

Diseño de entornos para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje

Raquel Rodríguez González

Universidad de Oviedo

Resumen

El desarrollo de la autonomía en el aprendizaje en la Educación Superior es uno de los retos a los que se enfrenta la denominada “Universidad del aprendizaje” para mejorar los logros académicos y satisfacer las demandas que la sociedad del siglo XXI solicita con respecto a la formación universitaria. En este artículo, se presentan distintos contextos o entornos de aprendizaje aplicados a dos asignaturas del área de Psicología Evolutiva y de la Educación. Se realiza una breve descripción con carácter orientativo sobre el diseño de entornos de aprendizaje abiertos y flexibles, en contraposición con un aprendizaje dirigido; de entornos para aprender a través de la práctica, basada en proyectos. Se analiza también la temporalización, junto al trabajo del alumno y el profesor, y se presentan datos sobre el tipo de evaluación alternativa utilizada.

Abstract

The autonomy development in learning in higher education is one of the challenges of the designated “University of learning” to improve academic achievements and to satisfy demands that the XXI century society request about university formation. In this article, different contexts or environments of learning are shown, referred to two subjects of the Evolutionary Psychology area and Education. A brief description with outline nature is carried out about the design of opened and flexible learning environments, in comparison to a led learning, in order to learn more through experience, based in projects. Temporality is also analyzed with the students and teachers work, data is presented about the alternative evaluation type used.

Introducción

Desde la declaración de Bolonia (1999), dentro del contexto universitario se han incorporado frases hechas, alguna ya utilizada en ámbitos

no universitarios, tales como aprender a aprender, aprender a pensar... Otras, ya de cuño más universitario, se refieren a la concepción de una Universidad centrada en el aprendizaje, cuya finalidad es que los estudiantes lleguen a ser autónomos para aprender determinadas competencias específicas y genéricas de acuerdo con las demandas de la sociedad del siglo XXI.

Si se desea desarrollar la autonomía en el aprendizaje, son muchos los cambios que se tienen que producir en el aula, para ir superando el modelo tradicional, en el que los profesores/as transmiten conocimientos; o lo que es lo mismo: se limitan a proporcionar una información que el alumno recibe de forma pasiva para, después, a través de la evaluación final, dar constancia de que ha sido capaz de aprenderla. Esa llamada "capacidad" la desarrolla él solo, al margen de la intervención del profesor, quien, a lo sumo, resuelve dudas o realiza determinados ejercicios a los que denominamos práctica, controlando siempre, no obstante, las respuestas en detrimento del proceso de aprender.

Si realmente queremos una Universidad centrada en el aprendizaje, son necesarios cambios importantes tanto en lo que se refiere a los objetivos que planteamos en nuestras asignaturas como a la forma de presentar los contenidos, y especialmente en lo que atañe a la metodología y a la evaluación.

Los profesores universitarios somos cada vez más conscientes de la necesidad de una formación para la docencia en la que el objetivo de la enseñanza sea el propio aprendizaje. Estamos en un momento en el que el profesor, especialista en la materia, tiene que ser también especialista en la didáctica de esa misma materia. Es el paso del profesor adscrito a un Departamento y que imparte determinada disciplina, al profesor que se integra en una titulación determinada, con un perfil específico y tiene que: primero, organizar su asignatura para que responda a ese perfil; y segundo, conseguir que sus alumnos construyan unos conocimientos específicos, enmarcados en las características de la titulación (competencias específicas), y unos conocimientos y habilidades genéricas que faciliten su aprendizaje y completen su formación académica de acuerdo con la demanda de la sociedad actual (competencias genéricas). El profesor no podrá ya "ir por libre", a su aire, sino que ha de integrarse en un proyecto de formación para satisfacer y adaptarse desde su asignatura al perfil profesional y académico de la misma.

Las asignaturas estarán orientadas al perfil de la titulación y desarrollarán aquellas habilidades personales y profesionales más valoradas para el

acceso al mercado laboral. Entre ellas, dentro de las genéricas, la motivación, la adaptabilidad, la orientación a la calidad, la iniciativa personal, la comunicación, la integración en un equipo...

