

ACERCA DEL NUEVO MODELO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Ana María Alonso Gutiérrez

Dpto. de Ciencias de la Educación
Universidad de Oviedo

INTRODUCCIÓN

La Universidad, además de ser una institución que en su funcionamiento atiende aspectos tan diversos como la investigación, la extensión cultural, la gestión, la financiación, las relaciones externas, etc., es fundamentalmente un espacio de toma de decisiones formativas, es decir, un escenario formativo en el que el profesorado y el alumnado desempeñan los papeles más importantes.

Con el comienzo del siglo XXI y como consecuencia de la integración de la Universidad española en el marco de la Convergencia Europea para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, la Institución Universitaria se ha planteado, como uno de sus objetivos, lograr la implantación de una forma de entender la docencia universitaria que responda a parámetros diferentes de los que tradicionalmente vienen rigiendo en la toma de decisiones que se adoptan a la hora de enseñar.

A ese respecto, las funciones del profesorado, así como las del alumnado, tienen que cambiar y ello supone, a su vez, un cambio profundo para la Institución, no sólo en lo referente al ámbito curricular, sino también al institucional y al organizativo.

No voy a referirme aquí a los ámbitos institucional y organizativo, porque no son cometido propio de este trabajo, sino al ámbito curricular y, en ese sentido, según se recoge en ALONSO Y TARRÍO, (2006), el cambio que el EEES le exige a la Universidad se centra en

mejorar la calidad de la educación. Para contribuir al logro de ese objetivo, el gran reto al que se enfrenta el sistema educativo es promover un cambio en la metodología de enseñanza-aprendizaje vigente en la actualidad, de tal forma que se convierta en una metodología orientada al desarrollo de competencias y centrada en el trabajo del estudiante y en su capacidad para aprender.

Ese cambio metodológico requiere un cambio en la forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el estilo de actuar, tanto por parte del profesorado como del alumnado, que son los más directos responsables del cambio. Por tanto, se hace necesario un cambio de roles y un cambio de tareas, es decir, de estrategias metodológicas para aproximar nuestros planteamientos a los planteamientos europeos.

Todo ello exige, a su vez, un cambio de mentalidad que permita romper con las rutinas establecidas y generar rutinas nuevas, formas diferentes de operar en el acto de enseñar y en el acto de aprender. El docente tendrá que organizar procesos de aprendizaje basados en la participación activa del estudiante y reduciendo el número de clases magistrales, y el alumnado tendrá que asumir mayor compromiso, responsabilidad y autonomía en el proceso educativo.

Ese cambio de mentalidad “debe estar sustentado, por una parte, en el convencimiento de su necesidad por considerarlo adecuado para el logro de los objetivos —bien sea el objetivo de responder satisfactoriamente a las demandas sociales, en el caso de los docentes, o el de lograr una formación como persona, como ciudadano y como profesional, acorde con las exigencias de la sociedad del conocimiento y de la información, en el caso de los discentes— y, por otra parte, en la motivación y en los deseos de llevarlo a efecto” (ALONSO y TARRÍO, 2006). Tanto el convencimiento de su necesidad como la motivación y deseo de llevarlo a efecto son imprescindibles para que se logre el éxito del objetivo, y no suceda lo mismo que lo ocurrido con la reforma introducida por la LOGSE en 1990, que también suponía una reforma global del sistema educativo —en este caso no universitario—, tanto a nivel curricular como a nivel organizativo.

Se habla en ocasiones, no sin razón frecuentemente, de las dificultades con que vamos a encontrarnos a la hora de implementar en la enseñanza los planteamientos de la Convergencia Europea, debido, en primer lugar, a la ausencia de cultura de esfuerzo y de trabajo autónomo por parte del alumnado, en segundo lugar, al escaso reconocimiento de la tarea docente —se suele conceder más importancia a la investigación— y a la insuficiente preparación en metodología y evaluación por parte del profesorado, y en tercer lugar, a la escasez de dinero,

de recursos y de profesorado por parte de la institución universitaria, a quien le corresponde reducir el número de estudiantes por grupo de docencia, con el consiguiente aumento del número de docentes si fuera necesario, ofrecer un número adecuado de aulas y seminarios dotados de la infraestructura necesaria, y crear puestos en bibliotecas y aulas de informática. Conscientes de que van a presentarse esas dificultades, es necesario contar con la voluntad decidida del profesorado para implicarse en la reforma haciendo frente a los desafíos que conlleva. En caso contrario, mucho me temo que con esta reforma pase lo mismo que con la planteada por la LOGSE, en cuyos resultados influyó, por parte del profesorado, el escaso convencimiento de su bondad y la falta de preparación para abordarla, y por parte de la administración educativa, las escasas ayudas que proporcionó a los docentes.

