

ARTÍCULO ORIGINAL

Formación del profesorado en metodologías y evaluación. Análisis cualitativo

María Ángeles Andreu-Andrés
maandreu@idm.upv.es

María José Labrador-Piquer
mlabrado@upvnet.upv.es

Universitat Politècnica de València

RESUMEN: Este estudio presenta los resultados de investigación obtenidos tras un curso de formación de profesorado sobre metodologías activas e instrumentos de evaluación, con el ánimo de identificar las inquietudes, la preparación y las expectativas de los docentes ante los cambios metodológicos y de evaluación en los nuevos grados y post-grados a fin de que puedan tenerse en cuenta en el diseño de futuros cursos de formación.

PALABRAS CLAVE: Análisis Cualitativo, Formación del Profesorado, Evaluación, Metodologías

Professor-training on methodology and assessment. Qualitative analysis

ABSTRACT: This paper presents the results of research obtained in a professor-training course dealing with active learning and assessment with the aim of identifying the participants' interests, experience and qualifications as well as their prospects faced with the changes in methodology and assessment in the new degrees and post-degrees so that they can be taken into account to design future professor-training courses.

KEYWORDS: Qualitative Analysis, Professor Training, Assessment, Methodology

Fecha de recepción 26/4/2011 · Fecha de aceptación 30/9/2011
Dirección de contacto:
Universitat Politècnica de València
Camino de Vera, s/n
46022 Valencia

1. INTRODUCCIÓN

Investigar en educación genera cambios y nuevos conocimientos que posibilitan avanzar en el aprendizaje del alumnado y en la formación del profesorado; sin embargo, a lo largo de los años el distanciamiento entre la investigación y la aplicación (teoría y práctica)

ha sido significativo. En 1987 Stenhouse ya defiende que el conocimiento que se enseña en las universidades, y en los centros educativos en general, se adquiere a través de la investigación. La figura del profesor investigador participante convierte el aula en un estudio autocrítico y reflexivo que permite analizar los hechos en sí mismos a fin de mejorar el currículo y, consecuentemente, las destrezas y la práctica docente.

Formar para la profesión no es una idea nueva de este siglo. José Ortega y Gasset, en *Misión de la Universidad* (1930), señala las tres

funciones principales de la enseñanza universitaria: la transmisión de la cultura, la formación de futuros profesionales y la investigación científica. Unas ideas en las que se apoya el estudio realizado y cuyos resultados recogen estas líneas.

2. PROGRAMAS DE EDUCACIÓN. FORMACIÓN EN COMPETENCIAS Y EL DOCENTE REFLEXIVO

El marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) trata diversos aspectos como la convergencia en grados y post-grados, la movilidad de estudiantes y docentes, la adopción de los créditos ECTS (*European Credit Transfer System*), el énfasis en el aprendizaje a lo largo de la vida o el aumento de la competitividad. Sorprendentemente solo se menciona, de manera marginal, el concepto de *competencia*; sin embargo, aparece con notable asiduidad en todos los documentos educativos universitarios. Asimismo, se advierte que este concepto va unido a dos ideas clave del EEES: la comparación entre estudios y la importancia del mercado laboral para conformar su contenido.

Parece ser que se vuelven a utilizar estrategias antiguas, ligeramente remodeladas, pues donde se hablaba de competencias docentes tales como *destrezas de comunicación, conocimientos básicos, destrezas técnicas e interpersonales* del propio profesional de la enseñanza (Olivia y Henson, 1980; Cooper, 1980) ahora se denominan competencias del alumnado o competencias profesionales aunque no haya un acuerdo en su definición (Blanco, 2007). Como afirma Gimeno Sacristán (1982), cuando se habla de competencias nos encontramos ante una mezcla de la taxonomía de Bloom y de la pedagogía por objetivos impregnada de la huella laboral-profesional.

Angulo (2008:203), después de analizar diversos documentos de las últimas décadas y apreciar que *competencia* no es un concepto preciso, afirma:

“En lugar de dejarnos distraer por el artificio de las competencias podríamos comenzar a pensar en las pedagogías del siglo XXI, pensar nuevos modos de afrontar los retos del conocimiento

científico, intentar entender cómo son las generaciones que llegarán en un futuro a nuestras aulas, diseñar espacios para la autonomía, la creatividad, la comunicación y el intercambio en nuestras universidades [...]”.