Estos planteamientos hacen necesario el cambio al que anteriormente hacíamos mención y exigen, asimismo, nuevos diseños de contextos “ad hoc” para desarrollar la autonomía en el aprendizaje. Estos contextos son lo que han de proporcionar a los estudiantes instrumentos cognitivos adecuados para enfrentarse a los nuevos retos.

A partir de ahora, no bastará con acreditar un título universitario: habrá que acreditarse como un buen profesional. Para ello la Universidad tiene que proporcionar al estudiante los instrumentos adecuados que permitan su integración en el marco europeo de cualificaciones para el aprendizaje permanente o a lo “largo de la vida”.

Enseñar a aprender: hacia un modelo de aprendizaje autónomo

El hecho de adoptar nuevas formas de enseñar y de aprender va a suponer un mayor compromiso con la docencia y con la investigación educativa para poder diseñar y aplicar proyectos de innovación, dentro siempre de un marco flexible e integrador en el que se pueda conjugar la concepción tradicional del diseño educativo con un enfoque constructivista interactivo, y en el que el conocimiento sea elaborado individual y socialmente por los alumnos (R. Rodríguez, 2004, p. 31).

La construcción del conocimiento implica la activación de procesos cognitivos básicos, que incluyen la selección y retención de la información, la comprensión y organización de la nueva información, la integración de la misma en los conocimientos poseídos y la aplicación de lo aprendido a nuevas situaciones de aprendizaje. Todo ello desde la motivación y autocontrol de todo el proceso por el propio aprendiz (metacognición).

Cuando los aprendices son competentes para utilizar adecuadamente estos procesos implicados en el aprender y, asimismo, son capaces de controlarlos y evaluarlos, estamos hablando de aprendizaje autónomo.

En este modelo constructivista, los objetivos son básicamente cognitivos. La selección y comprensión del contenido incluyen la adquisición y consolidación de habilidades, estrategias y competencias instrumentales para aprender, y posicionan al sujeto que aprende como procesador activo de información, capaz de organizar y planificar su aprendizaje, siempre y cuando cuente con la orientación y guía del profesor.

Diseño de entornos para facilitar el aprendizaje autónomo

Dentro del ámbito de nuestra asignatura, cuyos contenidos se inscriben en el área de Psicología del Desarrollo y de la Educación, se han utilizado los siguientes modelos:

Entornos de aprendizaje abiertos (en contraposición con un aprendizaje dirigido)

Se establecen los siguientes objetivos en términos de competencias:

- Estimular la investigación personal (distintas fuentes).
- Estimular el razonamiento divergente (distintas perspectivas).
- Fomentar el aprendizaje autodirigido y la autonomía del alumno con ayuda metacognitiva.
- Proporcionar herramientas cognitivas para aprender a aprender.
- Desarrollar herramientas de comunicación.

Los contenidos del programa se organizan en bloques temáticos orientados al desarrollo de las competencias específicas de la Psicología del Desarrollo y de la Educación en las titulaciones de Pedagogía y Magisterio. Asimismo, se constituyen en instrumentos para el desarrollo de competencias genéricas.

En el análisis y selección de contenidos, hemos tenido en cuenta el cómputo de los créditos actuales (en el futuro los ECTS), para la distribución secuencial de los bloques.

Actividades de aprendizaje

- Búsqueda y selección de información a partir de un tema concreto. No se utilizan descripciones abstractas. Sí se busca estimular el razonamiento desde los conocimientos y experiencias previas.
- Situaciones de discusión, donde se valoran las perspectivas múltiples (pensamiento divergente). No una única perspectiva a teorías concretas.
- Actividades en las que se fomenta la autonomía (se impulsa a plantear problemas entre las distintas fuentes de información y a evaluar juicios).
- Actividades para desarrollar la comprensión individual al evaluar las propias necesidades, al tomar decisiones, al modificar, evaluar y revisar conocimientos.

Recursos

- Orientación sobre las fuentes de información.
- Visualización de vídeos con comportamientos específicos.
- Documentos específicos proporcionados por el profesor.
- Explicaciones orales, por parte del profesor, si fuese necesario, siempre contextualizadas en las actividades de los alumnos.

Herramientas a desarrollar (competencias genéricas)

- Cognitivas: Seleccionar, retener, organizar e integrar la información (para conectar el conocimiento nuevo con el ya existente). Generar nuevos conocimientos y estrategias para crear nuevas formas de pensar.
- Metacognitivas, para explorar, comprobar y evaluar la validez de las experiencias.
- Herramientas de comunicación (aprender a establecer interacciones entre profesor y alumnos, y entre los propios alumnos, habilidades interactivas).

