



INNOVACIÓN EN LA UNIVERSIDAD A TRAVÉS DE PROCESOS DE INVESTIGACIÓN – ACCIÓN

Innovación en metodología, acción tutorial y evaluación del desempeño docente a través de procesos de investigación-acción en la Universidad

Innovation in methodology, tutorial action and evaluation of teaching performance

MARIA MERCEDES BLANCHARD GIMÉNEZ¹, MARÍA DOLORES MUZÁS RUBIO¹, MIRIAM ELENA ALCIVAR CRUZATTY², TITO ALBERTO GOROZABEL CHATA², MAYRA MONTSERRATE PALMA VILLAVICENCIO²

¹ Universidad Autónoma de Madrid, España

² Universidad Técnica de Manabí, Ecuador

KEY WORDS

*Research-action
Tutorial action
Teaching performance
Inclusion
Monitoring of learning
Innovation*

ABSTRACT

This paper presents four coordinated and developed researches with mixed Methodology and a Research-Action process, from a Technical model. This looks for ending up in a innovation process at the Technical University of Manabí: Inclusion of students with visual functional diversity, Methodological change focused on the learning process, Elaboration of a Action Plan Tutorial for the follow-up of the learning process of the students and design of a model on evaluation of the teaching performance by competences. The true interest of these investigations is in the reflection that these provoke in diverse groups of professors involved in each one of the processes.

PALABRAS CLAVE

*Investigación – Acción
Acción tutorial
Desempeño docente
Inclusión
Seguimiento
Innovación*

RESUMEN

Este artículo presenta cuatro investigaciones coordinadas y realizadas con Metodología mixta y metodología cualitativa de Investigación-Acción, desde un modelo Técnico. Buscan culminar en un proceso de innovación en la Universidad Técnica de Manabí: Inclusión de estudiantes con diversidad funcional visual, Cambio metodológico centrado en el proceso de aprendizaje, Elaboración de un Plan de Acción Tutorial para el seguimiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes y diseño de un modelo sobre evaluación del desempeño docente por competencias. El verdadero interés radica en la reflexión que se provoca en diversos grupos de profesores implicados en cada uno de los procesos.

Introducción

Los rápidos cambios de la sociedad, el Paradigma Educativo centrado en el aprendizaje, el nuevo panorama de la Educación a nivel mundial, las prioridades educativas marcadas por los Organismos Internacionales y el rápido avance de las tecnologías, están haciendo que nos replanteemos el papel tradicional de la Universidad, como transmisora de una ciencia que unos pocos construían, en una Institución abierta que establece relaciones con el medio social en el que está inserta, y así sigue contribuyendo a la construcción del conocimiento con otras realidades y con otros contextos.

El proceso de cambio hacia un modelo docente centrado en el aprendizaje, ha sido una realidad buscada desde muchos contextos que han ido comprendiendo la necesidad de que el estudiante tenga un papel más activo y comprometido en su propia formación.

Sin embargo, ha sido necesario entrar en el nuevo escenario educativo del Proyecto Tuning (2007), para que este planteamiento se convirtiera en una exigencia para formar a los estudiantes no sólo en conocimientos científicos bien fundamentados, sino también en la adquisición de habilidades que les permita responder en su futuro profesional.

Cambian pues los objetivos finales de la enseñanza, cambian los roles de los sujetos implicados (profesor-alumnos), cambian los métodos del proceso de Enseñanza-Aprendizaje y cambia el modo de hacer la evaluación tanto a los estudiantes como a los docentes.

La Universidad Técnica de Manabí ha entrado en un proceso de transformación. En esa búsqueda de caminos para el cambio, el trabajo de cuatro doctorandos que, según sus deseos, querían contribuir al proceso de innovación de la UTM, se ha convertido en oportunidad al coordinar los cuatro focos temáticos desde procesos de Investigación-Acción, que mutuamente se complementan y que, desde un análisis sistémico, se ponen al servicio del cambio transformacional de toda la Institución:

- Formación para la **inclusión** de estudiantes en la Universidad Técnica de Manabí. El proceso de **inclusión de los estudiantes con diversidad funcional visual** desde la investigación-acción.
- Formación **metodológica centrada en el proceso de aprendizaje** del estudiante, desde la investigación-acción.
- Formación en **acción tutorial** para el seguimiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes desde la investigación-acción.
- Formación sobre **evaluación del desempeño docente** por competencias desde la investigación-acción.

Conscientes de todos los esfuerzos de acercamiento entre las Universidad de los distintos países Latinoamericanos, nos hemos decidido a optar por la Educación basada en Competencias y por el proyecto Tuning Lationamérica-Europa por su fuerte implantación en 18 países latinoamericanos, y porque evidencia la posibilidad de construir juntos, así como por las consecuencias prácticas que se derivan de sus planteamientos, favoreciendo un cambio de paradigma educativo.

Planteamiento teórico

1. El enfoque inclusivo

Se comienza a hablar de inclusión en los años 80 en Estados Unidos y en Reino Unido. Hemos de reconocer que llegar a la meta de la inclusión es un proceso largo y difícil.

Sin embargo, podemos decir que es una realidad que se ha venido abriendo paso a lo largo de la historia, con avances y retrocesos y siempre muy vulnerable. Pero mirando a la historia en su conjunto, comprobamos el gran avance realizado en el último siglo.

Parrilla (2002) que a su vez retoma el trabajo de Fernández Enguita (1998) resume estas cuatro fases hacia una educación inclusiva.

Tabla 1. Hacia una educación inclusiva

	Clase Social	Grupo Cultural	Género	Discapacidad
Exclusión	No escolarización	No escolarización	No escolarización	Infanticidio / Internamiento
Segregación	Escuela Graduada	Escuela Puente	Escuelas separadas: Niños - Niñas	Escuelas Especiales
Integración	Comprensividad (50-60)	E. Compensatoria E. Multicultural	Coeducación (70)	Integración escolar (80)
Reestructuración	E. Inclusiva	E. Inclusiva (E. Intercultural)	E. Inclusiva	E. Inclusiva

Fuente: Parrilla, 2002.

No existe una definición única de Educación Inclusiva, porque el movimiento aglutina distintos enfoques, escuelas y acciones que asumen los mismos principios y los plasman en distintas

propuestas. Puede servir, para entenderlo, la caracterización que hace Ainscow. *“Una escuela inclusiva es aquella en la que importan la enseñanza y el aprendizaje, los logros, las actitudes y el*

bienestar de todos los niños y niñas. Las escuelas eficaces son inclusivas". (Ainscow.2001, p. 67). Esta afirmación hecha aquí para la etapa de escolaridad obligatoria, sirve para todas las demás etapas.

Optar por la educación inclusiva supone decidirse por una sociedad que se compromete con la formación de personas con espíritu ciudadano, que llega a abordar con responsabilidad y creatividad las nuevas situaciones con que nos encontramos en el mundo y en nuestro contexto cercano.