A propósito de este marcoeuropeo las universidades españolas han empezado a adaptarse, al menos sobre el papel, a la estructura de los nuevos grados y post-grados y parecen estar más interesadas que nunca en que sus docentes hagan uso de una enseñanza centrada en el estudiante a través de la implementación de metodologías activas, junto con una evaluación formativa o continua de la enseñanza-aprendizaje. Una transformación que podrá empezar a analizarse a corto plazo y que, en esencia, se basa en unas prácticas ya habituales en otras áreas de conocimiento y en otros centros de enseñanza universitaria del mundo.

En muchas ocasiones, los programas de formación parten de la necesidad como es el caso de Bolonia, y de propuestas de profesores innovadores que quieren analizar y mejorar la calidad de su docencia. En otras, como ocurre en la mayoría de los centros educativos, se ofrecen cursos de formación sobre recursos tecnológicos (*tablet* PC, pizarra digital, etc.) o sobre metodologías activas cuando las aulas no disponen de los medios o instrumentos necesarios, olvidando quizás, que los medios son herramientas curriculares que forman parte de un contexto determinado, nunca un fin en sí mismos.

Consideramos que, como en cualquier proyecto empresarial, los programas de formación requieren las funciones de planificación, ejecución y seguimiento. Incomprensiblemente, en el campo de la educación, por lo general, el profesor que desea estar al día solicita un curso de duración limitada; con él espera estar suficientemente capacitado para poder aplicar los conocimientos adquiridos en actividades docentes, sin que la institución realice posteriormente un seguimiento de su implementación en el aula ni una reflexión o evaluación de los resultados obtenidos, caso de haberlos puesto en práctica.

Las ideas de Schön (1996), cuando se pregunta qué clase de preparación sería la más

adecuada para un docente profesional reflexivo, es decir, aquél que considera lo que hace mientras lo está haciendo, son de gran interés ante esta situación. Postula el hecho de que se aprenda de lo que habitualmente se hace en la práctica docente: una preparación docente y profesional que combina la enseñanza con la formación en el arte de la reflexión en la acción.

Durante décadas se ha defendido la creencia (y probablemente se sigue defendiendo en algunos casos) de que cuanto más se aproxime uno a las ciencias básicas, en detrimento de las habilidades técnicas de la práctica cotidiana, más alto resulta su estatus académico. No obstante, parece que los profesionales de la enseñanza y los propios estudiantes manifiestan cada día mayor insistencia en la falta de conexión entre la idea de conocimiento profesional y las destrezas y competencias reales que se exigen en el ámbito laboral. Por todo ello, consideramos que los cursos de formación de formadores debieran centrarse en la misma práctica, además de contar con las opiniones y la experiencia de diversos profesionales colaboradores.

La desconexión de la realidad del aula, en gran parte de las investigaciones en educación, ha dado lugar en las últimas décadas a la presencia del profesor-investigador con el objetivo de perfeccionar la práctica docente, reflexionar, realizar los cambios necesarios, mejorar el currículum y resolver problemas, todo ello unido a la experimentación.

Se trata de una investigación aplicada rigurosa (enseñar e investigar en una sola actividad) e inmersa en el proyecto educativo donde los profesores como profesionales y como investigadores son los actores participantes en el proceso; de este modo, la reflexión docente se convierte en una parte esencial en la investigación educativa.

3. OBJETIVOS Y CONTEXTO EDUCATIVO

La falta de indagación en la formación previa de los asistentes a un curso de formación y de un seguimiento práctico de lo aprendido, así como de un análisis del proceso y de los resultados obtenidos, nos lleva a plantear esta

investigación que se centra en un grupo interdisciplinar de profesores universitarios a fin de estudiar estos aspectos y hacer una propuesta de mejora en los planes formativos de las instituciones.

Este estudio se basa en las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Está dispuesto el profesorado a cambiar la metodología de enseñanza-aprendizaje?
- ¿Están interesados en realizar cambios en sus hábitos docentes si fueran necesarios o si se vieran forzados por la institución?
- ¿Qué problemas esperan resolver en un curso de formación?
- ¿Es homogéneo el concepto de evaluación?
- ¿Utilizan las mismas herramientas para evaluar?

