnado realizaba su unidad didáctica, que ponía en práctica con los alumnos de primaria o infantil, según la especialidad que estuviera cursando. En los estudios de grado, el Prácticum se realiza a lo largo de los tres últimos cursos. En el segundo curso (Prácticum I), con un valor de 8 créditos, el estudiante se acerca al entorno escolar durante 4 semanas para estudiar el centro educativo, su funcionamiento y sus documentos más importantes (RRI, PEC, PCC). En el tercer curso (Prácticum II), con un valor de 12 créditos y una duración de 6 semanas, el estudiante entra en el aula y realiza una serie de trabajos de observación e investigación. En el cuarto curso (Prácticum III), con un valor de 18 créditos y una duración de 9 semanas, y que guarda un gran paralelismo con las prácticas que se realizaban en el último año de la diplomatura, el estudiante se pone al frente de la clase e imparte la unidad didáctica que le ha tocado diseñar.

En los estudios de grado, el Prácticum III está vinculado a la mención que el estudiante ha decidido realizar y para ello, a finales del curso 2013-14, se diseñaron distintas guías didácticas que reflejaban esta realidad<sup>4</sup>. La distribución del Prácticum durante tres cursos académicos a partir de segundo permite una mayor riqueza y el conocimiento de primera mano de lo que supone el futuro lugar de trabajo. Pero además supone un añadido más a la motivación de los estudiantes para entender y aprender con mayor interés las asignaturas.

Aunque bien valorado en general (López Espí, pp. 7, 12 y 14), el Prácticum es todavía, en opinión de algunos docentes, una asignatura pendiente, no tanto en sus aspectos teóricos y su distribución temporal, que están claros<sup>5</sup>, sino en la dificultad de encontrar centros adecuados a la oferta de los nuevos grados y de sus menciones, sobre todo para el Prácticum III. Disponer de una red de centros educativos estable facilitaría enormemente la labor de seguimiento del proceso<sup>6</sup>. Esta propuesta de mejora evidente no puede ser llevada a efecto solamente por la Facultad ya que depende de decisiones políticas en ambas Comunidades Autónomas.

Durante el curso 2013-2014 se dio la paradoja de que algunos alumnos de la mención de Lengua Extranjera del grado de Educación Primaria tuvieron que realizar sus prácticas con tutores que imparten Lengua Española y Matemáticas o en clases de Infantil enseñando inglés a alumnos de edades muy tempranas sin haber recibido una formación adecuada. Igualmente, algunos estudiantes de la Mención de Educación Inclusiva (denominada en la actualidad Necesidades Educativas Especiales) tuvieron que impartir docencia a grupos de niños y niñas de infantil o primaria sin poder estudiar o intervenir en casos concretos de alumnos con dificultades. En este sentido, se subraya la

---

<sup>4</sup> En el siguiente enlace pueden consultarse, entre otros aspectos, la normativa y las orientaciones relativas a la prácticas de enseñanza: <http://www.uah.es/facultad-educacion/estudiantes/practicas-externas.asp>

<sup>5</sup> Entre 2006 al 2008 se realizó un proyecto de investigación en la Escuela de Magisterio cuyo objetivo era el diseño de una nueva modalidad de Prácticum que funcionó muy bien, vio la luz en una publicación titulada "El Prácticum como enseñanza reflexiva: una propuesta de innovación didáctica realizada en la Escuela de Magisterio de la UAH" (Criado, M<sup>a</sup> J., Marcos, J.L., García, O. y Martínez, R. (2009), en la revista *Pulso*, 32, 201-220) y cuyos resultados se incorporaron al diseño de las prácticas en los estudios de grado.