Como apuntan Murillo, Kricheski, Castro y Hernández (2010)

La inclusión tiene que ver con una nueva visión de la educación que pone el foco en la consideración de las diferencias de los estudiantes en los procesos educativos, en cuanto a raza, género, clase social, capacidades, lengua materna, pertenencia a un grupo cultural u orientación sexual, todas ellas directamente ligadas a la idea de justicia social. (...) Los promotores de la inclusión sostienen que la justicia social puede alcanzarse no sólo mediante la distribución de bienes, derechos y responsabilidades sino, en especial, a través de la inclusión significativa de las personas en los procesos y en las prácticas institucionales. Desde esta perspectiva, los estudiantes pueden verse excluidos de los procesos de aprendizaje y de los ámbitos de participación escolar, fundamentalmente por cuestiones de habilidad, edad raza, clase social, género, orientación sexual. Esto de alguna manera remarca la naturaleza relacional y estructural de las desigualdades que se manifiestan en los centros, de modo que la exclusión de estos alumnos no obedece a cuestiones de índole individual sino que la sola pertenencia a una minoría genera su propia segregación en los centros. En este sentido, el objetivo de la inclusión es asegurar que todos los alumnos puedan participar activamente en los procesos sociales y culturales de la comunidad escolar. Resulta importante remarcar que esto implica un cambio en el sistema y no en las personas. (Murillo, Kricheski, Castro y Hernández. 2010, p. 171)

Supone así mismo, apostar por una sociedad y una escuela en la que se aborden los retos:

- De la igualdad entre hombres y mujeres, no por una concesión sino como derecho.
- La atención a estudiantes menos favorecidos para ayudarles a que superen su situación, habla de hacer justicia con aquellos que han tenido menos suerte.
- Los estudiantes con necesidades educativas especiales y la urgencia de mirar a sus posibilidades, a sus capacidades para que ocupen el sitio que les corresponde en la sociedad.
- De la salud, el cuidado y conservación del medio ambiente para que otros lejanos no sufran las consecuencias de nuestro consumismo y puedan disfrutar de la vida.

- El desarrollo sostenible y la sociabilidad y participación cívica, de manera que dejemos en herencia, a quienes nos sucedan, un planeta en donde se pueda disfrutar de las riquezas y maravillas que hemos disfrutado.
- De la llegada de inmigrantes, como aquellos ciudadanos de otros lugares que llegan con lo que son, con su diferencia y sus valores para enriquecernos mutuamente. Y no por ser una forma políticamente correcta, sino porque estamos convencidos de que es el único camino para la inclusión social, y así nos lo dice la experiencia de países que se negaron a ver la realidad.
- De los derechos humanos en la lucha contra la discriminación de todo tipo, del diálogo y el respeto mutuo.

La educación puede ayudar a seguir viendo como normal e imposible de desterrar la desigualdad existente o puede tener en su horizonte la utopía de acabar con esa desigualdad. La Universidad Inclusiva nos hace apostar por la utopía de la igualdad a todos los niveles, igualdad que respeta la diversidad y que valora la diversidad como una riqueza, que ayuda a construir una sociedad democrática y participativa y, por tanto, nos impulsa a atrevernos a mirar todas nuestras acciones desde esta óptica.

Por tanto, consideramos que este enfoque es importante porque todo lo que se desarrolle educativamente repercutirá en la sociedad.

2. El sentido del cambio: hacia la formación en competencias

Los nuevos planteamientos que se están produciendo en la docencia universitaria con los acuerdos llevados a cabo en América Latina, Caribe y Unión Europea (ALCUE o UELAC) a través del Proyecto Tunning, de sintonización de las Estructuras Educativas, está suponiendo una revolución en las Enseñanzas Universitarias. Las decisiones tomadas en el Proyecto Tunning así lo piden (han sido aprobadas por 182 universidades latinoamericanas y los 18 referentes de los gobiernos nacionales). No podemos ir solos ya que las decisiones se van tomando cada vez más a nivel mundial.

Por eso, en el trabajo coordinado de 4 tesis que se plantean en torno al proceso hacia una Universidad inclusiva, a la Metodología y el proceso de enseñanza - aprendizaje, a la Acción Tutorial, a la evaluación del desempeño docente, partimos de las necesidades expresadas por la UTM, los retos y prioridades que se propone la misma Universidad, así como los referentes teórico-prácticos del proyecto Tuning de América Latina (p. 15). Con ello respondemos al principio de respeto a la diversidad de contextos y de culturas que Tuning promueve.

Reflejamos aquí, más adelante, algunas precisiones teóricas fundamentales de este proyecto.

En primer lugar, dentro del largo proceso vivido por la Universidad en general para su transformación, se plantea una formación universitaria basada en Competencias Generales que garantizan la empleabilidad (Hager, Holland y Beckett, 2001) y la movilidad profesional y de los estudiantes, y que se concretan también en Competencias Específicas.

Pero ¿qué es una competencia? La OCDE (1997) define competencia como capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Es una combinación de habilidades, conocimientos, motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes sociales que se movilizan para lograr una acción eficaz.

También Cullen (1996) define las competencias como *“complejas capacidades, integradas en diversos grados, que la educación debe formar en los individuos para que puedan desempeñarse como sujetos responsables en diferentes situaciones y contextos de la vida social y personal, sabiendo ver, hacer, actuar y disfrutar convenientemente, evaluando alternativas, eligiendo las estrategias adecuadas y haciéndose cargo de las decisiones tomadas”*.

Dice Benito en el libro de Blanco (2009), que desarrollar competencias supone poner al estudiante, no al profesor ni a la materia, en el centro del proceso educativo. Y sigue diciendo, en términos prácticos, que el papel del estudiante y del profesor está cambiando.

Se trata de un modo de proceder del profesor, como mediador, que se sitúa entre los estudiantes y el conocimiento para que sean ellos los verdaderos protagonistas.

“Enseñar” una competencia es mucho más que usarla. Pero una vez que alguno de los profesores la haya enseñado y pueda garantizar que sus estudiantes han llegado a dominarla, los que vengan detrás de ellos podrán ya “usarla” sin más. Ya no precisarán volver a “enseñarla (salvo que la competencia necesite de mayores precisiones en un nivel superior de dominio)” (Zabalza 2009, pp. 24-25).

Zabala (2012) afirma que la forma de enseñanza para el desarrollo de competencias es una antítesis del modelo tradicional: un simple análisis de las implicaciones didácticas de una formación para todos y en el desarrollo de competencias para la vida, nos permite concluir la ineficacia de los modelos de enseñanza basados en la simple exposición.

