

ESTUDI DEL DESENVOLUPAMENT DE LES COMPETÈNCIES A TRAVÉS DE LES DIFERENTS METODOLOGIES, PERCEBUDA PELS ESTUDIANTS.

Margarida Falgàs Isern
Universitat de Girona
margarida.falgas@udg.edu

Dolors Cañabate Ortiz
Universitat de Girona
dolors.canyabate@udg.edu

Maria Aymerich Andreu
Universitat de Girona
maria.aymerich@udg.edu

Maria Eugènia Gràs
Pérez
Universitat de Girona
eugenia.gras@udg.edu

Resum

El present estudi forma part d'una recerca sobre metodologies docents que estem portant a terme a la Facultat d'Educació i Psicologia de la Universitat de Girona, amb l'objectiu de la millorar de la qualitat docent.

La comunicació que presentem vol donar a conèixer l'anàlisi dels resultats respecte la percepció dels estudiants sobre les possibilitats d'aprenentatge que els ofereixen les metodologies que han treballat al llarg dels seus estudis en relació al desenvolupament de les competències professionals, intel·lectuals i personals.

Els participants en l'estudi (n=207) són estudiants de la Universitat de Girona que en el moment de la recollida de dades (desembre 2009) cursaven el darrer curs dels estudis de Mestre i de Psicologia.

Aquesta informació ens ha de permetre planificar la docència de manera més pertinent i adequada, no només considerant les preferències del professorat o la pertinença dels continguts, sinó també segons les valoracions dels estudiants.

L'estudi es centra en sis metodologies bàsiques que configuren estils docents però també models d'aprenentatge diferents: classe magistral, l'anàlisi de casos, aprenentatge bast en problemes, l'Aprenentatge basat en Projectes, l'Aprenentatge Cooperatiu i l'Aprenentatge realista/reflexiu.

S'administra un qüestionari contrastat i validat a estudiants de l'últim curs dels estudis actuals de la llicenciatura de Psicologia i la Diplomatura de Magisteri en les especialitats de Primària, Infantil, Llengua Estrangera, Educació Física i Educació Musical.

L'anàlisi i el contrast de dades sobre metodologies docents ens permetrà planificar la docència des de la percepció de l'estudiant, centrat en el desenvolupament de competències.

Justificació

La creació de l'Espai Europeu d'Educació superior (EEES) ha plantejat la necessitat d'adaptar-se a la societat del coneixement introduint nombrosos canvis en els sistemes educatius universitaris tot posant l'èmfasi en el desenvolupament de competències.

La universitat ha de donar resposta a la necessitat que la societat ens planteja. El professional d'avui necessita d'una multiplicitat de sabers, de cultura, de virtuts i valors integrats amb el seu desenvolupament personal i civil, formació tècnica i humanística.

El concepte de competència ha passat a ocupar un ampli espai de reflexió dins del model educatiu universitari. Existeixen diverses definicions d'aquest terme, segons la perspectiva que es pretén ressaltar. Le Boterf (2002) defineix una competència com el conjunt de coneixements, actituds i destreses necessàries per desenvolupar una funció.

El projecte Tunning (2003), desenvolupat dintre del marc del EEES, defineix les competències des de la perspectiva dels resultats d'aprenentatge com "coneixements, habilitats, actituds i responsabilitats que descriuen els resultats de l'aprenentatge d'un programa educatiu o allò que els alumnes són capaços de demostrar al final del procés educatiu". A partir de la definició del concepte de competència sorgeixen catalogacions de les mateixes: competències específiques vehiculades a cada àrea d'estudi, competències generals, competències transversals a les titulacions i les relacionades amb la formació integral de la persona.

Les competències estan lligades al desenvolupament professional, a les activitats que aquest compren i als problemes que afronta, és a dir, que la competència sempre s'expressa en un saber fer qualificat i contextualitzat, en una situació concreta.

És el nostre interès formar alumnes de manera integral i desenvolupar les competències transversals amb les que qualsevol titulat universitari hauria de comptar a finalitzar els seus estudis.