Apoyos por parte del profesor

- Apoyos específicos frente a genéricos, en situaciones de interacción.
- Conceptuales (pautas sobre lo que tiene que aprender).
- Cognitivos (pautas sobre estrategias para aprender).
- Metacognitivos (orientaciones concretas sobre cómo reflexionar acerca del contenido seleccionado, problema o hecho que está siendo estudiado).
- Procedimentales (orientaciones sobre saber hacer, cómo plantearse un problema, cómo resolver un caso, etc.).

Este modelo de aprendizaje abierto nos ha proporcionado nuevas formas de organizar la docencia, utilizando los apoyos mencionados para promover un aprendizaje significativo.

Entornos para aprender a través de la práctica, basada en proyectos o resolución de problemas

Este diseño implica tener una idea muy clara sobre qué tipo de competencias deben aprender nuestros alumnos. Partimos de la observación de la

práctica, a través de situaciones reales. A partir de estas observaciones, se elabora el marco teórico que ha dado lugar a la práctica y se analizan las tareas y actividades realizadas.

Se trata de crear un entorno de aprendizaje que enseñe a nuestros alumnos a pensar como expertos (entendiendo como tales a quienes poseen conocimientos pertinentes para el campo en el que van a trabajar).

La eficacia de este entorno es proporcionarles temas y argumentos interesantes, de investigaciones aplicadas, para que aprendan técnicas y procedimientos concretos a través de la práctica.

Los objetivos propuestos dentro de este entorno de aprendizaje serían los mismos expresados en el entorno que hemos denominado abierto y flexible, al que hemos añadido los siguientes:

- Aprender a aplicar los conocimientos adquiridos a situaciones prácticas.
- Crear una buena disposición en el alumno para aprender en colaboración.
- Desarrollar técnicas de trabajo en grupo.
- Aprender a tomar decisiones en grupo.

Los contenidos se concretan en la realización de proyectos de intervención para la mejora del desarrollo cognitivo en los distintos niveles educativos según el perfil profesional y académicos de la titulación.

Actividades de aprendizaje

Partiendo de la base de que se trata de un aprendizaje basado en proyectos, las pautas para aplicarlo serían las siguientes:

- Determinar las características del proyecto. Ej.: “Proyecto de intervención para la mejora de la inteligencia práctica en estudiantes de la ESO”.
- Consensuar el procedimiento de trabajo en el grupo (evitar plagio, parasitismo, reparto estanco de tareas). Determinar cómo se va a evaluar el trabajo.
- Concretar y definir los objetivos (lo que se quiere conseguir).
- Elegir el contexto donde se va a realizar la intervención.
- Tareas y actividades a realizar en el aula.
- Cómo evaluar los resultados.
- Exposición oral del proyecto y discusión a nivel de gran grupo.

Recursos

- Orientar sobre distintas fuentes de información.
- Se han observado proyectos, para facilitarles modelos adecuados.
- Se ha elaborado un marco teórico.
- Se establecen pautas y procedimientos.

Herramientas

Saber aplicar los conocimientos adquiridos en entornos flexibles y aplicarlos a un caso determinado en una dimensión práctica adecuada. Desarrollar herramientas de comunicación oral y escrita. Aprender en grupo.

Apoyos

El profesor tendrá un papel de mediador. Orientará a los alumnos en la utilización de la información precisa, en la adecuación de los pasos que están dando en el proceso. Asimismo, observará y evaluará el funcionamiento del grupo y la participación de sus componentes.

Este modelo se compatibiliza con algunas exposiciones orales a nivel de gran grupo, cuando en las situaciones de “feedback” con los grupos de trabajo se comprueba que existe algún problema común a todos, tanto en los presupuestos teóricos, como procedimentales.

El aprendizaje por resolución de problemas en colaboración (Nelson y Reigeluth, 1997) es, asimismo, muy útil para desarrollar en el alumnado el aprendizaje autónomo. En el aprendizaje por proyectos también se presentan o se incluyen intencionadamente problemas que el grupo tiene que plantearse y resolver.