Esa voluntad de implicarse en la reforma del sistema educativo universitario, fruto del convencimiento de su necesidad y de la motivación para llevarla a efecto, constituye el punto de partida para planificar unas enseñanzas que respondan a las directrices y orientaciones ofrecidas por la Convergencia Europea, por las que la Universidad Española está apostando, y dirigidas a responder a los retos de lo que serán los nuevos estudios de Magisterio.

1.- NUEVOS ROLES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

El perfil profesional del maestro en la sociedad del conocimiento está muy lejos de ser el de aquella persona que posee unos conocimientos que pone a disposición del alumnado y que dispone de unos recursos didácticos para favorecer el acto de enseñar. La sociedad del presente le exige al docente mucho más, le exige que sea competente, es decir, que sea capaz de dar la respuesta adecuada a cualquier situación que se le presente en el ejercicio profesional, que sea capaz de dar respuestas competentes. Una respuesta competente es la manifestación de que una persona posee una combinación adecuada de conocimientos, destrezas, actitudes y valores que, tejiéndolos adecuadamente, le permiten comprender de forma acertada las situaciones propias de su profesión, de valorarlas a través del análisis y de tomar las decisiones oportunas para resolverlas adecuadamente dando respuestas idóneas

Ello supone que la competencia de un docente no la mide el hecho de que posea unos conocimientos científicos y conozca determinados recursos que le permitan transmitirle al alumnado esos conocimientos de la manera más operativa posible, sino que la competencia profesional del docente está determinada por la demostración de que posee esa combinación adecuada de conocimientos, destrezas, actitudes y valores a la que se acaba de hacer referencia.

Si el profesional de la enseñanza tiene que demostrar que es capaz de hacer todo eso para ser competente, que es lo que la sociedad del conocimiento le exige, la formación de futuros docentes debe experimentar un cambio sustancial, no se conformará con que el estudiante conozca y comprenda un considerable cúmulo de conocimientos y que sepa aplicarlos, sino que, además, centrará su objetivo en el desarrollo de aquellas competencias que le proporcionen al egresado una formación integral como persona y como ciudadano de una sociedad democrática y plural y que le permitan actuar con acierto en todos los ámbitos de su actividad profesional, es decir, dar respuestas competentes a cualquier problemática relacionada con su profesión, favoreciendo de esta manera la integración de los titulados en el mercado laboral.

La formación universitaria para la docencia exige, pues, un cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje, consistente en 1º) desplazar una formación centrada en la enseñanza del docente hacia una formación centrada en el aprendizaje del estudiante y en su capacidad para aprender; 2º) transformar los actuales programas por objetivos —en muchos casos sólo objetivos de conocimiento— en programas por competencias genéricas y específicas; 3º) subordinar los contenidos disciplinares de los programas de formación a los resultados de aprendizaje esperados. Todo ello demanda, a su vez, un cambio en los roles del profesorado y del alumnado.

1.1.- Los nuevos roles del profesorado

El objetivo de la Universidad española de integrarse en el Espacio Europeo de Educación Superior obliga a los docentes a abordar un cambio profundo en el proceso de enseñanza-aprendizaje para aproximar el modelo educativo universitario español al modelo educativo universitario europeo. En este nuevo modelo educativo el rol del profesorado se define por los siguientes rasgos:

El profesorado tendrá que estar más pendiente de las competencias que el alumnado debe desarrollar que de los contenidos que tiene que impartir, porque los contenidos no sólo tienen un fin en si mismo, sino que además deben ser un medio para lograr las competencias. Quiere esto decir que el docente tiene que acomodar la selección de los contenidos a aquellos que sean idóneos no sólo para que el alumnado adquiera los conocimientos que él considera de interés, sino también para que logre las competencias que implica el perfil profesional de la titulación, competencias que le son dadas al docente.

El profesorado tendrá que abordar una nueva tarea: frente a la tarea tradicional de preparación e impartición de los contenidos disciplinares, ahora se le pide, sobre todo, que diseñe

actividades de aprendizaje y los escenarios correspondientes para el aprendizaje activo y cooperativo. Como señala DE LA CRUZ (2003), al profesor se le está pidiendo un auténtico cambio de oficio: de ser experto en la disciplina que imparte, ahora se le pide también que sea un experto en facilitar el aprendizaje de los estudiantes.