La instauració del nou model educatiu implica una educació centrada en l'aprenentatge de l'alumne. Donat que l'aprenentatge és el punt fort dels models educatius centrats en l'estudiant, és molt important saber com gestionar-lo. Aquest èmfasi en l'aprenentatge de l'alumne implica que la nostra tasca com a professors no és ensenyar, sinó ajudar a aprendre. El que aprèn és l'alumne i la nostra tasca és facilitar aquest aprenentatge. (Morales, 2002).

L'autonomia en l'aprenentatge s'entén com la "facultat de prendre decisions que permetin regular el propi aprenentatge per poder aproximar-ho a una determinada fita, dins d'unes condicions específiques que formen el context d'aprenentatge" (Monereo, 2001). Aconseguir que els nostres alumnes siguin més autònoms, implica fer-los conscients de les preses de decisions, dels coneixements que posen en joc, de les seves dificultats per aprendre i de la forma de superar les dificultats.

L'aprenentatge es veu com una activitat que els estudiants realitzen per ells mateixos de forma activa. Quan parlem d'autogestió de l'aprenentatge ens referim al procés autodirectiu mitjançant el qual l'estudiant transforma les seves habilitats mentals en destreses acadèmiques relacionades amb les tasques, és a dir, quan els estudiants participen activament de manera meta-congnitiva, motivacional i conductual en el seu propi procés d'aprenentatge (Zimmerman, 1989). L'autogestió de l'aprenentatge s'entén com la situació en la qual l'estudiant és responsable del seu propi aprenentatge, condueix els seus objectius acadèmics i motivacionals, administra recursos materials i humans i els té en compte en la presa de decisions al llarg del seu procés d'aprenentatge (Bandura, 1977).

Pensem que l'adaptació (implantació) al EEES ha de ser una oportunitat per revisar i millorar els estudis a nivell d'organització de disseny i desenvolupament. Assumim com a referent la idea de "no sense els professors" (Michavilla, 2005), és a dir, centrem el nostre interès en arbitrar una sèrie d'accions encaminades a informar, formar i assessorar als docents que portaran endavant els canvis previstos en els diferents documents i predisposicions i, sobretot, en introduir-los com una innovació docent al mateix temps de facilitar una millora dels processos d'ensenyament i aprenentatge.

No podem oblidar el paper fonamental que juga l'alumnat. Ell és el que ens pot donar informació de la percepció d'aquesta millora i de les possibilitats de canvi.

La percepció dels estudiants, constitueix una font d'informació de vital importància si es pretén comprendre i millorar el complex procés d'aprenentatge i ensenyament (Gijbels et al., 2005; Huertas y Agudo, 2003; Struyven et al., 2005).

La societat actual es caracteritza per una quantitat de informació infinita, dinàmica i canviant, un extensiu ús d'internet i de les noves tecnologies, sense oblidar la situació d'un mercat laboral en continu canvi. Tot això requereix de professionals no solament amb coneixements específics i bàsics, sinó amb competències i destreses per aplicar-los i resoldre els problemes de manera creativa, implicant d'aquesta forma un aprenentatge autònom i al llarg de tota la vida. (Dochy et al., 2003; Ribeiro y Mizukami, 2005).

En aquesta comunicació ens proposem posar manifest la percepció que tenen els alumnes/as respecte el desenvolupament de les competències intel·lectuals, professionals i personals en relació a les metodologies docents utilitzades en els nostres estudis (mestre/a i psicologia).

La competència professional és un saber fer complexa que exigeix un conjunt de coneixements, habilitats, actituds, valors i virtuts que garanteixen la eficiència d'un exercici professional responsable i excel·lent. La competència professional no resideix en els recursos (coneixements i capacitats) que poden posar-se en pràctica sinó en la pròpia mobilització dels recursos. Els sabers no constitueixen la competència sinó augmenten o disminueix les oportunitats de ser competents.