El término competencias nos remite, por tanto, a un saber profundo, a un aprendizaje significativo y a una red de conocimientos, que afecta a diversas áreas: cognoscitiva (saber), psicomotora (saber hacer, aptitudes), afectiva (saber ser, actitudes y valores). Por tanto, abarca todo un conjunto de capacidades que llevan a la persona a realizar múltiples acciones en diversos contextos.

Desde un modo de proceder del profesor que se sitúa entre los estudiantes y el conocimiento para que sean ellos los verdaderos protagonistas.

Este nuevo horizonte de la formación en competencias obliga a la revisión de planteamientos y, como consecuencia, de los modos de trabajar en el aula, ya que para que se desarrollen las competencias es necesario poner al estudiante en situación (Lave y Wenger, 1991)

La metodología para que el estudiante se prepare para la vida exige que el docente utilice estrategias y métodos didácticos variados y complementarios: simulaciones, análisis de casos, resolución de problemas, asambleas, proyectos, investigación del medio, etc., ligando siempre el conocimiento teórico con la práctica en diferentes contextos y poniendo al estudiante “viviendo” lo que va a tener que realizar en su futuro profesional, en una gama diversa de situaciones como diversos pueden ser los espacios profesionales en que pueda desenvolverse.

Estrategias y métodos didácticos y una dinámica grupal que no excluyen momentos expositivos, pero que deben ser aplicados en función de las competencias que hay que desarrollar y las características singulares de cada uno de los chicos y chicas (Zabala 2012, pp. 16-17).

Y un aprendizaje que aúna saber y saber hacer y que pone de manifiesto el modo en que una persona transforma su saber en poder hacer, es el que favorece el desarrollo de competencias.

Cualquier programa universitario ha de servir para hacer mejores profesionales, etc. No se trata pues de aprender cosas sino de formarse. Esta es la gran misión de la Universidad, mejorar a las personas en todo el amplio espectro de dimensiones en que los estudiantes universitarios pueden mejorar: como personas, como estudiantes, como personas cultas e intelectuales, como futuros profesionales. (Zabalza, 2009, p.23).

En primer lugar, es importante señalar que la Universidad no tiene sólo el encargo de formar en disciplinas, sino de formar personas en el amplio sentido de la palabra, lejos de un concepto academicista.

Dice Johnston que algunos autores

Proponen un modelo de educación superior que hace hincapié en el desarrollo personal como un propósito clave, y definen el desarrollo en términos de crecimiento personal, en vez de como una acumulación de competencias para el empleo y como un mero conocimiento de la disciplina. No se trata de un rechazo romántico de la disciplinariedad y del desarrollo de competencias, sino de un desafío para ir más allá y abrazar una idea más amplia respecto al papel de la educación superior en la sociedad” (Johnston, 2013. p.44)

Desde el punto de vista académico, los estudiantes acceden a un modo de entender el aprendizaje donde es bien importante, y a veces

difícil, "adaptarse al rigor académico, captar las convenciones de la redacción académica, mejorar la gestión del tiempo y la autorregulación" (Jonhston, 2013. pág. 46). Un concepto de aprendizaje donde es preciso desarrollar la autonomía con una mayor carga de la tarea situada en el trabajo autónomo del estudiante y en el trabajo cooperativo con los iguales.

Este nuevo planteamiento significa que el estudiante debe aprender a gestionar el tiempo y a trabajar de forma sistemática y organizada. Lo que requiere un Plan de trabajo y una autorregulación del propio tiempo (Jonshon, 2013). Y al profesor, estar atento para poder prestar al estudiante la ayuda que necesita: Teorías que hay que desentrañar, diferentes planteamientos educativos que hay que conocer y diferenciar para que los estudiantes puedan ser capaces de identificarlos en las realidades educativas y profesionales.

Es el rol del profesor mediador desde un modelo interpretativo, de investigación-acción desde el que, como dice Madrid

Se busca la construcción individual del conocimiento, la creación de leyes propias, la aplicación de los principios que emanan del contexto, actuando el profesor básicamente como facilitador. (...) Se basa en el paradigma de la investigación acción y de la enseñanza reflexiva. Se fomenta un aprendizaje más reflexivo, por descubrimiento (método socrático). El profesor promueve la diversidad de puntos de vista y suele permanecer neutral. Se tiene en cuenta las opiniones y creencias del alumnado y construye sobre ellas. Se trata de resolver los problemas y los conflictos de aula mediante el diálogo y el compromiso cooperativo de los implicados. (Madrid. 1999, p.132)

En el cambio de roles que supone el modelo educativo de enseñanza-aprendizaje, el alumno se sitúa como actor y protagonista activo y el profesor como mediador. De todo ello, se deducen consecuencias metodológicas y de seguimiento del proceso de aprendizaje del estudiante, que implican una concepción de trabajo en el centro y un modo de trabajo en el aula.

3. El paradigma educativo centrado en el aprendizaje

La Universidad ha experimentado una transformación en esta última década, como consecuencia de cambios importantes y necesarios en la sociedad, en la economía y en la educación.

En el momento actual hay ya suficiente claridad para saber hacia qué paradigma se encamina la educación (Blanchard, M. (coord.) 2014). Sin embargo, es interesante que hagamos algunas reflexiones.

En muchos centros de Enseñanza parece haberse hecho fuerte el paradigma academicista, centrado en la enseñanza y en un conocimiento de la ciencia como "imagen fija" y fidedigna de lo ya descubierto.

Frente a este, el paradigma de Enseñanza-Aprendizaje pone en interacción a la Enseñanza y al Aprendizaje, al Profesor y al Estudiante, en una construcción dinámica del conocimiento, siendo el estudiante y su proceso de aprendizaje los protagonistas principales.

Afirmamos con Zabala, en su introducción al libro de Perrenoud, que *"el problema sustancial e inexcusable consiste en determinar qué es aquello que debe poseer una persona para poder dar respuesta a los problemas y cuestiones, de ahora y del futuro, de la forma más acertada posible, y ser actores sociales integrados, adaptados o transformadores (...), y cuáles han de ser las competencias que el sistema educativo, y en concreto el sistema escolar, debe establecer como objeto de aprendizaje"*. (Perrenoud. 2012, p.14)

Dice Poblete:

Realizar un programa contando con que el estudiante tiene datos (...) y es capaz de, ayudado, elaborar conocimientos, que, compartidos, forman parte de una nueva cultura, que se convertirá en sabiduría. Hacer al estudiante responsable de su aprendizaje, ayudarle a prepararse para que se inserte en la sociedad no como un profesional gran conocedor de los suyos, sino como un profesional ciudadano capaz de resolver problemas en un área determinada, exige unos comportamientos distintos a los de nuestra práctica docente." (Poblete. 2006, pp. 83-84).