También se plantean a los alumnos cuestiones o casos problemáticos para que aprendan a resolverlos de forma colaborativa o cooperativa, para desarrollar competencias transversales de saber trabajar y tomar decisiones en grupo.

La finalidad de este contexto sería básicamente para crear entornos participativos de aprendizaje e incluye:

- Crear una buena disposición en el alumno para aprender en colaboración.
- Desarrollar técnicas de trabajo en grupo.
- Comprometerse a realizar el proyecto en colaboración y concluir el proceso por medio de actividades de síntesis, evaluación y conclusión.

En suma, se trata de crear entornos de aprendizaje sin los cuales no se podría lograr esa autonomía que pretendemos. Se concretan en:

- Crear entornos de aprendizaje abiertos centrados en los alumnos, contextualizados y participativos.
- Fomentar el desarrollo del pensamiento analítico y divergente.
- Concienciar al alumno para que participe de forma activa en su propio proceso de aprendizaje.
- Estimular la exploración y el análisis del contenido desde múltiples perspectivas en relación siempre con el perfil de la titulación.
- Reconocer que el aprendizaje tiene un carácter social. La construcción del conocimiento tiene lugar dentro de un contexto social y cultural. Es misión del profesor propiciar este tipo de contextos.
- Promover relaciones de respeto y de apoyo entre los alumnos, así como entre los alumnos y el profesor.
- Cultivar el deseo de aprender de forma significativa.

Temporalización. Trabajo del profesor y del alumno

La temporalización se ha realizado de acuerdo con los créditos LRU de las asignaturas, introduciendo la novedad de contabilizar y valorar el trabajo no presencial, que en parte coincide con las horas de clase perdidas por fiestas, puentes, etc. De esta forma, el trabajo del alumnado se ajusta a los créditos reales de la asignatura. Las fechas de entrega y exposición de su trabajo se consensúan con el grupo a la vista del calendario escolar. La tutoría se constituye en un elemento clave para la mediación y guía del trabajo de los estudiantes, tanto a nivel individual como de pequeño grupo. Se utiliza también para motivar y animar en la realización de un trabajo bien hecho.

Trabajo del alumno

Presencial:	Individual Colaborativo
No presencial:	Individual Colaborativo

Presencial individual

Respecto al programa de la asignatura:

- Seleccionar información, analizarla, resumirla y saber utilizarla.

- Observar y analizar comportamientos filmados, desde los conocimientos adquiridos, en situaciones interactivas a nivel de gran grupo.
- Entrega por escrito de estas actividades, para constatar su ejecución y calidad.

Presencial colaborativo

- Trabajar, a nivel de pequeño grupo, tras las reuniones previas no presenciales en los proyectos de intervención, resolución de problemas bajo la orientación directa del profesor.
- Presentación oral del proyecto y discusión a nivel de gran grupo.

No presencial individual

- Buscar, seleccionar, analizar y resumir información en relación con las fuentes proporcionadas por el profesor.
- Organización y planificación de su trabajo de acuerdo con la temporalización consensuada a nivel de gran grupo.
- Determinar y justificar el tiempo invertido.

No presencial colaborativo

- Reuniones previas, pequeño grupo, para planificar y plantear los proyectos a realizar.
- Determinar cómo van a utilizar los conocimientos y recursos que cada miembro propone.
- Toma de decisiones.
- Elaboración final del proyecto, presentarlo al profesor antes de exponerlo en clase (tutoría).
- Presentar actas de las reuniones para contabilizar el tiempo empleado y la participación equitativa.

Trabajo del profesor para fomentar la autonomía en el aprendizaje

- Organizar el contenido del programa de la asignatura para el desarrollo de las competencias específicas de acuerdo con el perfil académico y profesional de la titulación.