<sup>6</sup> Esta propuesta de mejora evidente no puede ser llevada a efecto solamente por la Facultad ya que depende de decisiones políticas de la Comunidad de Castilla La Mancha y de la Comunidad de Madrid.

necesidad de crear una red permanente de centros de prácticas y el reconocimiento de los docentes de los centros encargados de la tutela de los estudiantes que las realizan (López Espí, 2014, p. 7), además de seguir mejorando para dar mayor cohesión a la teoría y la práctica y encontrar criterios más objetivos para la calificación de los estudiantes por parte de los tutores del centro y los tutores académicos, estos

### 6.5 De la Especialidad a la Mención

Hasta la llegada de los grados, las Escuelas de Magisterio habían ofrecido al futuro maestro la posibilidad de escoger entre cinco o seis especialidades compuestas por un número de asignaturas troncales, obligatorias y optativas que le permitirían profundizar en un determinado campo del saber. Estas especialidades eran Educación Primaria, Educación Infantil, Educación Musical, Educación Física y Lengua Extranjera principalmente; algunos centros de formación ofrecían también Educación Especial y Audición y Lenguaje. El nuevo currículo, sin embargo, las limitó a dos: Educación Infantil y Educación Primaria, aunque dejaba las puertas abiertas a que los futuros estudios pudieran ofrecer también un número indeterminado de menciones, posibilidad esta última que, en algunos casos, redujo considerablemente el número de asignaturas que un estudiante podría escoger para formarse más específicamente en un área determinada.

Las menciones que existen en la actualidad en la Facultad de Educación de la UAH son las siguientes:

<b>Grado en Educación Primaria</b>	<b>Grado en Educación Infantil</b>
Las artes en Educación Primaria	Expresión Artística
Necesidades Educativas Especiales	Necesidades Educativas Especiales
Lengua y Literatura Españolas	Lengua y Literatura Españolas
Lengua Extranjera	Lengua Extranjera
Educación Física <sup>7</sup>	Conocimiento del Entorno

En general, puede afirmarse que las menciones han venido a completar las áreas de conocimiento pero, como señalábamos anteriormente, en algunos casos, no ha sido así. Por ejemplo, mientras que la diplomatura ofrecía nueve asignaturas específicas relacionadas directamente con la especialidad de Lengua Extranjera a lo largo de tres años, el nuevo grado ofrece un máximo de seis asignaturas (ver Cuadro 1):

---

<sup>7</sup>En la Facultad de Educación de la Universidad de Alcalá no existía la Mención de Educación Física. En estos momentos y, dada la gran demanda que existe de esta especialidad por parte del alumnado, se ha solicitado su inclusión a la ANECA para poder ofertarla en el segundo cuatrimestre del tercer año del curso 2014/15.

Cuadro 1. Comparativa entre la carga de la especialidad y la mención de lengua extranjera.

Diplomatura Maestro especialidad en Lengua Extranjera		Grado de Primaria mención en Lengua extranjera	
Primer curso	1. Lengua Extranjera I (anual) 2. Didáctica de la Lengua Extranjera I (cuatrimestral) 3. Fonética y Fonología de la Lengua Extranjera (cuatrimestral)	Primer curso	Sin oferta de Lengua Extranjera
Segundocurso	4. Lengua Extranjera II (anual) 5. Didáctica de la Lengua Extranjera II (cuatrimestral)	Segundo curso (Obligatoria)	1. Lengua Extranjera I 2. Lengua Extranjera II
Tercer curso	6. Morfosintaxis y semántica (anual) 7. Investigación en el aula de idiomas (cuatrimestral)	Tercer curso (Mención Lengua Extranjera)	3. Lengua Extranjera III
Optativas	8. La expresión escrita en lengua extranjera (inglés académico) 9. Análisis del Discurso para maestros de Primaria	Cuarto curso (Mención Lengua Extranjera)	4. Lengua Extranjera IV 5. Didáctica de la Lengua Extranjera 6. Aprendizaje Integrado de Lengua Y Contenido

Habría que aclarar también que las asignaturas de lengua extranjera durante los tres años de las diplomaturas eran anuales, mientras que todas las asignaturas relacionadas con el idioma (obligatorias y optativas-menciones) del grado son cuatrimestrales. Algo parecido ocurre también con las especialidades de Educación Musical.

Para intentar compensar la carencia de la formación en lengua extranjera se creó durante el curso 2013-2014 un grupo bilingüe para el grado de Educación Primaria. Dos de los principales objetivos de este programa fueron dar respuesta a las necesidades de formación en lengua inglesa del alumnado y la internacionalización de la facultad de Educación. El hecho de disponer de una serie de asignaturas impartidas en inglés facilitaría la presencia de alumnos extranjeros en el centro.