El profesorado dejará de estar integrado en un modelo educativo centrado en el trabajo del docente y que se preocupa fundamentalmente de la labor por él realizada y de las enseñanzas por él impartidas, para integrarse en un modelo con un enfoque de la enseñanza centrado en el alumnado y en su capacidad para aprender, y que presta máxima atención a los *resultados del aprendizaje*, que irán definidos en términos de “competencias”. Por resultados del aprendizaje debe entenderse el conjunto de competencias que expresan lo que los estudiantes sabrán, comprenderán o serán capaces de hacer y de ser, tras completar un proceso de aprendizaje encaminado a formar personas capaces de desempeñar una carrera productiva y de conducirse como ciudadanos/as responsables.

El profesorado tendrá que abandonar el protagonismo en el proceso didáctico y el papel tradicional de ser el supervisor del trabajo del estudiante cuyos conocimientos evalúa, quien busca la información, la analiza, la selecciona, la sintetiza, la estructura y se la presenta al alumnado en su estado final de elaboración, esto es, lista para ser asimilada, para convertirse en un acompañante en el proceso de aprender que ayuda al estudiante a alcanzar ciertas competencias; un consejero; un orientador y motivador que señala la importancia de los contenidos, que hace entender la comprensión y capacidad que se necesita para aplicar un conocimiento y la forma de conseguirlo; un guía que tiene en cuenta, en el proceso de aprendizaje, los intereses personales, las lagunas de conocimiento, las capacidades individuales; un incitador de situaciones de comunicación que favorezcan la reconstrucción social del conocimiento; un potenciador de procesos de análisis, de síntesis, de comparación o de interrogación que favorezcan la comprensión profunda de los hechos; un animador y dinamizador del trabajo individual y en equipo que convierta el trabajo en una tarea agradable, etc. Como señala ZABALZA (2002), de transmisor de conocimientos tiene que convertirse en facilitador del aprendizaje de sus estudiantes.

El profesorado tendrá que cambiar su metodología fundamentalmente transmisiva por otra en la que primen los métodos interactivos y deberá utilizar diferentes estrategias en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.2.- Los nuevos roles del alumnado

El nuevo modelo educativo universitario español no sólo exige un cambio en los roles del profesorado, sino también en los del alumnado, que de ser tradicional y fundamentalmente un consumidor de clases magistrales tiene que pasar a ser una persona con una mayor autonomía y responsabilidad académica. Los roles propios del alumnado en el nuevo modelo educativo universitario se definen por los siguientes rasgos:

El alumnado será quien detente el protagonismo en el proceso didáctico, ya que el nuevo modelo no se basa en el trabajo del profesorado sino en el del estudiante y en su capacidad para aprender y, por ello, al estudiante le exige cotas mucho más altas de compromiso académico.

El alumnado tendrá que concienciarse de que su misión en el proceso de enseñanza-aprendizaje no es solamente la de asimilar unos contenidos que el docente le transmite para que dé cuenta de haberlos aprendido, sino que tendrá que convertirse en el gestor de su propio aprendizaje, siendo capaz de buscar la información a través de distintas fuentes, de analizarla, de seleccionar la más adecuada en función del contexto, de actualizarla, de aplicar lo aprendido a situaciones nuevas, de resolver problemas, etc..

El alumnado tendrá que aprender mediante la reconstrucción social del conocimiento, para lo que necesita compartir los saberes, exponer sus opiniones, justificarlas y ser capaz de argumentar en defensa de lo que piensa si siente la necesidad de convencer, escuchar las opiniones de los demás, respetarlas, analizarlas críticamente por si fuera necesario modificar las propias, y ser capaz de cambiar de opinión si considera que los argumentos ajenos son más convincentes que los propios.

El alumnado deberá de trabajar no sólo con vistas a la adquisición de los conocimientos propios de la disciplina, sino a la adquisición de las competencias fijadas para la titulación, para lo que tiene que ser un aprendiz activo, cooperativo, autónomo, reflexivo y responsable.