Quan parlem del perfil del professional, ens referim al conjunt de capacitats i competències que identifiquen la formació d'una persona, per assumir en condicions òptimes les responsabilitats pròpies del desenvolupament de funcions i tasques de la seva professió. El professional no es limita a la simple execució de les tasques, sinó que s'implica en una combinació d'atributs com *el saber, saber fer i saber ser* (Tunning, 2003).

Les revisions dutes a terme per Escibano (1992) confirmen la necessitat d'utilitzar un ampli repertori de formes d'ensenyar per respondre a la diversitat d'estils d'aprendre i d'objectius plurals de l'ensenyament. Per tant, els mètodes d'ensenyament que s'utilitzin són un factor important ja que existeix evidència empírica de que el futur professional ensenyarà i aprendrà tal i com ell o ella ho ha experimentat anteriorment.

Podem definir ensenyament com una *activitat que facilita l'aprenentatge* (Mohanar, 2003.) Per a que aquesta tasca es compleixi, no es tracta solament d'ensenyar sinó de fer que els nostres alumnes realment aprenguin. Una docència experta inclou el domini d'una varietat de mètodes d'ensenyament (Biggs, 2005).

Amb els resultats del nostre estudi pretenem continuar treballant per assolir que el professorat pugui respondre a les exigències que l'hi demanen. Per això, ens centrarem en els mètodes que, en alguna matèria, els nostres estudiants han tingut possibilitat de vivenciar al llarg dels estudis. Concretament : classe expositiva, treball cooperatiu, anàlisi de casos, resolució de problemes, treball per projectes i aprenentatge reflexiu. Analitzarem, sobretot, el paper dels subjectes implicats, professorat i estudiants en l'intercanvi didàctic generat. També veurem quina percepció tenen els estudiants sobre el desenvolupament de les competències personals, intel·lectuals i professionals que els proporcionen els mètodes treballats.

Mètodes docents.

Primer partirem del contrast d'uns aspectes clau de cada mètode per poder visualitzar les perspectives d'implicació de l'estudiant.

La Classe expositiva és una sessió explicativa o demostrativa de continguts amb la finalitat de transmetre'ls. Té un intercanvi unidireccional centrat en l'activitat del professorat. L'estudiant manté una actitud d'escolta activa a partir de presa d'apunts, la formulació de preguntes, omplir un esquema, etc. També es pot entendre expositiva una classe impartida per l'estudiant (Trabany y León Salazar, 2004, Bain, 2006).

El Treball cooperatiu és un mètode de dinàmica d'aula on s'agrupen els estudiants en grups heterogenis per aconseguir un objectiu comú. En el treball de grup són imprescindibles les aportacions individuals de tots els components que s'organitzen en diferents tasques de manera equitativa i proporcional per assolir els objectius comuns. D'aquesta manera es forja la interacció social i la responsabilitat individual (Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Fernández March, 2004).

L'Anàlisi de casos representa una exploració processual, sistemàtica i profunda d'un cas concret. La finalitat pot ser resoldre o transformar una situació concreta o bé buscar elements generalitzables en contextos semblants. Es potencia l'intercanvi multidireccional i entre iguals, afavorint l'autonomia de l'estudiant i del grup en la recerca. Tant individualment com en grup, es genera coneixement a partir de l'observació, la recollida de dades per establir hipòtesis fonamentades i demostrades amb suport teòric (Stake, 1995, Carbonell, 2007).

En l'*Aprenentatge basat en Problemes* es planteja una situació problemàtica contextualitzada, i normalment interdisciplinària, que, per resoldre's, necessita una planificació i reflexió, així com una relació efectiva d'habilitats i coneixements. Es treballa en grups reduïts per permetre un intercanvi multidireccional. Els estudiants són l'eix ja que han de detectar les necessitats de formació per afrontar el problema i les han de resoldre (Schmidt, Vermeulen & Van der Molen, 2006; Branda, 2001; 2008).