- Plantear con claridad los objetivos, para que los estudiantes sepan lo que realmente tienen que aprender.
- Diseñar las actividades que el alumno debe realizar y sirven de guías para facilitar el aprendizaje, calculado el tiempo medio de trabajo presencial y no presencial para comenzar a familiarizarse con el concepto de crédito ECTS.
- Actuar como tutor/mediador, al que se puede recurrir en cualquier momento, y no como distribuidor de conocimientos.
- Crear entornos de aprendizaje centrados en el aprendizaje para facilitar la transformación de la información en conocimiento y éste en saber.
- Orientar sobre las fuentes de información.
- Orientar y formular proyectos para centrar a los alumnos en los aspectos importantes del contenido para que aprendan procedimientos a través de las aplicaciones prácticas.
- Proporcionar información puntual cuando se solicite.
- Estimular las actividades de grupo.
- Fomentar la investigación, la interacción, la interpretación y la motivación intrínseca.
- Estimular la interacción simultánea.
- Asegurar la participación equitativa.
- Apoyar el trabajo no presencial con tutorías “ad hoc”.
- Leer los documentos entregados para proporcionar respuestas (feedback) a los alumnos para que puedan ayudarse a través de la metacognición y se perciban a sí mismos como competentes en sus ejecuciones.
- Realizar una evaluación, formativa, continua, consensuada con los alumnos.

El cambio más importante es que la responsabilidad de la dirección del aprendizaje se desplaza hacia los estudiantes. Los alumnos progresivamente son conscientes de qué información y recursos necesitan y la forma de obtenerlos, mientras el profesor/a está disponible para proporcionarles orientación, respuesta (feedback) y para que desarrollen las capacidades que necesitan.

Evaluación

La evaluación es continua y formativa, poniendo el punto de mira en el proceso de aprender que se valorará de acuerdo con el grupo, siempre en

relación con los objetivos propuestos y los contenidos específicos del programa de la asignatura.

Estrategias utilizadas

Estas estrategias pretenden ir más allá de la evaluación de respuestas. No olvidemos que lo que nos proponemos es crear contextos de aprendizaje centrados en el aprendiz y lo que pretendemos es que éste construya unos conocimientos que incluyan: “el saber, el saber hacer, el saber ser y el saber estar”, por lo tanto, las estrategias utilizadas son aquellas que están basadas en la participación del alumno, en una implicación directa, para que aprendan a valorar las posibilidades y se comprometa en el logro de unas metas concretas.

El contrato de aprendizaje, la autoevaluación y la evaluación por pares son los recursos que básicamente se utilizan, sin excluir las guías de observación (listas de control) y la entrevista, especialmente para la valoración del trabajo en grupo y el comportamiento de los miembros en este tipo de trabajo de carácter colaborativo.

- a) Contrato: Acuerdos entre el profesor y los alumnos sobre qué cosas deben hacer y cómo tienen que orientar su comportamiento para alcanzar una calificación determinada. Ésta es una forma eficaz de involucrar al alumno en su propio aprendizaje para conseguir las metas. Desarrolla, asimismo, el sentido de la responsabilidad. Este tipo de evaluación se realiza a nivel de gran grupo y pequeño grupo. A nivel individual sólo en casos concretos.
- b) Autoevaluación: Los propios alumnos identifican criterios para valorar su aprendizaje y realizar juicios sobre el grado en que se ajusta a los objetivos del programa y a las competencias a adquirir. Facilita el análisis, la reflexión y la toma de conciencia sobre el aprendizaje logrado.
- c) Evaluación por pares: Se pide a los alumnos que valoren el trabajo de sus compañeros básicamente en su participación equitativa en el grupo de trabajo. Esta evaluación se incluye en las actas y se aplica sólo al trabajo en grupo. Se utilizan listas de control para detectar el plagio, parasitismo y el reparto estanco de tareas.
- d) Listas de control: Observación y registro controlado de los comportamientos en la realización de las tareas, incluyendo una valoración cualitativa (listas de control; relación de aspectos que van a ser eva-

luados en las actividades individuales, colaborativas). Se incluye registro de incidentes. Los mismos alumnos participan en la redacción, sin excluir la cuantitativa en la que se incluye la entrega en los tiempos acordados y el tiempo invertido por parte de los estudiantes. Estas guías de observación o listas de control se utilizan para la autoevaluación individual y, de su participación en el pequeño grupo o grupo de trabajo y también para la evaluación por pares, en este caso sólo referida al grupo de trabajo, su involucración personal y su cumplimiento en las tareas a realizar, este tipo de evaluación la hacen primero individualmente y después con el grupo en una entrevista en la tutoría.