Y en este caso, el cambio de paradigma es especialmente importante, pues se trata de profundizar en la preparación de futuros profesionales y ciudadanos comprometidos con su sociedad, desde un planteamiento inclusivo, de equidad, donde cada estudiante debe aportar lo mejor de sí mismo, por lo que debe desarrollar al máximo las competencias exigidas. Esto convierte al proceso de cambio en una exigencia de justicia con los futuros ciudadanos que, a su vez, aprenderán lo que es el compromiso con los otros, en la medida en que ofrezcamos modelos educativos que busquen la inclusión social.

Este paradigma de Enseñanza-Aprendizaje: su fundamento, sus objetivos, sus estrategias, su carácter cooperativo se convierte en modelo de referencia para estos futuros profesionales y ciudadanos.

Vamos constatando pues, el paso de un concepto de profesor técnico, soporte de la ciencia y trasmisor del conocimiento, a un profesor mediador, que ayuda a descubrir, a avanzar en el conocimiento, que facilita herramientas para el aprendizaje; pasamos de una mirada al alumnado, de forma individualista y al microscopio, a una concepción del individuo en relación con los otros y con su sociedad, donde los comportamientos están también ligados al entorno concreto; de un conocimiento centrado en unos pocos, a un conocimiento con fecha de caducidad y al que se puede acceder por numerosas vías; de un concepto

de currículo cerrado y común para todos, a un planteamiento curricular abierto y capaz de ser adaptado a las características del sujeto.

Como consecuencia de todo ello se producen cambios en los diferentes aspectos del hecho educativo:

- a) **cambios en el objeto de la intervención educativa.** Se pasa de buscar que el alumno sepa más cosas, a pretender el desarrollo de capacidades, que ayuden al sujeto a la maduración personal, a ser más persona, a ser un sujeto social responsable y comprometido con su contexto social...
- b) **cambios en la motivación,** pasando de buscar situaciones motivadoras para el aprendizaje, a que la motivación nazca de sentirse, el propio alumno, el protagonista del su aprendizaje.
- c) **cambios en la metodología,** pasando de seguir la lógica de la materia y de un aprendizaje por repetición, a hacer un proceso cognitivo acorde con el desarrollo psicológico y un aprendizaje estructurado a partir del nivel de comprensión y construcción personal del alumno.
- d) **cambios en la evaluación,** pasando de valorar fundamentalmente lo que "sabe" a través de cuestionarios, exámenes, etc., a analizar los procesos, los microcambios, lo que sabe "a medias" para favorecer su desarrollo, y que el conocimiento pase de la Zona de Desarrollo Próximo a la Zona de Desarrollo Real, utilizando instrumentos dinámicos capaces de hacer el seguimiento del mismo proceso de aprendizaje.
- e) **Cambios en la figura del profesor** que se convierte en mediador entre el conocimiento y el estudiante, y en conductor y guía de su proceso de aprendizaje, en un tutor que anima, impulsa y ofrece claves a los estudiantes, a todos los estudiantes sin excepción, para que realicen el proceso y lo culminen con éxito. Por tanto, al profesor se le pide, también, el desarrollo de nuevas competencias profesionales para desarrollar con responsabilidad su trabajo como docente.

Estos procesos de cambio requieren nuevos escenarios y nuevos modos de desarrollar el rol de profesor, cambios en el rol del alumno y en el modo de abordar el aprendizaje de forma activa, lo que significa también un nuevo concepto de la Educación Universitaria.

...el único cambio que puede tener la consideración de tal, es aquel que favorece y provoca un reposicionamiento de la mentalidad de los individuos y los grupos. (Fullan, 2002)

Dichas experiencias nos invitan a buscar maneras de transitar desde un saber pre-constituido que el profesorado entrega al alumnado, hacia la co-construcción del conocimiento donde el

aprendizaje es entendido como una conversación polifónica, continua y negociada (Correa y Aberasturi, 2013).

3.1. ¿Qué significa poner el aprendizaje en el centro del proceso? El rol del estudiante como protagonista

Los estudiantes son el centro del proceso de aprendizaje en una perspectiva de educación continua en el ámbito universitario y del continuo de aprendizaje a lo largo de la vida, y se consideran actores y protagonistas de su propio aprendizaje.

Desde el punto de vista académico, los estudiantes acceden a un modo de entender el aprendizaje donde es bien importante, y a veces difícil, "adaptarse al rigor académico, captar las convenciones de la redacción académica, mejorar la gestión del tiempo y la autorregulación" (Jonhston, 2013, p.46), y donde es preciso desarrollar la autonomía y la responsabilidad con una mayor carga del trabajo autónomo del estudiante y del trabajo cooperativo con los iguales (expresado en los créditos ECTS que formulan el trabajo que le corresponde al estudiante).

Pero más allá del desarrollo de las competencias no podemos olvidar, como señala este autor que "cualquier programa universitario ha de servir para hacer mejores profesionales, etc. No se trata pues de aprender cosas sino de formarse. Esta es la gran misión de la Universidad, mejorar a las personas en todo el amplio espectro de dimensiones en que los estudiantes universitarios pueden mejorar: como personas, como estudiantes, como personas cultas e intelectuales, como futuros profesionales" (Jonhston, 2013, p.23).

Puesto que el trabajo es de tales dimensiones es importante que el profesor sepa hacia dónde va y trabaje en equipo con otros profesionales buscando qué es necesario para formar a personas que son ese futuro difícil de prever y de imaginar.

3.2. El profesor, pieza clave para el cambio de modelo educativo

Darling-Hammond (2001), dice que lo verdaderamente importante son los conocimientos que el profesor tenga sobre educación, lo que el profesor sepa hacer y la actitud que tenga ante sus alumnos.

Las propias características de los estudiantes a los que formamos en la actualidad también nos exigen cambiar. Es una generación que utiliza ordenadores, internet, teléfonos móviles, etc., que vive como algo cotidiano y natural la conectividad, la interactividad, la inmediatez(...) Como afirma Mossuto (2009, p.8), los profesores "ya no podemos ser exclusivamente el instructor, que difunde información/conocimiento a través de clases magistrales y diapositivas de powerpoint" (Skiba y Barton, 2006); necesitamos alejarnos del paradigma de enseñanza centrado en el profesor,

hacia un paradigma más centrado en el estudiante. Nuestro rol debe ser más el de facilitador, mentor, guía (Rodríguez *et al.*, 2014, p.18).

En este nuevo escenario, se hace necesario que el profesorado aprenda a hacer las cosas de otro modo e incorpore ese nuevo planteamiento de profesor, con un nuevo rol, que exige también nuevos modos de hacer en la práctica, porque aprender y hacer son acciones inseparables (Dewey, 1938; Lave y Wenger, 1991; Rodríguez *et al.* 2014).

Entonces, ¿qué es lo verdaderamente importante para que la universidad asegure una acción positiva sobre el estudiante? Volvemos a lo que dijimos más arriba: la clave está en el profesor mediador.