El mètode *d'Aprenentatge per Projectes*, consisteix en la realització d'un projecte o tasca complexa en grup. Es promou l'autonomia dels estudiants que planifiquen, executen i avaluen el propi treball. Es pot fer un projecte en grup o bé entre tota la classe realitzant un únic projecte on diversos subgrups en desenvolupen els aspectes concrets (Baños, 2007; Tomas, 2000; Valero, 2007).

L' Aprenentatge reflexiu o realista parteix de la introspecció personal per contrastar amb la dels altres, així com amb els referents teòrics que, compartits en grup ajuden, a partir de la reflexió, a reconstruir el coneixement individual. S'esdevé un intercanvi

complex i variat: de l'individual al grupal i pluridireccional, entre iguals, a l'individual. El professorat guia el procés, dinamitza l'intercanvi, així com suggereix i proposa elements de reflexió. S'incideix en l'autonomia i en la responsabilitat individual, tant de l'activitat com de l'aprenentatge (Schön 1998; Perrenoud, 2004; Brubacher et al. 2005, Esteve, Melief y Alsina, 2010).

Plantejament de la proposta

L'estudi que presentem parteix de la qualitat de la docència i de l'aprenentatge i se centra en els estudis universitaris de la Facultat d'Educació i Psicologia de la UdG, amb la finalitat de poder millorar la qualitat docent en les properes promocions prenent en consideració les percepcions de l'alumnat.

Objectius

L'objectiu general de la proposta es centra en: *La percepció dels estudiants sobre les possibilitats d'aprenentatge que els ofereixen les metodologies presentades en relació al desenvolupament de les competències professionals, intel·lectuals i personals.*

L'anàlisi i el contrast de dades sobre metodologies docents ens pot permetre planificar la docència des del punt de vista de l'estudiant, afavorint el desenvolupament de les competències cognitives, professionals i personals estudiades.

Treballar per afavorir l'adquisició de competències suposa donar a l'estudiant el protagonisme en el seu aprenentatge, ja que el desenvolupament de competències implica un repertori d'accions apreses, autoregulades i contextualitzades (Monereo, 2005). Això pressuposa facilitar la participació activa a partir de l'aplicació de mètodes on l'estudiant és el protagonista dels seus aprenentatges i es tenen en compte els seus interessos, necessitats i el desenvolupament de les competències cognitives, personals i professionals (Zabalza i Arnau, 2007). Les interaccions docents que afavoreixen el desenvolupament de les competències inclouen un paper actiu de l'aprenent i, implícitament i explícita, incideixen en l'autonomia de l'estudiant en el seu procés d'aprenentatge.

Els objectius d'estudi es concreten en:

- Comparar, a nivell de fonamentació teòrica, el diferent grau d'autonomia de l'estudiant que desenvolupen en les diferents metodologies.
- Determinar la percepció que tenen els estudiants sobre com els diferents mètodes incentiven el desenvolupament sistemàtic de les competències personals, intel·lectuals i professionals.
- Proposar una línia de formació pel professorat universitari envers metodologies participatives que afavoreixen l'autonomia de l'estudiant en un aprenentatge competencial, a partir del contrast entre els referents conceptuals de les metodologies i les percepcions dels estudiants.

Mostra

Participen en aquesta recerca un total de 207 estudiants universitaris. S'ha passat un qüestionari als estudiants de la Facultat d'Educació i Psicologia de la UdG dels estudis de Psicologia i de Magisteri. Concretament els alumnes de l'últim curs dels estudis que van assistir a classe en el moment de la distribució del qüestionari.

Instruments

La recollida de dades s'ha portat a terme mitjançant un qüestionari d'elaboració pròpia, validat per experts, amb l'objectiu de recollir la percepció des estudiants en relació a les metodologies docents.

En aquesta comunicació centrem la nostra atenció en una part del qüestionari, aquella que respon a l'objecte d'estudi que hem exposat. En aquesta part del qüestionari, es demanava que els estudiants anotessin fins a quin punt les diferents metodologies els havia ajudat a desenvolupar les competències intel·lectuals, professionals i personals. L'alumne tenia tres alternatives de resposta possible (gens, una mica i bastant).