- e) La entrevista, la hemos utilizado preferentemente en la evaluación por pares, dentro de los grupos de trabajo, también individualmente, en casos concretos de falta de objetividad en las autoevaluaciones. Dentro de las distintas modalidades de entrevistas, orientadas a la evaluación, hemos utilizado, en primer lugar, la de balance de los aprendizajes y, a partir de ahí, las distintas apreciaciones que los estudiantes hacen de su propio trabajo y la del pequeño grupo.

Resultados obtenidos

- Asistencia a clase del 100 %.
- Aumento de la motivación intrínseca.
- Aumento de la involucración en el aprendizaje.
- No se realizan exámenes finales.
- Gran responsabilidad por cumplir lo pactado.
- Clases activas, participativas, con aumento del sentimiento de competencia.
- Los objetivos se han cumplido dentro de un nivel satisfactorio, no ha habido suspensos, el número de notables y sobresalientes alcanza el 60%.
- Es muy importante para los estudiantes el compromiso (contrato) que adquieren personalmente con la profesora, lo que les lleva a esforzarse al máximo.

Cuestiones a tener en cuenta

- Es difícil de realizar con grupos que sobrepasen los 40 alumnos. En este caso, se ha realizado con grupos en torno a treinta.

- Exige al docente un feedback continuo para que la comunicación sea fluida.
- Es laborioso realizar un cronograma de las actividades juntamente con los alumnos y llegar a un acuerdo.
- El trabajo en la tutoría se multiplica respecto al habitual.
- El trabajo del profesor es continuo y sin pausa, lo que a veces te hace añorar el sistema tradicional y unidireccional.

En resumen, a pesar de los inconvenientes que básicamente son para el profesorado, la gratificación final por los resultados obtenidos merece el esfuerzo realizado.

Por lo que respecta a los estudiantes, no se ha encontrado resistencia al cambio. En contra de lo que creen muchos profesores, el sistema tradicional de carácter unidireccional termina por aburrir a los alumnos y hace que no tengan motivación para asistir a clase (los apuntes los puede tomar otro compañero por él) y que no se sientan protagonistas del proceso enseñanza-aprendizaje. La evaluación depende exclusivamente del criterio del profesor y, aun en el caso de que sepan qué instrumento va a utilizar, desconocen qué aspectos de sus conocimientos se van a valorar y por qué.

También es cierto que no todos los alumnos responden con el mismo entusiasmo, pero como en definitiva desean aprobar y no quieren quedarse atrás respecto a sus compañeros, porque eso significa que la calidad de su trabajo queda al descubierto (ya no pueden culpar del suspenso a la exigencia excesiva del profesor), se comprometen igualmente, aunque la calidad de su trabajo no alcance “la excelencia”. La dinámica de la clase contagia a todos los estudiantes y les hace involucrarse en ella, porque, entre otras cosas, la han consensuado y se sienten comprometidos implícita y explícitamente con la profesora y, por tanto, responsables de que funcione.

De todos los objetivos que nos hemos propuesto, el que conlleva una mayor dificultad es, sin duda, el aprendizaje de las habilidades cognitivas y de comunicación que incluye la puesta en común a nivel de gran grupo, habiéndose detectado dificultades en los siguientes comportamientos:

- Realizar oralmente una síntesis del proyecto que contenga lo más relevante, pues el tiempo es limitado.
- En la discusión, es difícil lograr que todos participen y que lo hagan con fluidez.
- Que sepan argumentar sus comentarios de acuerdo con las “listas de control” elaboradas para la evaluación.

- Que sean capaces de justificar desde su competencia los puntos débiles, si los hubiera, en su trabajo.

Dificultades que, teniendo en cuenta su poca práctica, son justificables y superables si todo el profesorado contribuye al desarrollo de estas competencias tan importantes para su formación.