Dice Coll, Onrubia y Mauri (2008) que el mediador favorece "*un proceso de construcción y reconstrucción de significados y de atribución progresiva de sentido llevado a cabo por el alumno o aprendiz y referido a contenidos complejos culturalmente elaborados, establecidos y organizados*" (p.35). El mediador sólo "ayuda" porque el proceso de construcción se hace en el interior del individuo.

Más recientemente, estamos hablando de coaching, aplicado a la formación de profesionales, a los futuros educadores que emprenden este camino (Rodríguez *et al.*, 2011) y entre ambos conceptos hay cada vez más semejanzas y puntos de encuentro.

Es importante saber que, como en otras realidades, a ser mediador o coaching se aprende.

3.3. Estrategias metodológicas docentes

El trabajo por competencias, el nuevo rol del estudiante y del profesor precisan de un cambio de mentalidad en el modo de trabajo de los docentes: De un trabajo individualista del profesor, desconectado de otras materias pasamos a un trabajo en equipo, en colaboración, puesto que las competencias son compartidas por varias asignaturas y se desarrollarán gracias al trabajo interdisciplinar.

Este trabajo en colaboración necesita de la utilización de metodologías que permitan el análisis y reflexión, el trabajo cooperativo, la puesta en común y el debate entre los profesionales.

Por eso nuestros procesos formativos apuestan por el trabajo con situaciones reales, con el trabajo que los docentes tienen entre manos, con la resolución de problemas y casos vinculados a la práctica profesional, fomentando el trabajo cooperativo entre iguales, la investigación, la interdisciplinariedad y el contacto con realidades educativas para su análisis crítico.

Señalamos, a continuación, desde la práctica profesional y desde autores que trabajan en torno a ello una diversidad de estrategias metodológicas que nos van a permitir trabajar en estos procesos formativos y que quieren ser referencia para que los docentes se atrevan a trabajar de formas diversas en el aula, atendiendo así a los diferentes estilos de

aprendizaje, motivaciones y formas de construir el conocimiento:

- Clases teóricas o exposiciones preparadas por el profesor en las que se plantearán los contenidos del programa.
- Trabajo personal y autónomo, dirigido por el profesor a través de las tutorías, que permiten al alumno adquirir las destrezas y competencias propias de cada asignatura.
- Clases presenciales obligatorias con tiempo para la exposición, el trabajo en equipo, la reflexión y el debate.
- Utilización de la resolución de problemas, de casos y de metodologías cooperativas.
- Clases prácticas a través de sesiones en las que se programarán actividades orientadas a la aplicación de los conocimientos a situaciones concretas.
- Realización de tutorías de asesoramiento individual y/o en grupo para el seguimiento de las actividades propuestas. En estas sesiones se ayudará a resolver dudas, planificar trabajos, etc.
- Trabajos dirigidos llevados a cabo en equipo.
- Actividades de auto-evaluación: Para la realización de estas actividades se dispondrá de materiales que se facilitarán: transparencias, presentaciones, enlaces, lecturas, tareas, problemas y ejercicios de autoevaluación, rúbricas.
- Actividades académicas dirigidas, en las que los estudiantes trabajarán de forma individual o en equipo para preparar el trabajo asignado a la materia.
- Seminarios de temáticas concretas con actividades como conferencias, charlas-coloquio de discusión sobre aspectos del temario del programa, con el fin de fomentar los procesos de razonamiento y argumentación en los estudiantes.
- Presentación de trabajos realizados por los estudiantes. Con partes para la presentación y el debate de los trabajos realizados en equipo, donde se desarrollarán competencias de expresión oral, trabajo en equipo, liderazgo, creatividad y dinamismo.
- Actividades en talleres que permitan saber y saber hacer en aspectos determinados.
- Actividades presenciales y no presenciales.
- Presentación en el aula, en clases participativas, de conceptos y procedimientos asociados a las materias

La evaluación se realizará de forma continua a través de las actividades que se deban realizar a lo largo del proceso.

Marco metodológico

4. Contexto

En su Plan de Mejora la UTM se define así

La UTM es una entidad laica y democrática, garantiza la libertad de pensamiento y de expresión, tanto en el ejercicio de la cátedra como en las actividades docentes, estudiantiles, administrativas, de investigación y de vinculación con la sociedad, dedica sus esfuerzos a la búsqueda constante y sistemática de la excelencia, la pertinencia, producción óptima, transmisión del conocimiento y desarrollo del pensamiento mediante la autocrítica, la crítica externa y el mejoramiento permanente.

En el ejercicio de sus principios, garantiza a todos los sectores del Sistema de Educación Superior las mismas posibilidades en el acceso, permanencia, movilidad y egreso del sistema, sin discriminación de género, credo, orientación sexual, etnia, cultura, preferencia política, condición socioeconómica o discapacidad, aplicando medidas de acción afirmativa, de manera que las mujeres y otros sectores históricamente discriminados participen en igualdad de oportunidades en los concursos de merecimientos y oposición.

Los valores institucionales que rigen el quehacer institucional son: Responsabilidad entendida como la capacidad de asumir las consecuencias de sus acciones y omisiones, Compromiso con la excelencia académica meta superior permanente y cotidiana, Honestidad manejando los asuntos personales e institucionales con integridad y probidad, Trabajo comprometido con el prestigio de la UTM e Imparcialidad en las decisiones institucionales y motivadas por la búsqueda de la verdad y el desarrollo integral de la patria ecuatoriana. (Plan de Mejora la UTM. 2016, p. 5).

En la definición que hace la UTM de su visión, plantea los valores sobre los que se asienta:

La UTM tiene como visión, constituirse en una institución universitaria líder, referente de la educación superior en el Ecuador, promoviendo la creación, desarrollo, transmisión y difusión de la ciencia, la técnica y la cultura, con reconocimiento social, proyección regional y mundial. La manera como la UTM monitorea el logro de su visión así como la forma en la que difunde y hace que los valores hagan parte de la cultura organizacional (Plan de Mejora la UTM. 2016, p. 5).

Los planteamientos humanísticos, de valoración de actitudes y valores, hace que esta Institución Educativa coincida plenamente con los planteamientos que nos ofrece Tuning.

La población a la que van dirigida las 4 investigaciones es el profesorado de la UTM. Esta institución de educación superior tiene en su plantilla más de 980 profesores.

En la actualidad la UTM cuenta con 35 carreras, integradas en 10 Facultades, ubicadas en la matriz de Portoviejo y en tres extensiones dentro de la provincia (Santa Ana, Chone y Portoviejo).