En esta experiencia han participado 36 profesores de una universidad pública española que apuesta por la innovación educativa. Se trata de profesores que pertenecen a áreas de conocimiento que giran en torno al Derecho, la Medicina, la Psicología de la Educación, el Magisterio, la Educación Social y las Ciencias Empresariales. Todos ellos han sido seleccionados entre los interesados en participar en un programa de innovación educativa que durante un curso académico les facilita formación sobre metodologías activas, su implementación y evaluación. Para ello, han de realizar una serie de tareas organizadas a lo largo de un curso académico; de sus resultados depende la inclusión final en el programa de innovación por el que apuesta la universidad en la que trabajan y en un futuro llegar a ser formadores de formadores.

4. METODOLOGÍA

La metodología empleada para la obtención de datos ha sido el resultado de la combinación de técnicas activas, trabajo colaborativo y puestas en común grupales a lo largo de un taller de ocho horas de duración. Entre las técnicas, estrategias o métodos activos se han utilizado el *brainstorming*, la Phillips 66, el aprendizaje colaborativo, el método del caso y el debate a través de los cuales se han

obtenido diversos datos sobre sus actitudes ante las metodologías activas, sus iniciativas de innovación en el aula, etc. Respecto a la evaluación se ha indagado sobre su concepto, las herramientas que utilizan habitualmente y, por último, lo que esperan de un curso de formación.

Entendemos que un fenómeno educativo puede estudiarse desde dos perspectivas, la cuantitativa y la cualitativa, puesto que ambas permiten analizar los resultados en función de los objetivos que se persigan y la metodología que se emplee en el análisis. Mientras la primera se interesa por estudiar un buen número de individuos y sus características o variables para generalizar los resultados, la segunda pretende estudiar la situación, el problema o los individuos a través de técnicas que permitan acercarse a su realidad, sin necesidad de trabajar con una gran cantidad de ellos pero considerados en toda su complejidad. Se trata de una visión más holística de la ciencia y enteramente complementaria a la primera; procede de manera cíclica y circular en lugar de secuencial lineal, dado que una vez concluido un primer paso se pasa al siguiente para volver a menudo al primero y reiniciarlo con información más completa. Esta es la perspectiva que se ha adoptado en el estudio.

Para investigar la situación o problema desde la perspectiva cualitativa pueden utilizarse diferentes estrategias metodológicas; en nuestro caso se ha hecho uso del análisis de documentos, la observación directa y la encuesta. El análisis cualitativo que se presenta está basado en la teoría fundamentada o *Grounded Theory* de Glaser y Strauss (1967) sobre las opiniones grupales e individuales. Esta metodología ha sido empleada en múltiples investigaciones llevadas a cabo en diferentes disciplinas (Hoi-Kau y Richards, 1993; Davis, 1995; Petrie, 2003; Cutcliffe, 2005; Marin-García y Lloret, 2008; Llorens-Molina, 2008, Andreu-Andrés, 2009; Valero y Alcina, 2010); sigue un proceso de codificación de acuerdo con Charmaz (2006) que se basa en una guía flexible y sistemática de recogida y análisis de datos cualitativos con objeto de construir una teoría basada (*grounded*) en dichos datos. Los datos forman los cimientos de la teoría y su análisis genera las categorías teóricas o conceptos sobre los que se construye; va más allá de la mera descripción de las

respuestas al interpretar y explicar lo que piensan los participantes.

Los pasos seguidos en esta investigación están en línea con las pautas referidas por Charmaz (2006) a través del procedimiento de muestreo teórico, seguido de una codificación de los datos línea a línea hasta la saturación de los mismos y la elevación de los códigos a categorías antes de pasar a la interpretación de los resultados. Durante las últimas décadas se han desarrollado una serie de programas informáticos que apoyan el proceso que se sigue en un análisis cualitativo; entre ellos se encuentran Nudist, NVivo, MAXQDA o Atlas.ti que comparten características similares. En este trabajo se ha utilizado la aplicación Atlas.ti v. 5.2. (Casasempere, 2007) durante el proceso de etiquetado.

Cada uno de los documentos (individuales y grupales) y encuestas individuales constituye un documento primario; dentro de este cada respuesta o parte de una respuesta con significado independiente se considera una cita. Desde este punto, la opción *open encoding* del programa permite la creación de códigos iniciales tras un proceso de mezclado y separación hasta llegar a una lista definitiva que puede utilizarse como marco que dé sentido a la teoría. De igual modo, se crea un conjunto de códigos de familias que permiten generar categorías más generales que ayudan a entender la información recogida. Por último, se definen los súper códigos que muestran las opiniones de los participantes a través de relaciones significativas que pueden presentarse en forma de red. La observación directa se ha utilizado para ayudar a corroborar los resultados.

