

EL “DIARIO DEL APRENDIZ” COMO ELEMENTO DINAMIZADOR DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y DE LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS DOCENTES EN EL ÁMBITO DE LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA EXTRANJERA

M^a del Pilar Montijano Cabrera

Universidad de Málaga

M^a del Pilar Montijano Cabrera es profesora en la Universidad de Málaga, en donde desarrolla su labor profesional en el campo de la Didáctica y Metodología del Inglés. Ha publicado diversos artículos, capítulos de libro y libros dentro de esta disciplina, y participado en numerosos congresos. Sus principales centros de interés son el desarrollo de destrezas orales en una Lengua Extranjera (LE) y las posibilidades de implementación del enfoque centrado en el alumno, y el consiguiente fomento de la autonomía en el aprendizaje y el desarrollo de estrategias por parte del alumnado.

La insatisfacción generalizada con respecto a nuestro sistema educativo, y, más concretamente, en lo concerniente a la formación en la universidad, ha supuesto un empuje considerable en la búsqueda de nuevas alternativas metodológicas en pos de unos mejores resultados de la enseñanza. El reto es extremo, máxime si, como es nuestro caso, se trata de formar a futuros docentes, potenciales transmisores, a su vez, de hábitos de aprendizaje y valores adquiridos.

Convencidos de que una buena formación en Didáctica Específica es trascendental de cara a la actuación docente efectiva de los profesionales de la enseñanza, decidimos incluir un Learner Diary como instrumento básico de aprendizaje de dicha disciplina y de desarrollo pre-profesional del futuro docente. Presentamos en este estudio los resultados alcanzados tras la implementación de una metodología que contó con la mencionada herramienta pedagógica como principal elemento articulador y dinamizador del aprendizaje significativo del alumnado

NUEVAS PROPUESTAS DE MATERIALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE CARA AL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LOS ALUMNOS UNIVERSITARIOS

En nuestra sociedad actual, llamada del “conocimiento”, y que, sin embargo, quizás pase a ser recordada por la incertidumbre con la que, en demasiadas ocasiones, parecen actuar muchos, hay ciertas cosas sobre las que se albergan pocas dudas. Una de ellas es la manifiesta insatisfacción generalizada con respecto a nuestro sistema educativo, y, más concretamente, en lo que concierne a la formación en la universidad. Y ello debido a que la educación a este nivel toma cuerpo esencialmente en base a un sistema, tan hastiado, como arraigado, según el cual el aprendizaje a perseguir es aquél abstracto, de contenidos teóricos –apoyando así, tácitamente, un claro divorcio entre teoría y práctica, o,

más exactamente, entre el aula y la realidad. La concepción de que la práctica se desprenderá *naturalmente* del pertinente aprendizaje declarativo de determinadas teorías, no solo resulta simplista, a la par que ingenua, sino que carece de una base epistemológica consolidada, pues no conduce a otro resultado que no sean las adquisiciones memorísticas descontextualizadas –e incluso fragmentadas, en según qué ocasiones–, sin valor auténtico de cara a su potencial aplicación, y que solo ocasionalmente podrían llegar a orientar cualquier potencial práctica en un futuro.

Ante la evidencia del déficit en la formación ofrecida, la universidad, en su búsqueda de soluciones para afrontar de manera satisfactoria la educación de los profesionales en ciernes y escapar del modelo clásico (dada su infecundidad), parecía haber encontrado en

el denominado EEES la clave de cara a una orientación más pragmática, modernizadora y eficiente de la Universidad, algo que se desprende, entre otros, de la declaración de principios sobre la necesaria innovación de la metodología de las prácticas docentes o de la manifiesta preocupación por la introducción estrategias efectivas de acción tutorial para guiar y apoyar el aprendizaje significativo del alumnado. No obstante, a pesar de que (1) el acuerdo sobre la necesidad de una transformación sustancial en la educación universitaria era casi unánime y de que (2) la concreción del proceso de Bolonia parecía algo más que un cambio superficial, ya comienzan a alzarse voces (Fernández Rodríguez, Rodríguez Navarro y Rodríguez Rojo, 2010) cuestionando la manera en que los acuerdos dimanantes de Bolonia han quedado concretados, mientras lamentan que se haya dejado pasar semejante coyuntura.

En cualquier caso, y a pesar de la distancia que separa, en no pocas ocasiones, al “discurso” frente a las “actuaciones concretas emprendidas” (con las consiguientes disquisiciones planteadas), no creemos posicionarnos lejos de la opinión sostenida mayoritariamente en lo referente a los nuevos planteamientos de la enseñanza universitaria perfilados al manifestar que los mismos han supuesto, cuanto menos, un considerable esfuerzo por propiciar un **debate a gran escala** con vistas a **sensibilizar** y **concienciar** al profesorado sobre (1) la importancia de recapacitar sobre nuestro propio quehacer, así como sobre (2) nuestro compromiso en la educación de los futuros profesionales. Dicha voluntad es, en sí misma, laudable, máxime si se tiene presente que la finalidad que se persigue es llegar a determinar ciertas pautas en pos de una mayor efectividad docente en este nuevo escenario en el que la demanda esencial es la nada fácil tarea de guiar, apoyar y motivar a los alumnos en su proceso de aprendizaje significativo.