Per altra banda, i per facilitar als alumnes la comprensió de les metodologies i afavorir la tasca de complementació del qüestionari, es va elaborar un full addicional amb una definició breu i clara de cada una de les metodologies estudiades i competències treballades.

Resultats

El percentatge d'estudiants que informen que les diferents metodologies els han ajudat a desenvolupar bastant les competències intel·lectuals i les competències comunicatives segons la carrera cursada, es presenten en la taula n^o1.

Set de cada estudiants de magisteri considera que l'aprenentatge, reflexiu ajuda bastant a desenvolupar les competències intel·lectuals. L'anàlisi de casos, l'aprenentatge cooperatiu i basat en projectes també es considerat per més de sis de cada deu futurs mestres. Entre els estudiants de Psicologia les metodologies valorades per més estudiants son l'anàlisi de casos i les classes magistrals. Per altre banda les que menys estudiants consideren com a potenciadores d'aquestes competències son les classes magistrals, en opinió dels estudiants de Magisteri i l'aprenentatge cooperatiu segons els futurs psicòlegs.

D'acord al desenvolupament de les competències professionals, les metodologies que més estudiants de Magisteri valoren són l'aprenentatge cooperatiu i l'anàlisi de casos. Entre els estudiants de psicologia, la valorada amb més freqüència és l'anàlisi de casos (64,8%) seguit força a prop per l'aprenentatge basat en projectes (54,5%). Es pot comprovar que en els dos grups, molt menys estudiants valoren la classe magistral com a potenciadora d'aquestes competències.

A la mateixa taula es destaquen les diferències detectades per la prova U de Mann-Whitney entre els estudiants de Magisteri i de Psicologia en la valoració de les diferents metodologies com a potenciadores de diverses competències. En la majoria dels casos, les diferències observades no son estadísticament significatives, i quan ho son, majoritàriament es perquè els estudiants de magisteri les valoren més, amb dos

excepcions: els estudiants de Psicologia valoren més que els de Magisteri les classes magistrals com a potenciadores de competències intel·lectuals i els aprenentatge bast en problemes com a potenciador de competències professionals

Taula 1. Percentatge de estudiants que considera que cada una de les metodologies l'han ajudat força a desenvolupar les competències avaluades.

	Competències intel·lectuals		Competències professionals		Maduresa Personal	
	Magisteri	Psicologia	Magisteri	Psicologia	Magisteri	Psicologia
Classe magistrals	42.1**	71.1**	18.6	37.8	20.7	28.9
Anàlisis de casos	67.6	77.8	64.8	64.4	57.9	42.2
Ap. basat en problemes	44.1	55.6	31**	51.1**	27.6	35.6
Ap. basat en projectes	61.4	59.1	59.3	54.5	57.2	43.2
Ap. cooperatiu	64.1*	42.2*	70.3*	40*	79.3*	60*
Ap. reflexiu	70.3*	52.3*	57.2	40.9	76.6*	59.1*

* Més valorada entre els estudiants de Magisteri segons la prueba de Mann-Whitney ($p < 0.05$)

** Més valorada entre els estudiants de Psicologia segons la prueba de Mann-Whitney ($p < 0.05$)

Conclusions

En l'estudi s'observa que malgrat les diferències observables no són molt significatives, hi ha un component derivat, possiblement, de la pràctica en les metodologies que fa que entre ambdós estudis (psicologia i magisteri) hi ha percepcions diferents per part dels estudiants.

Els mètodes que els alumnes perceben com més útils en el desenvolupament de les competències anteriorment citades són: Aprenentatge cooperatiu (tant en els estudis de magisteri com els de psicologia), aprenentatge reflexiu i mètode de projectes, (sobretot en els estudis de Mestre).

Aquestes dades segurament estan mediatitzades per altres aspectes que no s'han considerat en aquest estudi, com poden ser el clima o l'estil del docent. Aquest pot ser l'eix d'una recerca posterior. Com també estan subjectes a variables que no s'han controlat com és la periodicitat o la sistematització d'aquests mètodes en els diferents estudis.