5. RESULTADOS

En aras de una mayor claridad expositiva este apartado recoge los resultados agrupados en dos epígrafes, comenzando por las actitudes ante las metodologías activas así como el concepto de evaluación que defienden.

5.1. Actitudes ante las metodologías activas

Los participantes afirman combinar técnicas individuales y grupales y ofrecen como ejemplos las prácticas de laboratorio, los casos

reales, los casos como metodología complementaria, la clase magistral, la clase magistral participativa, las técnicas expositivas, los casos adaptados, los casos-decisión, los casos de empresa, las metodologías “dialógicas”¹ y la lectura literaria. Sin embargo, de entre todas ellas, de acuerdo con los comentarios de los grupos, se deduce que sus clases se sustentan en gran medida en la clase magistral, la clase magistral participativa y las prácticas de laboratorio; técnicas a las que ocasionalmente apoyan los casos, la técnica expositiva y lo que convienen en llamar metodologías “dialógicas” (véase Figura 1).

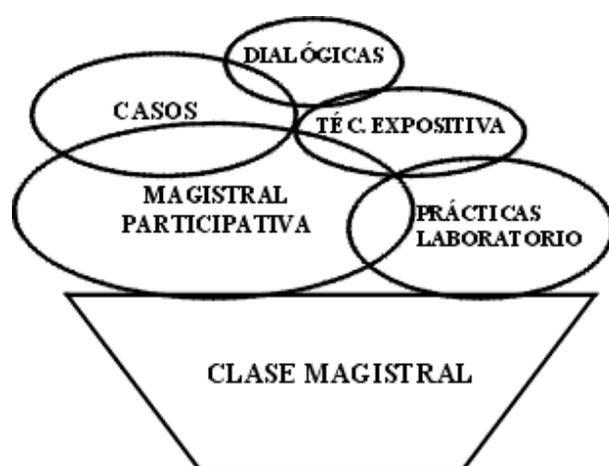


Figura 1. Estrategias metodológicas que utilizan habitualmente

Si bien es cierto que una mayoría de docentes apuesta por la innovación metodológica y de evaluación de cara a los nuevos grados y postgrados, por las respuestas aportadas se aprecia que una buena parte lo hace forzado en mayor o menor medida por la institución en la que desempeña su labor. Ante su disposición a cambios docentes afirman que necesitan cierta preparación para poder realizar el cambio metodológico y de evaluación.

5.2. Concepto de evaluación y herramientas que utilizan

Tras la aplicación de una técnica, *brainstorming*, en un ambiente distendido,

despreocupado, sin críticas y sin tensiones se recoge el concepto de *evaluación* de cada participante. La idea fundamental que sustentan, tal y como se puede apreciar en la Figura 2, es una clara relación entre la evaluación y el examen propiamente dicho y todo lo relacionado con el resultado de esa prueba o control: *valorar, dar una nota*. A continuación aparecen aquellos a los que se va a *examinar*, fundamentalmente los estudiantes de manera individual y, en alguna ocasión, al equipo. En suma, entienden que la evaluación es el resultado de los conocimientos que el alumnado demuestra, “una manera de señalar que el alumno avanza adecuadamente”, un resultado que parece conseguirse únicamente a través del estudio.

En todos los casos el docente es el único que evalúa; se enfatiza la gran dificultad que esa tarea le supone por tener que dar una nota final “tras un examen o control”, además de definirla como “un tiempo que se ha de emplear en ella”, “una valoración”, “una división”, “una marginación” e incluso “una exclusión” (suponemos que para los alumnos que no logren aprobar). Pese a todo ello, unos pocos consideran la evaluación como una reflexión e incluso una motivación para el alumno que puede traducirse en aprendizaje.

Respecto a qué se evalúa, se aprecia una clara contradicción cuando se menciona en algún caso el proceso, mientras la gran mayoría se refiere claramente a productos tales como: trabajos, conocimientos y habilidades, exposiciones, etc. No obstante, una minoría apunta que en la evaluación también puede valorarse el grado de cumplimiento de los objetivos docentes, los resultados obtenidos, la propia docencia y el programa de la asignatura.