5. Problema de partida

La Institución Educativa, como sucede en muchas ocasiones, se sitúa entre una realidad de la que quiere salir: un modelo tradicional, basado en la lección tradicional, en un planteamiento individualista del trabajo del profesorado, en una diversa e incluso contradictoria visión del papel del profesor y del estudiante. ... y una realidad a la que quiere llegar:

- El cambio hacia una Institución que se centra en el estudiante y en su proceso de aprendizaje.
- Que concibe al profesor como mediador, preocupado porque su modo de enseñar responda a las necesidades de mejora de sus estudiantes,
- Concedor del proceso de aprendizaje de cada uno de sus estudiantes e impulsarlo hacia un final exitoso de sus estudios.
- Que quiere el perfil de un profesor en proceso de formación continua, para responder a las exigencias de un mundo cambiante.
- Profesorado que piensa, reflexiona, toma decisiones en equipo y está pendiente de incidir positivamente en la realidad a través de innovaciones.
- Un profesor que se autoevalúa y que hace entrar su evaluación como docente de forma natural, como una medida más para su propia mejora.

Y al propio tiempo, ésta institución impulsa a sus docentes a progresar y a responder comprometidamente con su trabajo en la mejora de la calidad de su Institución Educativa.

De ahí que los doctorandos hayan sido plenamente conscientes de que querían realizar una investigación que provocara el cambio y la mejora institucional. Por lo que ante la problemática que se desprendía de los análisis institucionales, se plantearon como respuesta cuatro investigaciones, coordinadas entre sí, que involucraran al resto de los docentes en una acción común, con la Investigación-Acción como metodología principal, donde son los propios participantes los que se involucran en el cambio y motivan a otros en dicho cambio.

En esta tarea han estado y están los doctorandos comprometiendo a sus compañeros para emprender juntos la aventura de la reflexión sobre su propia acción.

6- Diagnóstico

Para proceder al diseño de la Investigación-Acción en las 4 tesis, se han realizado diversos

acercamientos a la realidad de la UTM, a través de las siguientes estrategias:

- Acercamiento a la UTM a través del estudio y análisis de la documentación oficial y a través de las problemáticas concretas diseñadas en cada tesis.
- Debate y análisis con los doctorandos, a través de sus específicas tesis.

Y se espera contrastar con autoridades que están en la gestión de la propia Universidad.

6.1. En cuanto al enfoque de inclusión y a que en este enfoque estén comprendidos todos los estudiantes

Dentro de las necesidades en relación a los procesos de inclusión educativa expresadas en el FODA del Plan Estratégico del Desarrollo Institucional (PEDI. 2 de enero del 2013) menciona como debilidad: Escaso plan de mejoramiento de las condiciones de accesibilidad para estudiantes con capacidades diferentes.

Otra necesidad de la UTM es: Investigar, promocionar, gestionar y crear todas las herramientas posibles que se encaminen o promover lo igualdad de oportunidades y la inclusión educativa, esta se encuentra expresada en las Políticas de la Unidad de Bienestar Estudiantil de la Universidad Técnica de Manabí (29 de julio de 2014)

En el capítulo IV de las Políticas de acción afirmativa de la Universidad Técnica de Manabí (11 de diciembre de 2014) señala todo lo relacionado a la accesibilidad según las normas dictadas por el Instituto Ecuatoriano de normalización.

En el capítulo V se rescata del artículo 34 que dice que los miembros de la comunidad universitaria deberán ser capacitados en las áreas: Discapacidad, etnia, factor económico, equidad de género, interculturalidad, entre otros.

En el Estatuto Orgánico, La Universidad Técnica de Manabí se propone:

Ofrecer una formación científica y humanística del más alto nivel académico, respetuosa de los derechos humanos, de la equidad de género y del medio ambiente, que permita a los estudiantes contribuir al desarrollo del país y a una plena realización profesional y personal. Esto está expresado en el Título II Capítulo II, Artículo 18, numeral 4, del Estatuto Orgánico de la Universidad Técnica de Manabí

Eliminar toda forma de discriminación y a garantizar la igualdad de oportunidades de grupos humanos tradicionalmente discriminados, dentro y fuera de los predios de la Universidad Técnica de Manabí. Es una prioridad que la UTM señala en el Título I, Capítulo I, artículo 1, en el Reglamento de Políticas de Acción Afirmativa de la Universidad Técnica de Manabí.

En el título I, el capítulo II, artículo 3 refiere propenden a garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso, permanencia, movilidad y egreso en la Universidad Técnica de Manabí, en observancia a los principios

constitucionales que establecen que nadie sea discriminado.

6.2. En cuanto al cambio metodológico que propicie un cambio de paradigma educativo en la Universidad

Las necesidades que se ven reflejadas a través del cuestionario *ad-hoc* pasado a las Docentes de la facultad de Filosofía Letras y Ciencias de la Educación, es que a pesar de que el profesorado recibe capacitaciones de formación continua y que se siente capaz de dominar su didáctica, existe una clara y marcada necesidad de capacitarse en nuevas metodologías activas que favorezcan el proceso enseñanza-aprendizaje, y que además permitan la transición al paradigma de aprendizaje.

La Universidad expresa en su apartado “Enfoque metodológico para el aprendizaje” que el trabajo didáctico requiere que el docente trabaje metodologías en las que se desarrollen circuitos de aprendizaje caracterizados por ser expansivos, extensivos y de profundización, para que el estudiante pueda establecer conexiones, descubra dimensiones, así como crear, emprender y transferir conocimientos en diferentes contextos (CES, 2014), propiciando el desarrollo de competencias genéricas y específicas, y estableciendo condiciones para que el alumno se desempeñe en un mundo laboral competitivo. (Modelo Educativo U.T.M, 2015, p. 59-60)

En este sentido el modelo educativo de la Universidad Técnica de Manabí requiere de sus docentes el uso de metodologías que además de generar espacios creativos, favorezcan el logro de aprendizajes y den sentido a la relación didáctica; se ajusten permanentemente al concepto de aprendizaje, objetivos, contenidos educativos y contexto en que se realizan; y vinculan, de manera armoniosa, la relación docente – estudiante.

Haciendo referencia a lo anterior podemos concluir que a pesar de que el profesorado recibe capacitaciones de formación continua y que se siente capaz de dominar su didáctica, existe una clara y marcada necesidad de capacitarse en nuevas metodologías activas que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que además permitan la transición al paradigma de aprendizaje.

6.3. En cuanto a la tarea del profesorado como docente que realiza el seguimiento de los estudiantes a través de la Acción Tutorial

El análisis de la vida académica y gestión de la UTM considera los siguientes aspectos:

- Organizar la docencia bajo el postulado “Educación centrada en el estudiante y en el aprendizaje”, lo cual implica reconocer, al menos, que:
 - El estudiante es el principal gestor del conocimiento.

- El profesor es guía y debe ser ejemplo para sus estudiantes.
- El trabajo de los estudiantes es clave para alcanzar autonomía en el aprendizaje y para su proceso formativo. Pág. 30

En el Análisis FODA que dio lugar al Plan Estratégico aparecen como debilidades y con necesidad de actuación:

- Estudiantes que ingresan a la universidad poseen algunas deficiencias académicas
- Altas tasas de deserción y repitencia. Pág. 36

Y en cuanto a las prioridades y retos de la UTM: Implementar un plan de acción tutorial de la UTM.