El alumnado no podrá conformarse con realizar aprendizajes memorísticos, sino que tendrá que comprender lo aprendido de tal manera que pueda adaptarlo a situaciones nuevas, lo que supone una comprensión profunda que exige variedad y riqueza de actividades intelectuales: analizar, sintetizar, comparar, interrogar, etc

2.- CONSECUENCIAS DE LOS NUEVOS ROLES

El cambio profundo que el nuevo modelo educativo universitario español pretende introducir en el proceso didáctico con la finalidad de garantizar la mejora de la calidad de la educación superior y favorecer el éxito del proyecto, exige, entre otras cosas, en primer lugar, un cambio de mentalidad en el profesorado y en el alumnado y, en segundo lugar, cambios curriculares que demanden una adecuada planificación de la enseñanza, que permita, por una parte, paliar la inseguridad que puede proporcionarle al docente un cambio tan radical en la manera de enseñar, es decir, una forma de intervenir en el aula que no es la habitual y, por otra, experimentar el diseño, permitiendo introducir en el mismo las modificaciones que se estimen oportunas en función de las experiencias obtenidas de su puesta en práctica, y así poder ofrecer una asignatura experimentada a los nuevos planes de estudios en el momento en que esos planes exijan el cambio de orientación de la docencia universitaria demandado por el proceso de Convergencia Europea.

2.1.- El cambio de mentalidad

Abandonar un modelo de enseñanza e implicarse en otro nuevo no es una tarea fácil. Supone abandonar seguridades, abandonar rutinas, abandonar lo que sabemos hacer, aquello en lo que tenemos experiencia y que no nos supone dificultades, para empezar a abrirnos camino en un contexto desconocido, no frecuentado, que puede sorprendernos y que nos genera inseguridades. Supone cambiar lo fácil por lo difícil, lo conocido por lo desconocido, lo que nos es familiar por lo que no lo es y, por esa razón, la nueva situación se nos presenta costosa, invitándonos, en ocasiones, a que generemos ciertas reticencias, dudas en torno a su idoneidad, cuando no clara resistencia.

Cambiar el modo de hacer, en el campo de la docencia, supone cambiar el modo de pensar. En ese sentido, el proceso de Convergencia Europea está pidiendo, tanto a docentes como a discentes y gestores, un cambio de mentalidad que todos debemos procurar, porque, por una parte, ese cambio de mentalidad es el que va a permitir el cambio efectivo de las prácticas docentes actualmente en uso y, por otra parte, porque el nuevo modelo de enseñanza emanado del proceso de Bolonia supone, según MICHAVILLA (2000), una oportunidad para modernizar la educación superior en España y en Europa.

Es muy fácil decir que hay que cambiar de mentalidad. Se dice rápido. Lo que no es tan rápido es generar el cambio, llevarlo a buen puerto poniéndolo en práctica. HO (2000, 2001) ofrece un modelo para diseñar programas encaminados a provocar el cambio conceptual en el profesorado universitario.

Cambiar la forma de pensar exige tiempo, exige esfuerzo, exige querer cambiar, compromiso y voluntad decidida de conseguirlo, porque no es una tarea sencilla. Por eso, el primer paso es asumir su necesidad, las dificultades que va a acarrear y el reto que supone para quienes están implicados en la enseñanza. La asunción de esa necesidad y de esas dificultades constituyen el punto de partida para involucrarse en su superación y para estar dispuesto a hacer el esfuerzo que ese cambio supone. Para conseguirlo se necesita motivación.

Cambiar la mentalidad que conduce al cambio de las prácticas docentes no sólo necesita querer, sino que también precisa saber (formación) y poder (recursos), porque si no se sabe cómo abordar el cambio o no se dispone de los medios necesarios para conseguirlo, difícilmente se dé una motivación que propicie el cambio de mentalidad necesario para lograrlo.

2.2.- Los cambios curriculares

No cabe ninguna duda acerca de que nuestra sociedad está inmersa en un cambio profundo, vertiginoso e incesante que determina que las demandas sociales a los centros universitarios los sitúen ante unos retos hasta ahora desconocidos. En estos momentos la sociedad demanda a la Universidad española no sólo que ofrezca a los estudiantes una formación profunda en los contenidos propios de cada titulación, sino también que les proporcione el desarrollo de competencias profesionales y que los prepare para ser buenos ciudadanos capaces de desenvolverse y de actuar como tales en las sociedades democráticas del presente y del futuro.

Ese cambio social tan acelerado exige también un cambio profundo en la formación que hasta ahora ofrecían las Universidades y la adopción de formas de enseñar y de aprender distintas a las que en estos momentos son habituales en la Institución Universitaria., porque los objetivos educativos están cambiando.