Todos los profesores sostienen que se evalúa de acuerdo con unos criterios, aunque no mencionan cuáles son, y solo un número reducido de ellos señala que se acuerdan previamente con el alumnado. Por último, quienes relacionan la palabra evaluación con tipos de evaluación, únicamente mencionan la autoevaluación o la posibilidad de realizar una evaluación cualitativa o cuantitativa sin dar mayor detalle.

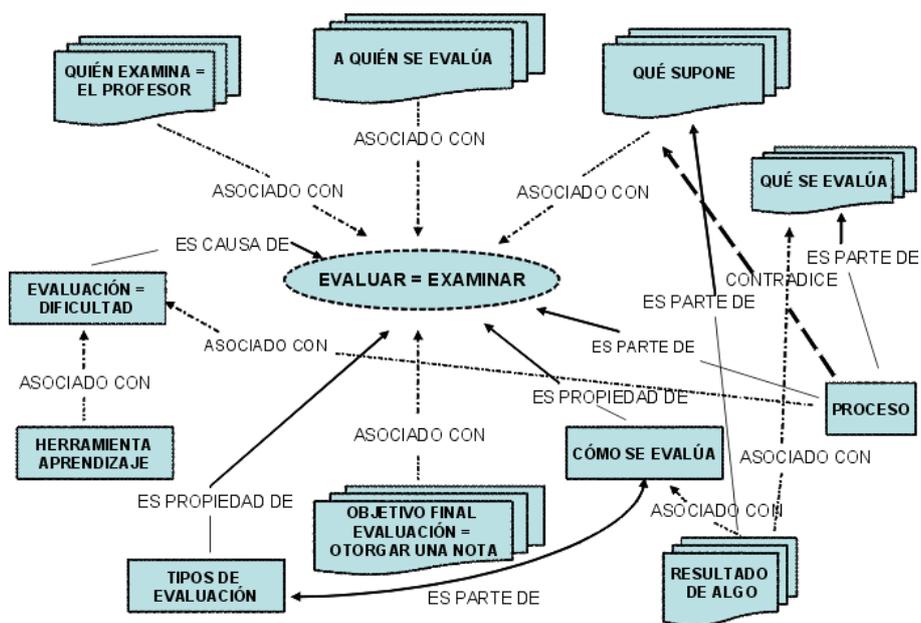


Figura 2. Concepto de evaluación elaborado individualmente

Al reflexionar en grupo sobre este concepto (véase Figura 3) se aprecian algunos cambios o matices respecto al concepto de evaluación elaborado individualmente. Para uno de los grupos la evaluación es un proceso formativo de enseñanza-aprendizaje que precisa de una planificación, una metodología con actividades y

tareas que persiguen metas tales como la motivación, el interés y el éxito (del alumnado); sin embargo, aunque la mayoría incide en el hecho de que se trata de una reflexión dentro del proceso formativo para la mejora del aprendizaje, el profesorado parece seguir asociándola al examen como “rendimiento de cuentas” que “discrimina” al utilizar una “escala” y como una manera de “demostrar potencialidades”.