Las asignaturas que integran este grupo son: Didáctica; Comunicación y medios socioculturales: enseñanza y aprendizaje, Psicología de la Educación,

Sociología de la Educación y Organización de las instituciones educativas, todas ellas correspondientes al primer curso. En el curso 2014-2015, además de las asignaturas de primero, se incorporaron dos más al segundo curso: Fundamentos psicológicos de atención a la diversidad y Matemáticas I.

Una de las prioridades del equipo decanal es evaluar cómo se está llevando a cabo el programa bilingüe para conocer la opinión del alumnado, detectar fortalezas y debilidades e intentar mejorar la metodología utilizada por los docentes involucrado en el programa, docentes que no poseen una formación específica en técnicas de enseñanza bilingüe.

## 7. ALGUNOS RESULTADOS CUANTITATIVOS

En el Informe realizado por el Servicio de Inspección de la Universidad de Alcalá a finales del curso académico 2013-2014 (p.17) se aprecia, por un lado, una falta de correlación entre la opinión del Equipo Decanal, los coordinadores de los cursos y los delegados de los estudiantes en relación a las guías docentes, los horarios, los medios materiales, la docencia virtual y la movilidad (ver Tabla 1), mientras que hay una mayor similitud en las respuestas relacionadas con los espacios y el tratamiento de las quejas y sugerencias. Se puede observar que, en general, la percepción que tienen los docentes es más positiva que la de los estudiantes.

Tabla 1. Comparativa de los responsables académicos y los delegados de los estudios.

Indicador	Equipo Decanal	Coordinadores Curso	Delegados Infantil	Delegados Primaria
Guías Docentes	3,33	2,92	1,42	2,01
Espacios	1,75	1,38	0,89	1,90
Horarios	3,39	2,17	1,28	1,78
Medios Materiales	3,00	2,19	1,48	2,25
Docencia Virtual	3,17	3,17	1,44	2,13
Herramientas	2,00	1,67	1,00	1,90
Quejas y Sugerencias	1,75	1,75	1,03	1,15
Movilidad	4,75	3,75	1,85	2,46

Por otro lado, en relación a la diferencia en aprobados y suspensos entre los diplomados y los graduados, utilizando el porcentaje de estudiantes presentados (ver Tabla 2), se aprecia una disparidad considerable en Educación Primaria (una media mayor de aprobados en el grado de

aproximadamente el 10%) y un poco menor (ver Tabla 3) en Educación Infantil (una media de aprobados mayor de aproximadamente el 8%).

Tabla 2. Comparativa del Grado en Magisterio de Educación Primaria y la Diplomatura en Maestro de Educación Primaria, tomado de López Espí (2014, 19)

% sobre presentados				
	Aptos		No Aptos	
	Grado	Diplomatura	Grado	Diplomatura
Media	96,17	85,23	3,83	14,77
Desviación estándar	5,56	14,76	5,56	14,76
p<	0,0001		0,0001	
Significación	Extremadamente significativa		Extremadamente significativa	

Tabla 3. Comparativa del Grado en Magisterio de Educación Infantil y la Diplomatura en Maestro de Educación Infantil, tomado de López Espí (2014,20)

% sobre presentados				
	Aptos		No Aptos	
	Grado	Diplomatura	Grado	Diplomatura
Media	99,46	91,61	0,54	8,39
Desviación estándar	0,79	11,31	0,79	11,31
p<	0,0001		0,0001	
Significación	Extremadamente significativa		Extremadamente significativa	

Es significativo cómo en ambos grados ha mejorado el porcentaje de aptos, logrando el aprobado más del 95% de los estudiantes que se han presentado en el grado de Educación Primaria y casi el 100% de los estudiantes que se han presentado en el de grado de Educación Infantil.

## 8. ESPACIOS DOCENTES

El número de estudiantes por clase condiciona que, a pesar de los esfuerzos de la universidad por adaptarse a las directrices europeas (Bolonia) no se haya logrado cumplir del todo, debido a múltiples razones, entre ellas la falta de espacios en la Facultad de Educación (López Espí, 2014) y la imposibilidad de contratar profesorado estable a causa de la crisis económica.