Bibliografia

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.

Baños, J.E. (2007). Bases generals de l'aprenentatge basat en problemes. *Apunts de la 3ª edició del Postgrau en Docència Universitària*. Girona: Universitat de Girona.

Benito, A.; Cruz, A. y Icarán, E. (2005). Propuestas para afrontar las necesidades emergentes de formación del profesorado en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de la RED-U*, 4 (2), 41-52.

Biggs, John B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

Branda, L.(2008). El aprendizaje basado en problemas . El resplandor tan brillante de otros tiempos. En U.F, Araujo, G. Sastre Vilarrasa, (coord). *Aprendizaje basdo en problemas . Una perpectiva de la enseñanza de la universidad*. Barcelona. Gedisa

Branda, L. (2001) "Aprendizaje Basado en Problemas, centrado en el estudiante, orientado a la comunidad", en Aportes para un cambio curricular en Argentina 2001, Jornadas de Cambio Curricular de la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires, Organización Panamericana de la Salud (pp.79-101).

Brubacher, J. W.; Case, Ch. W. y Reagan, T. G. (2005). *Cómo ser un docente reflexivo*, Gedisa, Barcelona, 173 pp.

Cheng, David X. (2001). Assessing Student Collegiate Experience: Where do we Begin? *Assessment & Evaluation in Higher Education* Volume: 26 Number: 6 Page: 525 – 538

Contreras, L.C. y Rodríguez, J.M. (2004). La formación del profesorado universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Comunicación y Pedagogía*, 195, 6-

Dochy, F., M. Segers, P. Van den Bossche y D. Gijbels, *Effects of problem-based learning: a metaanalysis*, *Learning and Instruction*: 13(5), 533-568 (2003).

Espacio Europeo de Enseñanza Superior (1999). *Comunicación y Pedagogía*, 195, 6-11. *Declaración conjunta de los ministros europeos de enseñanza* .Bolonia, 19 de junio de 1999.

Escribano, A. (1992). Modelos de enseñanza cognitivos y conductuales en la práctica del aula. *Comunicación. Congreso Iberoamericano de Psicología*. Colegio Oficial de Psicólogos de España y la Sociedad Interamericana de Psicología. Internacional. Julio.

Escribano, A. y Peralta, M.D. (1993): *Organización del ambiente de aprendizaje*. Madrid, IEPS.

Espacio Europeo de Enseñanza Superior. *Declaración conjunta de los ministros europeos de enseñanza* .Bolonia, 19 de junio de 1999.

Esteve, O., Mielief, K. i Alsina, A. (coord.) (2010). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Octaedro.

Fernández March, A., (2004). *Nuevas metodologías docentes*. Recuperado 22 de mayo de 2009, desde http://www.upm.es/innovacion/cd/02_formacion/talleres/nuevas_meto_docent/nuevas_metodologias_docentes_2.pdf.

Frías del Val, A.S (2007).El currículo escolar y la descentralización educativa en España. *Revista de Educación*, 343, p.199-221.

Gijbels, D., G. van de Watering y F. Dochy; *Integrating assessment tasks in a problem-based learning environment*, *Assessment & Evaluation in Higher Education*: 30(1), 73-86 (2005).

Huertas, J.A. y R. Agudo; *Concepciones de los estudiantes universitarios sobre la motivación*. En C. Monereo, & J. I. Pozo (Eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. (pp. 45-62). Ed. Síntesis, Madrid (2003).

Johnson, D; Johnson, R; Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós. Barcelona.

Kempner, K i Taylor, C (1998). An alternative assessment to higher education outcomes: Differentiating by institutional type. *Higher Education*, 36, 3, 301-321.

Latorre, A., Del Rincón, D. & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.

Margalef, L. y Álvarez Méndez. J.M. (2005). La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Educación*, 337, 51-70.

Meroño, A.L. y Ruiz, C. (2006): Estrategias de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior a partir del conocimiento y actitud del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (1), 281-298.