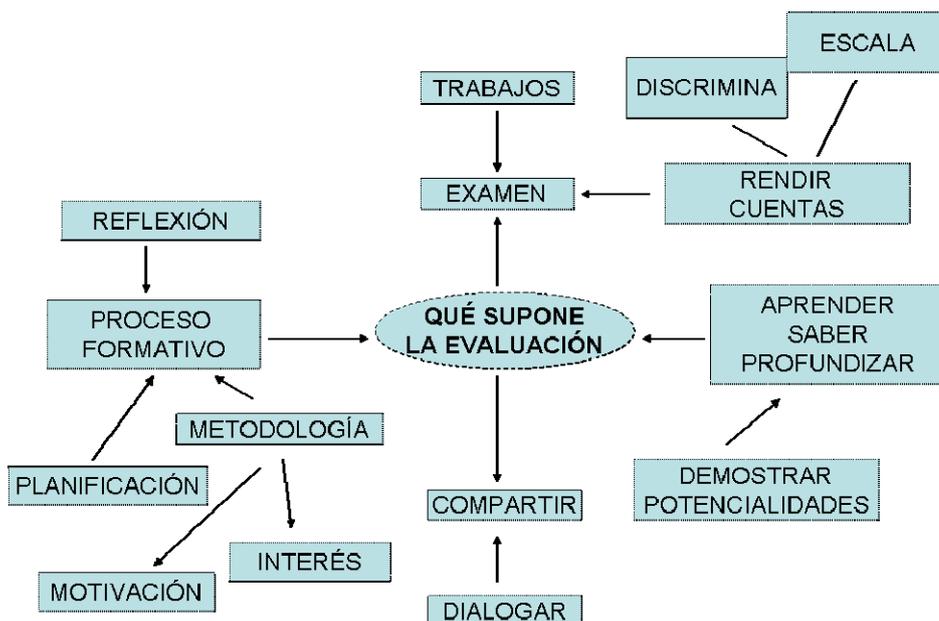


Figura 3. Matices sobre el concepto de evaluación tras la reflexión en grupo

Si nos centramos en qué se evalúa (Figura 4), se observa que entre todos los grupos han dado una panorámica más completa, si bien cada grupo por separado sólo ha aportado una parte de lo que se debe evaluar sin mencionar las demás. De este modo, se señala que la evaluación ha de valorar los conocimientos, las actitudes, las tareas y actividades, al propio docente y su metodología, el programa de la asignatura, su diseño y los objetivos que persigue.

Curiosamente bajo el título de *protagonistas* aparecen participantes en la evaluación que anteriormente no se citaban: la evaluación entre pares y la coevaluación, cuando parecía quedar claro para todos los informantes que era el docente quien evaluaba en todo momento y, en alguna ocasión, el propio discente mediante la autoevaluación. Posiblemente la reflexión en los grupos de trabajo ha hecho que algunos docentes se planteen añadir términos que durante la tarea individual no asociaban con la evaluación.



Figura 4. Qué y quién evalúa tras la reflexión en grupo

Respecto a los criterios de evaluación (Figura 5), uno de los grupos muestra cierta confusión al incluirlos en los resultados de la evaluación cuando los criterios deberían ser previos. En cambio otros, bajo este epígrafe, mencionan dos criterios: el grado de cumplimiento (entendemos que con la asignatura y su programa) junto a la exigencia o nivel de exigencia (del profesorado, se entiende). Asimismo, cabe resaltar las ideas expresadas por otros docentes que no mencionan explícitamente el término *criterios* aunque hablan de equidad, justicia y rigor, si bien no señalan ni quién ni cómo se consiguen. Dentro de esos criterios hacen alusión a la acción (suponemos que del discente) y a lo opuesto, el inmovilismo, quizás como sinónimo de nota final.

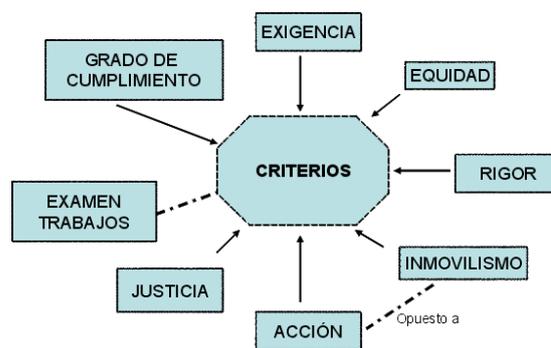


Figura 5. Criterios de evaluación

Los sentimientos que la evaluación despierta ya no se centran en la dificultad que esta implica para el docente al tener que otorgar una nota, si no que se mencionan ahora

sentimientos que pueden aflorar en el discente (miedo, suerte, esfuerzo, dificultad, problema) así como el período del año en el que pueden producirse (junio).

En esta reorganización de ideas llama la atención el que no mencionen más herramientas de evaluación que las rúbricas, aunque entendidas principalmente como instrumento de ayuda para el alumno antes de la evaluación, y que consideren la revisión del examen como un instrumento de evaluación en lugar de verlo como instrumento de aprendizaje. Asimismo, califican el tiempo máximo de un examen o una exposición como otro instrumento a utilizar. Resulta extraño que dentro de este apartado se incluya la *expresión* como instrumento para evaluar en lugar de considerarla parte de lo que puede ser evaluado.

Bajo el epígrafe de cómo evaluar, en lugar de qué evaluar, se mencionan además del examen, los trabajos y las presentaciones, las palabras *conclusión* y *continuidad*, palabras claramente opuestas; cabe suponer que quizás se refieran con ellas a la evaluación sumativa y formativa, respectivamente.