Tanto los docentes como los estudiantes de la Facultad de Educación coincide en que la organización de los espacios no es la más adecuada: Afirmaciones como: “No hay espacios con subdivisiones y/o mobiliario móvil”; hay “pocos espacios para trabajar en grupo” (López Espí, 2014, p. 5); “espacios pequeños, mobiliario inadecuado, falta de aulas para trabajar en grupo” (p. 10), ponen de manifiesto esta falta de adecuación. Asimismo, tanto las aulas pequeñas como las aulas de mayor capacidad son en este momento insuficientes. Durante el curso 2013-2014 algunos de los grupos pequeños alcanzaron el número de 60 estudiantes. A pesar de que se ha limitado el

número de estudiantes en el primer curso, una de las causas de este incremento es la incorporación en años sucesivos de nuevos alumnos procedentes de otras universidades o estudios. Ya se han tomado medidas para intentar controlar el acceso de estudiantes y no sobrecargar aún más los grupos, como establecer cupos en el ingreso a partir de segundo curso o equilibrar los grupos de mañana y de tarde.

En la Facultad de Educación de la UAH se imparten actualmente los grados de Magisterio, Lenguas Modernas y Traducción y Comunicación Audiovisual, además de la Universidad de Mayores y el curso de Adaptación a los grados de Educación Infantil y Educación Primaria. Este aumento de oferta docente e incremento de grupos año tras año (a medida que los estudios han ido alcanzando los niveles superiores) han dado como resultado la inadecuación de los espacios disponibles para impartir docencia tanto en número de aulas como en la capacidad de las mismas: “la facultad dispone de espacios de laboratorio pero no de seminarios” (López Espí, 2014, p. 5). Por ejemplo, durante el actual curso académico 2014-2015, un grupo de estudiantes de primero y segundo de Educación Primaria ha tenido que pasar a la tarde por la imposibilidad de encajar su docencia en el turno de mañana. Por muy equilibrado que este reparto haya intentado ser, la división de los grupos ha suscitado un sinnúmero de quejas y problemas. Muchos de los estudiantes asignados a los grupos de tarde han manifestado su disconformidad con la medida y han solicitado poder pasar el turno de mañana.

## **9. PARTICIPACIÓN Y COORDINACIÓN**

Para Escudero Muñoz (2009, 15-16) resulta curioso que en la sociedad globalizada actual los sujetos estén “más prestos a participar en comunidades distantes, acomodaticias y menos exigentes que a implicarse en otras cercanas que requieran acción colectiva, compromisos y responsabilidades compartidas para la defensa de intereses comunes”. La labor de los mecanismos de “coordinación es percibida de forma positiva” (López Espí, 2014, p. 4) y hay un buen funcionamiento de la “coordinación transversal de las cargas de trabajo de los alumnos” (López Espí, 2014, 2014, p. 5), aunque los estudiantes consideran que se necesita todavía una “mejor coordinación entre las diferentes asignaturas” (López Espí, 2014, p. 11). Hay que destacar, no obstante, algunos de los obstáculos que entorpecen el desarrollo óptimo de los mecanismos de coordinación. Para los alumnos, la dificultad mayor reside en su incapacidad para poder asistir a las reuniones necesarias por la incompatibilidad de horarios, la falta de tiempo o la escasa conciencia de la necesidad de su propia implicación en el proceso.

Estos obstáculos los encontramos también entre el profesorado, teniendo en cuenta además las especiales características de la UAH, repartida en tres campus relativamente alejados y con un gran número de profesores que imparten docencia en dos o tres de ellos en horarios de mañana y de tarde, lo que dificulta su disponibilidad

La coordinación de los profesores debe realizarse tanto en el plano vertical, -se destaca especialmente “la labor de coordinación de la Comisión de Calidad y Docencia” (López Espí, 2014, p. 4)-, como en el plano horizontal, a

través de una estructura de coordinadores de curso que traten de llegar a consensos para demandar tareas o exámenes de una manera más distribuida a lo largo del curso o llevar a cabo propuestas específicas donde todos los docentes compartan una misma política y filosofía educativas (por ejemplo, cómo iniciar procesos para unificar trabajos y evaluación de diferentes asignaturas).