El más notorio de los cambios curriculares que nos depara dicho proceso gira en torno al concepto de competencia, que generó una auténtica revolución curricular. El curriculum académico no organizará las enseñanzas pensando en los conocimientos que el docente ha de impartir, sino en el aprendizaje del alumnado, cuya formación deberá prestar máxima atención a los “resultados del aprendizaje”, que irán definidos en términos de “competencias”. La Universidad tiene que cambiar, de lo que hasta ahora fue la Universidad de la enseñanza tenemos que pasar a la Universidad del aprendizaje y, con ello, la orientación de todos los elementos constitutivos del diseño curricular también tiene que cambiar, y ese cambio se orientará en función del perfil profesional y académico de cada titulación.

Tienen que cambiar los objetivos. En el modelo de educación actualmente imperante, los objetivos de cada disciplina van definidos fundamentalmente en términos de conocimientos que el alumnado debe conocer, comprender y saber aplicar, siendo diseñados teniendo en cuenta el exclusivo criterio del docente. En el modelo de educación superior propuesto para el futuro, los objetivos explicitarán los resultados del aprendizaje —entendiéndose por resultados del aprendizaje lo que se espera que el alumnado sepa, comprenda y sea capaz de demostrar— y serán diseñados en términos de competencias (específicas y genérica) que den respuesta a las necesidades sociales; asimismo, ese diseño estará condicionado por el contenido de la *Orden por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para una determinada profesión* en lo que se refiere a objetivos (competencias que los estudiantes deben adquirir con la titulación) y a competencias que los estudiantes deben adquirir con el módulo correspondiente a la disciplina que se imparte. Por lo que respecta a los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria y de Maestro en Educación Infantil, esas Órdenes se recogen en el B.O.E de 29 de diciembre de 2007 y son, respectivamente, ORDEN ECI / 3857 /2007, de 27 de diciembre y ORDEN ECI / 3854 / 2007, de 27 de diciembre.

Tiene que cambiar el tipo de contenidos. Los contenidos de los programas actuales son frecuentemente contenidos teóricos disciplinares seleccionados por el docente en función de lo que considera que es interesante que el alumnado conozca. En los programas futuros los contenidos serán seleccionados por el docente de tal forma que sirvan para facilitar la adquisición de las competencias académicas y profesionales que los estudiantes deben desarrollar desde la disciplina, porque los instrumentos de la enseñanza son los contenidos y la misión docente será enseñar al alumnado a que adquiriera las competencias previstas.

En consecuencia, el papel que hasta ahora desempeñaban los contenidos disciplinares será asumido por los resultados del aprendizaje definidos en términos de competencias.

Dado que el alumnado tiene que desarrollar, según el Proyecto Tuning, competencias genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas), que tienen gran importancia en una sociedad cambiante, como es la nuestra, en donde las demandas tienden a reformularse continuamente, y competencias específicas a cada área temática (que incluyen las destrezas y el conocimiento), los contenidos curriculares no pueden limitarse a los de tipo conceptual, sino que tendremos que contemplar tres tipos de contenidos: contenidos para la adquisición y comprensión del saber, contenidos para la adquisición de destrezas y contenidos para el desarrollo de valores. Estos tres tipos de contenidos han de combinarse adecuadamente para lograr los resultados del aprendizaje previstos y el límite de su volumen hay que situarlo en el

tiempo que un estudiante medio necesita para realizar las tareas que le permitan conseguir dichos resultados del aprendizaje.

Tiene que cambiar igualmente la metodología de enseñanza-aprendizaje. El Proceso de Convergencia Europea está reclamando a voces, según se dijo anteriormente, que la actual universidad de la enseñanza se transforme en la universidad del aprendizaje. Ello supone que la metodología transmisiva, con un enfoque basado fundamentalmente en la clase magistral, utilizada de forma mayoritaria en el actual modelo de enseñanza universitaria, debe ir cediendo su sitio a otro enfoque que exija una mayor autonomía y responsabilidad académica del alumnado. Por esa razón, tenemos que ir abandonando la actual metodología basada en el trabajo del profesor/a y en la que el alumnado es un simple consumidor de los conocimientos que el docente le ofrece, e ir adoptando otra metodología basada en el trabajo del estudiante y en la que éste se convierte en el gestor de su propio aprendizaje.