Por otro lado en las metas acumuladas hasta el 2017 se proyecta un Plan Tutorial ejecutado y evaluado al 100% de los estudiantes para evitar la repitencia y deserción, pero que no ha producido los resultados deseados.

La necesidad de capacitar y preparar al profesorado para un cambio de paradigma, que permita implementar un plan de Acción tutorial desde el Modelo Educativo que se propone la UTM.

Cumplir con los estándares de calidad propuestos por el CEAACES con el objetivo de mejorar la categoría en la que actualmente se encuentra.

6.4. En cuanto al proceso de evaluación docente

En el Plan de Mejoras Institucional (PEDI), se identifica en la sección del ámbito educativo (Pág. 30), que debe existir una **“educación centrada en el aprendizaje y en el estudiante”**.

Este paradigma, se profundiza en el mismo documento (PEDI-UTM, pág. 30-31), cuando se hace un análisis de la vida académica y gestión de la UTM y se considera entre varios aspectos:

El objetivo estratégico número ocho del PEDI plantea la necesidad de **Desarrollar el Sistema de Evaluación Periódica Integral y del Desempeño Académico de los profesores e investigadores**. Este objetivo se logró, pero los procesos de evaluación y autoevaluación han propuesto retos y metas que alcanzar.

En el informe de evaluación de la carrera de Agronomía se dijo, **“faltan los informes de las evaluaciones docentes. No hay estrategias para el mejoramiento del desempeño docente.”**

Por lo que si se desea mejorar la calidad de los servicios educativos se requiere que se suplan estas necesidades detectadas en el funcionamiento académico de la UTM:

- Rediseñar el Sistema de Evaluación Integral del Desempeño Docente.
- Evaluar al 100% de los profesores.
- Ejecutar un Plan de Capacitación en función de los resultados de la evaluación.
- Implementar el modelo educativo de la UTM.

- Una prioridad para la UTM, es establecer un Sistema de Evaluación del Desempeño docente, que permita utilizar **sus resultados para realizar una capacitación del profesorado**.
- **La necesidad de capacitar** y preparar al profesorado para un cambio de paradigma, que permita implementar todo el rediseño de las carreras, desde el Modelo Educativo que se propone la UTM.
- Cumplir con los estándares de calidad propuestos por el CEAACES con el objetivo de mejorar la categoría en la que actualmente se encuentra.

7. Metodología de trabajo: investigación - acción

En las cuatro tesis se emplea una investigación mixta: cualitativa y cuantitativa.

En la cuantitativa se utilizan estadísticos descriptivos y correlaciones entre variables que ayudan a la comprensión de cómo está el tema en la actualidad en la UTM.

En la metodología cualitativa, por las características del trabajo que se realiza, que permite un proceso reflexivo vinculando investigación, acción y formación, se decidió trabajar desde un planteamiento de Investigación-Acción.

Algunos autores lo definen a partir de los siguientes elementos:

- Proceso reflexivo que vincula investigación, acción y formación, realizada por profesionales de las ciencias sociales, acerca de su propia práctica. Se lleva a cabo en equipo, con o sin ayuda de un facilitador externo al grupo (Bartolomé, 1986).
- Investigación sobre la práctica, realizada por y para los prácticos... son participantes iguales, deben implicarse en cada una de las fases de la investigación. La implicación es de tipo colaborativa. Requiere comunicación simétrica... en términos de igualdad, y una participación colaborativa en el discurso teórico, práctico y político que es el sello de la investigación-acción (Kemmis, 1988).
- Kemmis y Mc Taggart (1992) plantean que la I-A es:
 - Participativa: Las personas trabajan para mejorar sus propias prácticas. Sigue una espiral introspectiva: planificación-acción-observación-reflexión
 - Colaborativa: Se realiza en grupo por las personas implicadas.
 - Proceso sistemático de aprendizaje orientado a la praxis.
 - Induce a teorizar sobre la práctica.

- Somete a prueba las prácticas, las ideas y las suposiciones.
- Implica registrar, recopilar, analizar los propios juicios, reacciones, impresiones. Exige un diario personal para anotar reflexiones.
- Es proceso político porque afecta a las personas, realiza análisis crítico de situaciones; precede progresivamente a cambios más amplios.

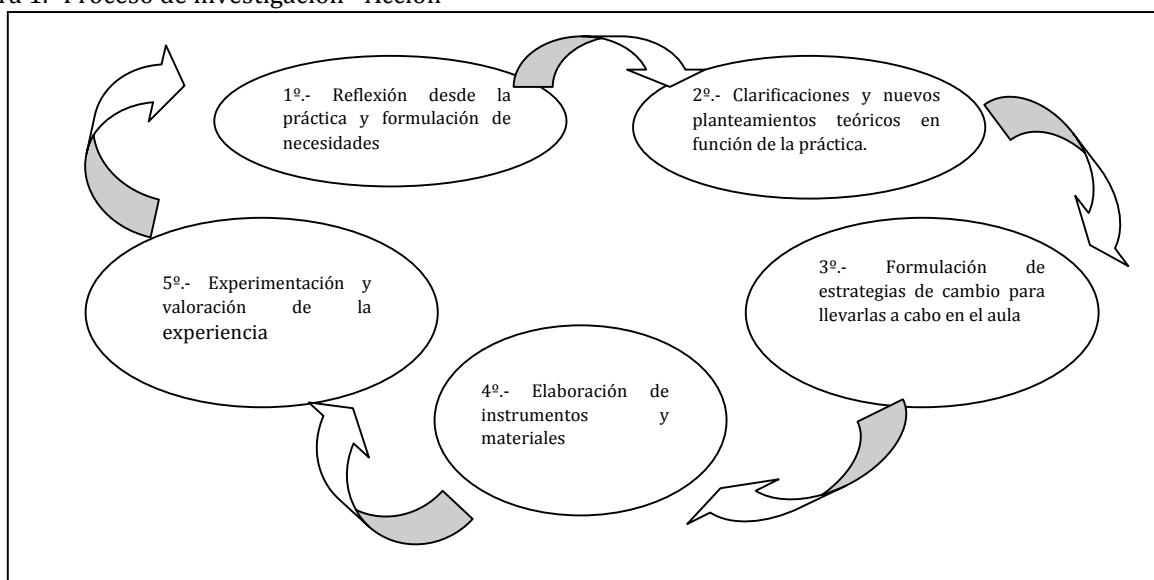
Desde estos planteamientos que coinciden con los objetivos de nuestro trabajo se buscó el modelo de Investigación que más se acercaba a las posibilidades de trabajo real con los docentes. Se eligió un modelo técnico (Kemmis) por la existencia

de asesores que conducirán el proceso hacia un planteamiento emancipatorio que tendrá lugar cuando el profesorado tome la iniciativa del cambio y aprenda a plantear procesos de Reflexión-Acción-Reflexión.