Lamentablemente, al igual que en otras universidades, en la UAH han aumentado la temporalidad del profesorado y el número de profesores asociados. El profesorado asociado tiene además un contrato ajustado a la impartición de clases pero no recoge la corrección de exámenes, la puesta de calificaciones o la tutela de los TFG. La precariedad del profesorado es un aspecto preocupante en la universidad en general y en la Facultad de Educación en particular.

Por otro lado, el profesorado a tiempo completo ha visto disminuir el reconocimiento de su docencia pasando de 10 horas por crédito a 8 horas, además del aumento de la carga docente obligatoria desde las 180 hasta a 240/320 horas; asimismo, además de la carga docente, existe una mayor exigencia para participar en cargos y comisiones relacionados con la coordinación y otros aspectos del desarrollo de las titulaciones lo cual, como ya se ha apuntado, requiere un esfuerzo añadido. Tal y como plantea Marrero Acosta “una de las claves fundamentales del desarrollo profesional del docente será la formación, utilización y reconstrucción permanente de su pensamiento práctico reflexivo” (2010, p. 227). Pero docencia y gestión siguen sin valorarse lo suficiente por parte de las autoridades académicas en comparación con la publicación de artículos de investigación que, dada la actual situación, el docente apenas tiene tiempo de abordar.

Por último, la carga desproporcionada de los TFG (tiempo de dedicación y reconocimiento), tanto en la tutela como en la participación en los tribunales, es también un claro ejemplo de cómo se han incrementado las horas de dedicación del profesorado. La defensa de los TFG no coincide con el calendario de exámenes porque requiere tener aprobadas el resto de las asignaturas y por lo tanto esperar a que se cierre el periodo de entrega de las actas por parte del profesorado para que el estudiante conozca los resultados. Si bien no cabe duda de que para el estudiante el TFG es una experiencia de aprendizaje imprescindible y una oportunidad de consolidar las competencias adquiridas, no se ha regulado adecuadamente cuál es su nivel de exigencia que, aunque es menor que una tesis, no se ajusta a la realidad al asignársele tan solo una tutela de 2 horas.

## **10. CONCLUSIONES**

Son muchos los problemas que ha suscitado la implantación de los grados de Magisterio en la UAH pero también son muchos los logros conseguidos hasta ahora, especialmente en relación con el Prácticum y con los Trabajos Fin de Grado que se posicionan como dos de las asignaturas más importantes para los estudios del Grado de Magisterio en Educación Primaria y del Grado de Magisterio en Educación Infantil.



Por un lado, es importante que las especialidades de los estudios o las menciones recuperen el estatus y la capacitación que tenían en las diplomaturas (lengua extranjera, educación musical o educación física); por otro lado existe la necesidad de seguir mejorando aspectos importantes que quizá no se han tenido suficientemente en cuenta como son la identificación de competencias y contenidos y el rechazo a la evaluación formativa por parte de algunos docentes a pesar de las iniciativas de toma de conciencia y formación llevadas a cabo por la Universidad de Alcalá.

La evaluación de las competencias obliga a una valoración múltiple, compleja, directa, además de a la utilización de instrumentos variados, hecho del que debe ser consciente también el propio alumnado, en especial el alumnado de Magisterio. La forma de enseñar y de aprender está cambiando rápidamente y las nuevas tecnologías están desempeñando un papel protagonista dentro de este cambio. Las clases ya no son un lugar donde se escucha pasivamente al profesor y se toman apuntes que luego se volcarán en un examen escrito. La participación del estudiante en su propio proceso de aprendizaje es una necesidad que acompaña a la implementación de la nueva forma de concebir el proceso de enseñanza/aprendizaje

Las propuestas de evaluación de las competencias podrían trascender las asignaturas, reduciendo su número para buscar una valoración de mayor calidad, tratando de integrar lo máximo posible los conocimientos y competencias de nuestros estudiantes. Con ello conseguiríamos aliviar la carga excesiva que supone una evaluación formativa que se interpreta, única y exclusivamente, como la confección de trabajos y proyectos. También nos anima a una mayor coordinación del profesorado para evitar que las asignaturas sean o se perciban como compartimentos estancos sin conexión.