Este cambio del papel del alumnado en el proceso de aprender exige la utilización de una metodología plural en la que 1º) se sigan impartiendo clases magistrales en tanto en cuanto sirven para realizar un planteamiento solvente del tema, aunque reducidas en número y modificando su enfoque, haciéndolo más general, es decir, no han de consistir en la exposición detallada del tema, sino en un planteamiento general del mismo, en el que se recoja la justificación de la idoneidad del tema dentro del programa y la utilidad del mismo con vistas a la profesión para la que la titulación habilita, se señalen las partes fundamentales de ese tema haciendo hincapié en los aspectos o contenidos más relevantes y dejando abiertos caminos para la investigación del alumnado, y se señalen las relaciones que guardan las distintas partes del tema entre sí y las relaciones con otros aspectos o temas del programa; 2º) primarán las estrategias a nivel grupal: métodos interactivos (método del caso, simulaciones, método de proyectos, aprendizaje basado en problemas...) que permiten la reconstrucción social del conocimiento y fomentan la colaboración; seminarios, prácticas colectivas, grupos de discusión sobre un documento entregado por el docente, etc.; 3º) se hará uso, igualmente, de trabajos individuales teóricos y prácticos para favorecer el aprendizaje autónomo y la responsabilidad individual; y 4º) no se olvidará la acción tutorial, que servirá para solucionar dificultades que tengan los estudiantes relativas a la asignatura, para orientar y motivar el estudio, para orientar al alumnado en lo referente al ámbito profesional y académico (motivando hacia la profesión para la que se está preparando, dando a conocer diversos campos laborales relacionados con la materia de estudio, proporcionando información acerca de postgrados, carreras de segundo ciclo, revistas especializadas, jornadas, congresos, etc.) y para guiar los trabajos individuales, tanto teóricos como prácticos, constituyendo una magnífica ocasión para potenciar actividades intelectuales del tipo de análisis, síntesis,

comparación, indagación, gestión de la información, regulación del propio proceso de enseñanza-aprendizaje, etc., favoreciendo de esa manera el desarrollo de competencias. “Creo que ser buen enseñante implica ser buen tutor”. (ZABALZA, 2003).

Finalmente, también tiene que cambiar el sistema de evaluación. La transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje requerida por la Convergencia Europea para la creación del Espacio Europeo de Educación Superior exige al mismo tiempo un cambio en el proceso de evaluación, ya que el alumnado no modificará su forma de aprender si sus aprendizajes van a seguir evaluándose según prácticas anteriores, y el profesorado no trabajará con interés en la consecución de esos objetivos innovadores, no innovará su docencia, si dichos objetivos no van a ser evaluados y si la innovación del proceso de enseñanza-aprendizaje no implica, asimismo, una innovación en las prácticas evaluativas.

En consecuencia, la tradicional evaluación de los conocimientos como referencia dominante y a veces única, debe ceder su sitio a la evaluación de competencias relacionadas con los conocimientos, con las destrezas, con las actitudes y con los valores, a través del desempeño. No será considerada como un instrumento de simple acreditación, sino como un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes y, para que surta ese efecto, debe ser una evaluación continua que tenga en cuenta el punto de partida, el proceso y el producto, con el fin de que el alumnado pueda ir mejorando sus aprendizajes y el docente reajustando el proceso en función de los resultados que se van obteniendo. La importancia de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje no debe obviarse, puesto que constituye el referente de lo que el alumnado debe conocer, comprender, saber hacer y ser.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, A.M. y TARRÍO, L. (2006): “La Convergencia Europea vista por los estudiantes de Magisterio”. En Gómez, A.E. y Núñez, M.P. *Formar para investigar, investigar para formar en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, Málaga.

CRUZ (DE LA) M.A. (2003): “El proceso de convergencia europea: ocasión de modernizar la universidad española si se produce un cambio de mentalidad en gestores, profesores y estudiantes”. *Aula Abierta*, pp. 191-216.

GONZÁLEZ, J. Y WAGENAAR, R. (Eds.) (2003): *Tuning Educational Structures in Europe*. Universidad de Deusto, Bilbao.

HO, A.P.S. (2000): “A conceptual change approach to staff development: A model for programme design”. *The International Journal for Academic Development*, 5 (1), pp. 30-41.

HO, A.P.S. (2000): “A conceptual change approach to improving teaching and learning: An evaluation of a Kong ataff development programme”. *Higher Education*, 42, pp. 143-169.

Ana María Alonso Gutiérrez

MICHAVILLA, F. Y CALVO, B. (2000): *La universidad española hacia Europa*. Fundación Alfonso García Escudero, Madrid.

ZABALZA, M.A. (2002): *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Narcea, Madrid.

ZABALZA, M.A. (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea, Madrid