Michavila, F. (2005). No sin los profesores. *Revista de Educación*, 337, 37-49.

Mohanan, K.P. (2003) *Assessing Quality of Teaching in Higher Education*<http://www.cdtl.nus.edu.sg/publications/assess/default.htm>, Centre for Development of Teaching and Learning, National University of Singapore, (<http://www.cdtl.nus.edu.sg/>).

Monereo, C.; Duran, D. (2001). *Entramats. Mètodes d'aprenentatge cooperatiu i col.laboratiu*. Edebé. Barcelona

Morales, P (2002). *La relación profesor-alumno en el aula*. 3ª edic., Madrid: PPC.

Perrenoud, PH. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.

Proyecto Tunning (2003). *Tunning Educational Structure in Europe*. Informe final, Bilbao: Universidad de Deusto

Ribeiro, L.R. y M.G. Mizukami; Problem-based learning: a student evaluation of an implementation in postgraduate engineering education, *European J. Eng. Educ.*: 30(1), 137-149 (2005)

Schmidt, F. G., Vermeulen, L. & Van der Molen, H. T. (2006). Long-term effects of problem based learning: A comparison of competencies acquired by graduates of a problem based and a conventional medical school. *Medical Education*, 40, 562-567.

Shön, D.A. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: PAIDÓS

Stake, R.E (1995). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata, 1995
Spronken-Smith, R. y Harland, T. 2009. Learning to teach with problem-based learning, *Active Learning in Higher Education*, nº 10, 138-153.

Struyven, K., F. Dochy y S. Janssens; Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review, *Assessment & Evaluation in Higher Education*: 30(4), 325-341 (2005).

Taurina, C.; Carretero, R. y Aznar, S. (2004). Bases para un plan de apoyo a la docencia en el nuevo contexto europeo. *Actas de III Symposium Iberoamericano de docencia universitaria. Pedagogía Universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido*, Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto, 1297-1303.

Tarabany, F. y León Salazar, A. (2004). La argumentación en la clase magistral. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, .(9), 35-47

Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. San Rafael: The Autodesk Foundation.

Valcarcel, M. (coord.) (2004). *Diseño y validación de actividades de formación para profesores y gestores en el proceso de armonización europea en educación superior*. Informe de investigación disponible en http://www.mec.es/univ/html/informes/estudios_analisis/resultados_2004/ea0036/informe.pdf

Valero, M. A. (2007). L'aprenentatge basat en projectes en els ensenyaments tècnics. *Perspectiva Escolar*, 318, octubre 2007

Zabala, A. & Arnau, C. (2007). *11 Ideas claves: como aprender y enseñar competencias* Barcelona: Graó.

Zabalza, M.A. (2001). Evaluación de los aprendizajes en la universidad. En A. García-Valcárcel (coord): *Didáctica Universitaria*. Madrid. La Muralla. 261-291

Zimmerman, B. J. (1989) A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.

Qüestions i/o consideracions per al debat

Com a docents som conscients que la finalitat última d'ensenyar és el desenvolupament de l'autonomia de l'estudiant ?

La percepció del desenvolupament de les competències implica també la percepció d'autonomia? Quina és la percepció real de l'autonomia de l'estudiant?

Els estudiants han de poder vivenciar diferents mètodes i poder adequar-los a les seves necessitats formatives. Com fer conscients als aprenents del procés que fan a cada metodologia?. Cal una combinació de mètodes? Quina i com?

L'estil docent és una variable essencial en la interacció amb l'estudiant en el procés del seu aprenentatge. Com l'estil docent mediatitza l'efectivitat dels mètodes?

Les metodologies tenen un caràcter multidimensional: relació personal, social i afectiva. Intervenien les relacions personals, els estils d'aprenentatge i les relacions que s'estableixen entre els subjectes. Com gestionar tots aquests processos per incidir en el desenvolupament competencial de l'estudiant?

Com s'ha de plantejar la formació del docent universitari perquè ajudi i guiï el procés d'adquisició de les competències (cognitives, socials, professionals i personals) dels estudiants?