Sería interesante la realización de estudios comparativos a nivel institucional para revisar y adecuar la relación carga de trabajo/dedicación así como analizar y describir las tareas y funciones encomendadas al profesorado para no limitar su dedicación a una simple relación tipo de profesorado/créditos. Por último, sería necesario promover entre los departamentos asignaciones más permanentes en la docencia de la Facultad, incorporando el factor campus de Guadalajara, evaluando en este factor las distancias y fatigas que este hecho diferencial representa.

En resumen, sería necesario, por tanto, la creación de comisiones de trabajo sobre los planes de estudio para hacer un replanteamiento de la titulación y poder mejorar las debilidades detectadas tanto en los estudios realizados por la universidad de forma oficial como por estudiantes y profesores involucrados en el grado, además de plantear la necesidad de un debate académico sobre el modelo de maestro que se pretende formar en nuestra Facultad.

## **11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Anderson, H. (1997). *Conversación, lenguaje y posibilidades: Un enfoque posmoderno de la terapia*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

- Anderson, L.W., Krathwohl, D.R. y Bloom, B.S. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. London: Longman.
- Apple, M.W. (2011). Las tareas del académico y activista crítico de la educación: la contribución de José Gimeno Sacristán. *Revista de Educación*, 356, 235-250.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Barcelona: Paidós.
- Bergmann, J. y Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Washington, DC: International Society for Technology in Education.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea: Madrid.
- Castelló Batia, M. y Monereo Font, C. (2001). Un practicum formativo organizado en carpetas. En L.M. Villar Angulo (Dir.). *La universidad. Evaluación Educativa e Innovación Curricular*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Escudero Muñoz, J.M. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora para la EF y el Deporte*, 10, 7-31.
- Facultad de Educación (2014). *Jornada de Evaluación de la Titulación de Magisterio 9 de junio*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Fernández March, A. (2003). La formación del profesorado. *Revista de Educación*, 331, 171-197.
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35 – 56.
- Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Flecha García, R. y Racionero Plaza, S. (2012). ¿Por qué no lo hacen en Harvard y Wisconsin? ¿Por qué las mejores universidades mantienen otras preocupaciones distintas a las de las universidades españolas? En J.B. Martínez Rodríguez (coord.). *Innovación en la universidad: prácticas, políticas y retóricas*. Barcelona: Grao.
- García Gómez, R.J. (2006). *Innovación, cultura y poder en las instituciones educativas*. Madrid: MEC.
- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- López Espí, P.L. (2014). *Estudio sobre la adaptación de las titulaciones de Grado al Espacio Europeo de Educación Superior: Aspectos organizativos*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá
- López Hernández, A. (2007). *14 ideas clave. El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Luis-Pascual, J.C. (2009). Experiencia 2 Sistema de contrato graduado. En V. López Pastor (Coord.), *Evaluación Formativa y Compartida en*

*Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias.*  
Narcea: Madrid.

- Marrero Acosta, J. (2010). El currículum que es interpretado. ¿Qué enseñan los centros y los profesores y profesoras? En J. Gimeno Sacristán (Comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum.* Madrid: Morata.
- Rodrigo San Juan, C. (2014). Proyectos de innovación en entornos b-learning masivos: la experiencia de la UNED. *Revista de Unidades de Información*, 5, 1-17.
- Rué, J. (2009). *El aprendizaje autónomo en la Educación Superior.* Madrid: Narcea.
- Sanders, R.E. (2004). Validating 'observations' in discourse studies: A methodological reason for attention to cognition. En H. Molder & J. Potter, J. (Eds), *Conversation and Cognition.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Santos Guerra, M.A. (2010). El proyecto de centro: Una tarea comunitaria, un proyecto de viaje compartido. En J. Gimeno Sacristán (Comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum.* Madrid: Morata.
- Villardón Gallego, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 57-76.
- Yániz Álvarez, C. y Villardón Gallego, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario.* Bilbao: Universidad de Deusto.
- Zabalza Beraza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional.* Madrid: Narcea.
- Zabalza Beraza, M.A. y Arnau, I. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias.* Barcelona: Graó.

\*\*\*\*\*