6. CONCLUSIONES

Una vez analizados los resultados de este estudio pasamos a dar respuesta a las preguntas de investigación. En primer lugar, se ha planteado la disposición del profesorado para cambiar la metodología de enseñanza-aprendizaje. Si bien partimos de la premisa de que estar inscritos en un curso de formación ya supone una disposición e interés, esto no significa que una vez finalizado estén preparados y dispuestos a implementarlo.

Por ello, estimamos que antes de plantear y diseñar cualquier curso de formación de profesorado, se hace necesario tener en cuenta una serie de factores que determinen la utilidad de esas horas de formación, tales como el contexto de los participantes, su perfil docente y de formación; a todo ello se uniría lo que saben acerca de su contenido y lo que esperan de él, además de indagar sobre los medios que emplean habitualmente, los que les gustaría utilizar y los que tienen a su disposición en la institución. A partir de este punto se deberían diseñar sus estrategias formativas. El objetivo no ha de ser otro que tener en cuenta la

necesidad de revisar o aclarar al inicio del taller los conceptos básicos ligados a los contenidos, a fin de llegar a una profundización mayor durante el curso; todo ello repercutirá en gran medida en una implementación exitosa.

Tal indagación puede hacerse con relativa facilidad hoy en día por medio de actividades sencillas previas al diseño del curso a través de tecnologías de la información y la comunicación tales como el correo electrónico, el foro y la wiki que ofrecen las plataformas educativas como herramientas de recogida de conocimientos e intereses iniciales. Del mismo modo, se hace necesaria una verificación de su implementación y resultados.

En segundo lugar, y a juzgar por los resultados, el docente interesado en el cambio lo está forzado, en mayor o menor medida, por la institución en la que desempeña su labor. Las actividades prácticas realizadas en este seminario muestran la iniciativa y preparación del profesorado para llevarlas a las aulas. Ante su disposición a cambios docentes, se afirma la necesidad de cierta preparación para poder realizar el cambio metodológico y de evaluación que se le pide; algo que nuestra tercera pregunta aclara al tantear las expectativas de los docentes ante un curso de formación.

La información analizada indica que muchos profesores esperan que se les ofrezca una receta individualizada para implementarla en el aula, olvidando así la singularidad y heterogeneidad que todo grupo conlleva. Buena prueba de ello es el hecho de que, aunque los participantes encuentran satisfactorio el contenido y la metodología empleada en el taller, esperan además una orientación específica en el proyecto que cada uno tiene que realizar de manera individualizada en su propia asignatura (algo no acordado con la institución organizadora del curso de formación). Asimismo, cabe señalar que aunque esperan poder realizar cambios con una buena formación externa, algunos señalan la importancia de tener en cuenta la formación intrínseca y la experiencia profesional de cada cual.

Ante la cuarta pregunta de investigación cabe subrayar que el concepto de evaluación no es homogéneo para todos los docentes, si bien

se detecta una reflexión sobre los aspectos que en un primer momento se asocian a ella, tras una recapitación y discusión grupal. Aún así, se observa que por lo general, y a pesar del cambio metodológico y de evaluación que se espera del profesorado, la evaluación sigue mayoritariamente asociada con el examen. De igual modo, aunque en algún momento puedan tener cabida otros participantes en ella a través de la autoevaluación y la evaluación entre pares, es el propio docente quien sigue llevándola a cabo preferentemente. Ningún participante comenta la relación metodología-evaluación que necesariamente conlleva cambios en la práctica evaluadora al tratarse de diferentes técnicas o métodos.

Respecto a la última pregunta, se menciona únicamente la rúbrica como herramienta de evaluación aunque pocos la utilizan para evaluar propiamente, solo en unos pocos casos la consideran herramienta de aprendizaje del estudiante previa a un examen o prueba. El tiempo máximo de un examen o exposición así como la expresión oral empleada son para los docentes otros instrumentos de evaluación; en nuestra opinión debieran estar incluidas entre las habilidades por las que un estudiante puede ser evaluado. De todo ello se desprende que desconocen o no aprovechan suficientemente la utilidad de la herramienta y que siguen evaluando de manera tradicional aunque innoven en metodologías y empleen en ocasiones el trabajo grupal.