El modelo que se emplea se lleva a cabo con el apoyo de un grupo coordinador compuesto por los doctorandos y algunos de los profesores de las Facultades correspondientes.

El proceso de la I-A tiene un planteamiento en espiral con 3 ciclos de trabajo con los profesores que permita la reflexión-formación-formulación de estrategias nuevas-elaboración de nuevos instrumentos-trabajo en el aula y vuelta a la reflexión.

Figura 1.- Proceso de investigación - Acción



Fuente: Blanchard y Muzás, 2016.

8. Conclusiones de proceso

Aunque el trabajo está en proceso, todo el camino vivido entre los doctorandos ha invitado a una acción conjunta desde el principio y a dar los pasos conscientes de su interdependencia.

El trabajo en cuatro tesis con profesorado de una misma universidad, que en un principio se plantearon con temáticas y procesos separados, se han ido concibiendo con el tiempo en un camino común, gracias a la metodología de Investigación – Acción propuesta.

Por ello, podemos llegar a conclusiones muy positivas del proceso realizado hasta ahora.

1. Se trata de un **proceso coordinado, avalado y refrendado por la Organización de la UTM**, donde las autoridades académicas favorecen, apoyan e impulsan este trabajo.

Este proceso ha llevado a la comprensión de la necesidad de un trabajo en equipo que era también necesitado y buscado por la propia Universidad.

2.- Tiene el **objetivo de reflexionar y pensar sobre los cambios necesarios en la práctica**. Se van realizando procesos teórico – prácticos comenzando a pensar desde la práctica de los profesores para comprender qué sostenía su hacer. Y se buscan planteamientos más acordes con las necesidades de la Universidad, desde algunos previos acordados.

3.- Los **procesos están protagonizados por el propio profesorado** que entra en una dinámica de Investigación-Acción.

Aunque se ha elegido una modalidad de Investigación – Acción técnica, el profesorado se siente protagonista y capaz de liderar en el futuro procesos semejantes, gracias a la claridad de los procesos planteados y vividos.

4.- **Juntos, los profesores** implicados en cada temática, **se forman en temas específicos** que les permitirán realizar innovaciones.

Un nuevo enfoque del trabajo en equipo, que además se vuelve interdisciplinar a través de estrategias muy concretas, y a través del debate.

5.- Procesos que llevan a plantear cambios institucionales.

Porque existe una organización consciente de las problemáticas que deben afrontar y buscan modos de alentar el compromiso en el profesorado.

Se parte de las necesidades, prioridades y retos de la propia Universidad. No son procesos paralelos sino que se empuja en la dirección donde está

planteada la propia necesidad, como reto y prioridad.

Se reflexiona y se piensa en la dirección de lo que será positivo para el propio desarrollo de la Institución Educativa, respetando las peculiaridades del propio contexto.

6.- Se cimenta en la satisfacción de los propios doctorandos que perciben cómo su trabajo responde a las necesidades de su Institución y comprueban que el trabajo que realizan es en favor del desarrollo institucional.

Referencias

- Bartolomé, M. (1986). La investigación cooperativa. *Revista Educar (Universidad Autónoma de Barcelona)*. N^o 10.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J. et al. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final – Proyecto Tuning- América Latina 2004-2007*. Bilbao y Groningen: Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.
- Blanchard, M. (coord.) (2014). *Transformando la sociedad desde las aulas*. Madrid: Narcea.
- Blanchard, M. y Muzás M.D. (2016). *Los proyectos de aprendizaje. Un marco metodológico clave para la innovación*. Madrid: Narcea.
- Blanchard, M. Y Muzás, M.D. (2018). *Equipos docentes innovadores. Formar y formarse colaborativamente*. Madrid: Narcea.
- Coll, C. Onrubia, J. y Mauri, T. (2008). El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación. *Revista de Educación*, N^o 346, Mayo - agosto 2008.
- Correa, J.M. y Aberásturi, E. (2013) *(Re)pensar la innovación en la universidad desde la indagación*. San Sebastián: Edición Universidad del País Vasco.
- Cullen, J. (1996). The challenge of Te Whariki for future developments in early childhood education en *Delta*, 48 (1) 113 - 26.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Kappa Delta Pi.
- Fernandez Enguita, M. (1998). *Economía y sociología: Para un análisis sociológico de la realidad económica*. Monografía. Enero. Centro de Investigación Sociológica
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del Cambio. Explorando las profundidades de la Reforma Educativa*. Madrid: Akal.
- Hager, P., Holland, S. y Beckett, D. (2001). Enhancing the learning and employability of graduates: the role of generic skills, Paper. B-Hert, Melbourne, July, N^o 9.
- Johnston, B. (2013). *El primer año de universidad. Una experiencia positiva de transición*. Madrid. Narcea.
- Kemmis, S. (1988). *La investigación en la acción*. Barcelona. Ediciones Martínez Roca.
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: University Press.
- Madrid, D. (1999). Modelos para investigar en el aula de L.E. en Salaberri, S. (Ed.) *Linguística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras*. Universidad de Almería: Secretariado de Publicaciones, pp. 126-181
- Universidad Técnica de Manabí (2015). *Modelo educativo*. Portoviejo: Universidad Técnica de Manabí.
- Mossuto, M. (2009). Problem-based learning: Student engagement, learning and contextualised problema-solving. Adelaide: NCVER, extraído de www.ncver.edu.au/publications/2198.html
- Murillo, F. J., Krichesky, G., Castro, A. y Hernández, R. (2010). Liderazgo para la Inclusión y la Justicia Social. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5 (1).
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, n.327 (2002), p.11-29
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?*. Barcelona: Graó.
- Univesidad Técnica de Manabí (2016). Plan de mejora de la UTM. Portoviejo: U.T.M.
- Poblete, M. (2006). Las competencias, instrumento para un cambio de paradigma. Huesca: X Simposio de la SEIEM.
- Rodríguez Marcos et al. (2011). Coaching reflexivo entre iguales en el Practicum de la formación de maestros. *Revista de Educación*, n^o 355, mayo-agosto, pp. 355-380.
- Rodríguez Marcos, A. y Pessoa, T. (2014). La práctica cotidiana en los colegios. Barcelona: Octaedro
- Skiba, D., Barton, A., (2006). Adapting Your Teaching to Accommodate the Net Generation of Learners. *The Online Journal of Issues in Nursing*, Vol.11 - N^o 2 May.
- Zabala, A. (2012). La organización social del aula, clave para las competencias para la vida educativa. *Revista Aula de innovación*, n^o 2015 octubre 2012, Barcelona, pp. 16-17.
- Zabalza, M.A. (2009). *Ser profesor universitario hoy. La cuestión universitaria*, 5, 2009, pp. 69-81. Madrid.