Referencias

- Allidière, N. (2004). *El vínculo profesor-alumno*. Buenos Aires: Biblios.
- Alonso Tapia, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*. Barcelona: Edebé.
- Alonso Tapia, J. (1999). ¿Qué podemos hacer los profesores universitarios para mejorar el interés y el esfuerzo de nuestros alumnos por aprender? En MEC: *Premios Naciones de Investigación Educativa, 1998*. Madrid: MEC.
- Álvarez, P.R. (2002). *La función tutorial en la Universidad*. Madrid: EOS.
- Álvarez, V. et al. (2003). *La enseñanza universitaria. Planificación y desarrollo de la docencia*. Madrid: EOS Universitaria.
- Anderson, G., Boud, D. y Sampson, J. (1996). *Learning contracts. A practical guide*. London: Kogan Page.
- Bernard, J.A. (1995). *Estrategias de estudio en la universidad*. Madrid: Síntesis.
- Bernardo, J. (1991). *Técnicas y recursos para el desarrollo de las clases*. Madrid: Rialp.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Brown, S. y Glasner, A. (Edit.) (2003). *Evaluar en la Universidad. Problemas y enfoques*. Madrid: Narcea.
- Carballo, R. (2002). *Experiencias en grupo e innovación en la docencia universitaria*. Madrid: Editorial Complutense, S.A.
- Carreras, J., Escofet, A., Gros, B., Imberón, F., Mateo, J., Medina, J.L., Parcerisa, A., Martínez, M. y Carrasco, S. (Coords.) (2006). *Propuestas para el cambio docente en la universidad*. Barcelona: Octaedro – ICE Universidad de Barcelona.
- De Miguel Díaz, M. (Coord.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- Exley, K. y Dennick, R. (2007). *Enseñanza en pequeños grupos en educación superior. Tutorías, seminarios y otros agrupamientos*. Madrid: Nancea.
- García-Valcárcel, A. (Coord.) (2001). *Didáctica Universitaria*. Madrid: La Muralla.
- Gros, B. y Romaná, T. (2004). *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: Octaedro – ICE Universidad de Barcelona.
- ITESM (1999). *El método de proyectos como técnica didáctica*. Monterrey (México): Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
- Lévy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de competencias. Cómo analizarlas. Cómo evaluarlas. Cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000.
- Massot, P. y Feisthammel, D. (2003). *Seguimiento de la competencia y del proceso de formación*. Madrid: AENOR.

- Monereo, C. y Pozo, J.I. (Eds.) (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis.
- Nelson, L.M. y Reigeluth, C.M. (1997). *Guidelines for using a problem based learning approach for teaching heuristic tasks*. Presentación en la reunion annual de la American Research Association, Chicago, Illinois.
- Przesmycki, H. (2000). *La pedagogía del contrato. El contrato didáctico en la educación*. Barcelona: Grao.
- Rodríguez, J. (2004). *El aprendizaje basado en problemas*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Rodríguez, R. (2004). El proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto universitario, pp. 21-51. En Rodríguez, R., Hernández, J. y Fernández, S. (Coord.): *Docencia Universitaria. Orientaciones para la formación del profesorado. Documentos ICE*. Oviedo: ICE de la Universidad de Oviedo.
- Rodríguez, R. y Hernández, J. (Coord.)(2006). *Docencia Universitaria. Proyectos de Innovación Docente. Documentos ICE*. Oviedo: ICE Universidad de Oviedo.
- Rodríguez, R., Hernández, J., Alonso, A.M. y Díez-Itza, E. (2003). El absentismo en la Universidad: resultados de una encuesta sobre motivos que señalan los estudiantes para no asistir a clase. *Revista Aula Abierta*, 82, 117-146.
- Rodríguez, R., Hernández, J. y Fernández, S. (Coord.)(2004). *Docencia Universitaria. Orientaciones para la formación del profesorado. Documentos ICE*. Oviedo: ICE de la Universidad de Oviedo.
- Rodríguez, S. (Coord.) (2005). *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*. Barcelona: Octaedro – ICE UB.
- Rodríguez Espinar, S. (Coord.)(2004). *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*. Barcelona: Octaedro – ICE Universidad de Barcelona.
- Salomon, G. y Perkins, D.N. (1998). Individual and social aspects of learning. *Review of Research in Education*, 23, 1-24. Washington DC: Area.
- Tójar, J.C. y Manchado, R. (Coord.) (1997). *Innovación educativa y formación del profesorado. Proyectos sobre la mejora de la práctica docente en la universidad*. Málaga: ICE y Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Málaga.
- Yáñez, C. y Villardón, L. (2006). Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario. *Cuadernos Monográficos del ICE, núm. 12*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Zabalza, M.A. (2000). Estrategias didácticas orientadas al aprendizaje. *Revista Española de Pedagogía*, 217, 459-490.
- Zabalza, M.A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Nancea.