No debe olvidarse que el trabajo en equipo va unido a la concepción que se tenga de enseñanza. Si se considera la enseñanza como una mera transmisión de conocimientos, no es necesario; pero si por el contrario, educar y enseñar supone el desarrollo de una serie de habilidades como comunicación eficaz, toma de decisiones, resolución de problemas, negociaciones, etc. entonces el trabajo en equipo y, por consiguiente, una buena formación en dinámica de grupos sí que es necesaria. En esos casos, el profesorado tendrá que ser formado en planificación, orientación, control y seguimiento de los grupos, desarrollo del proceso y evaluación del trabajo grupal.

Destacamos, por último, la necesidad de un cambio en la rutina de los cursos de formación de formadores. Proponemos una preparación para la práctica reflexiva a fin de

lograr docentes capaces de tomar la propia acción como objeto de reflexión y estudio; así como la construcción de competencias y saberes nuevos a partir de lo estudiado y de la propia experiencia de aula, pasando por críticas constructivas, verificación de los cambios, análisis del proceso y una valoración de los resultados. Concluimos con el pensamiento de Boyer (1990) cuando afirma que la experimentación y la reflexión crítica (visible y compartida) se han de centrar en el proceso.

NOTAS

1. Terminología empleada por uno de los grupos que contempla o propicia la posibilidad de discusión.

BIBLIOGRAFÍA

- Andreu-Andrés, M. A. (2009). Los alumnos como evaluadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50 (1), 1-10. <http://www.rieoei.org/2877.htm> [10 junio 2010]
- Angulo, J.F. (2008). La voluntad de distracción: Las competencias en la universidad. En Gimeno Sacristán, J. (Comp.) *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 176-205). Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Blanco, A. (2007). Formación universitaria basada en competencias. En Prieto, L. (Coord.): *La enseñanza centrada en el aprendizaje. Estrategias útiles para el profesorado*, (pp. 31-59). Barcelona: Octaedro.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Casasempere, A. (2007). *Inmigración y Educación. Curso Atlas.ti*. http://www.popdeporte.uma.es/pdf/Curso_ATLAS.ti_2008%20_mayo_.pdf [29 junio 2010]
- Cooper, J.M. (1980). La microenseñanza: la precursora de la formación del profesorado basada en competencias. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.I. (Eds.): *La enseñanza: su teoría y su práctica*, (pp. 356-363). Madrid: Akal.

- Cutcliffe, J.R. (2005). Adapt or adopt: developing and transgressing the methodological boundaries of grounded theory. *Journal of Advanced Nursing*, 51 (4), 421-428.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide through Qualitative Analysis*. London: SAGE.
- Davis, K.A. (1995). Qualitative Theory and Methods in Applied Linguistics Research. *TESOL Quarterly*, 29 (3), 427-453.
- Glaser, B.G. y Strauss, A. (1967). *Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Sociology Press.
- Gimeno Sacristán, J. (1982). *La pedagogía por objetivos*. Madrid: Morata.
- Hoi-Kau, Y. y Richards, T.J. (1993). GTKAT: a grounded theory based knowledge acquisition tool for expert systems. *First New Zealand International Two-Stream Conference on Artificial Neural Networks and Expert Systems*, 152-155.
- Llorens-Molina, J.A. (2008). Design and Assessment of an online Prelab Model in General Chemistry: A Case Study. *Journal of the Research Center for Educational Technology (RCET)*, 4 (2), 15-31.
- <http://www.rcetj.org/index.php/rcetj/article/view/22/28> [2 octubre 2010]
- Marín-García, J.A. y Lloret, J. (2008). Improving Teamwork with University Students. The Effect of an Assessment Method to Prevent Shirking. *WSEAS Transactions on Advances in Engineering Education*, 5 (1), 1-11.
- Olivia, F. y Henson, T. (1980). ¿Cuáles son las competencias genéricas esenciales de la enseñanza? En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.I. (Eds.): *La enseñanza. Su teoría y su práctica* (pp. 356-363). Madrid: Akal.
- Ortega y Gasset, J. (1930). Misión de la Universidad. *Revista de Occidente*, tomo IV, 313-356.
- Petri, G.M. (2003). ESL Teachers' views on visual language: a grounded theory. *The Reading Matrix*, 3 (3), 137-168
- <http://www.readingmatrix.com/articles/petrie/article.pdf> [30 junio 2010]
- Schön, D. A. (1996). *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*. Montreal: Editions Logiques (Orig. 1987).
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Valero, E. y Alcina, A. (2010). Exploración de características conceptuales en contextos ricos en conocimiento mediante un programa de análisis cualitativo. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 5, 241-254.