Cierto es que hay factores muy sobresalientes, y sobre los que podría decirse que existe, y siempre ha existido, un consenso prácticamente unánime en cuanto a su presencia entre el entramado de variables que caracterizan a las buenas prácticas docentes en la educación

superior. Estamos haciendo alusión, por ejemplo, a la introducción de esquemas clarificadores, lógicos, fáciles de seguir, a la exposición clara, sin lapsos, capaz de hacer notar las diferencias entre contenidos de primer y segundo orden, al dominio discursivo, a la organización general de la clase, a una actitud positiva, a la capacidad de adaptación, la cordialidad, la amabilidad, el respeto y todo un sinfín de habilidades socio-emocionales del profesor (Vaello Orts, 2009). Todo ello, en consonancia con el ámbito pedagógico en el que hoy se encuadra, define y conceptualiza la docencia efectiva y resulta crucial, dado que favorece la creación del entorno óptimo para que se produzca realmente el aprendizaje.

Sin embargo, el papel a desarrollar por los alumnos –su actitud, su interés, o su respuesta (tanto cualitativa, como cuantitativamente hablando), por citar tan solo algunos ejemplos– no han supuesto tradicionalmente, en modo alguno, un punto de atención prioritario a la hora de determinar el nivel de efectividad que pueda llegar a alcanzar una determinada clase. Y a este respecto, por el contrario, hoy en día se argumenta que: *“Existe una gran coincidencia en el momento de definir lo que es una buena clase, la clase ideal con la que todo profesor desearía encontrarse. Básicamente, dos son las partes que juegan un papel relevante en el éxito de las clases; el profesor y los alumnos”* (Gros y Romaná, 2004: 63). Esto es, tal y como se concibe en el momento presente, a menos que se consiga una implicación activa del alumnado, parece complicado que podamos hablar de “aprendizaje de calidad”. Es precisamente la suma de la atención, la motivación, la participación demostrada por los alumnos, y todo un cúmulo de aportaciones por su parte, ese ingrediente crucial, crítico, imprescindible, de cara a la consecución del éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si no atribuimos a los alumnos su papel de coprotagonistas en el desarrollo de las clases y no les traspasamos su cuota de corresponsabilidad en su propio aprendizaje, estamos sencillamente desdibujando la verdadera naturaleza de la buena práctica docente, que tiene que ver tanto (1) con lo que el profesor aporta a la clase, como (2) con su capacidad para lograr que el alumnado haga lo propio.

Con todo, ahora a los docentes se nos invita a prestar nuestra atención esencialmente al estudiante, al trabajo que realiza y a cómo apoyarle para que lo lleve a cabo de la manera más fructífera posible, según sus circunstancias y estilo cognitivo, para que alcance el aprendizaje significativo. La tradicional “lección magistral” – como *modus operandi* casi exclusivo del docente durante décadas–, por muy prolija en datos y conocimientos que apareciese a los ojos de muchos, o por tantos y tantos argumentos como se hayan esbozado para apuntalarla como marco pedagógico universitario esencial (Pujol y Fons, 1981; Román Sánchez *et al.*, 1987), no ha conseguido sino “perpetuar” alumnos pasivos, que, en la mayoría de los casos, identificaban su papel en la Universidad con el simple ejercicio de tomar apuntes al hilo de lo que el profesor explicaba y memorizarlos a fin de “recitarlos” fielmente en el correspondiente examen. La inactividad del discente en ese tipo de situaciones académicas con respecto a su conocimiento es casi absoluta. Su aportación crítica es inexistente. Su tarea, por tanto, no llega a enriquecerle: no está realizando una labor realmente significativa como para “hacer propio” ese campo de saber. La simple “reproducción” de apuntes y contenidos diversos –piedra angular de los estudios universitarios en nuestro país durante años–, algunos de los cuales, en ocasiones, han llegado a presentarse atomizados e incluso descontextualizados, y que se retienen con una rapidez solo similar a la facilidad con la que a continuación caerán en el olvido, se ve abocada a perder su posición primigenia como objetivo a alcanzar tras el ejercicio docente en las aulas universitarias.

Así pues, con estas argumentaciones como telón de fondo, el deseo por alcanzar una docencia de calidad en los estudios a nivel superior nos empuja a un paulatino abandono de la “lección magistral” como recurso pedagógico esencial, casi exclusivo, de la actuación docente en las aulas universitarias, en pos de propuestas más en boga con lo que en nuestros días se percibe como el principal eje vertebrador de nuestra actuación docente: la implicación activa del alumnado y la consideración de su proceso de aprendizaje. De este modo, e hilando con la definición de Brown y Atkins (1988), si el objetivo prioritario de todo docente ha de ser proporcionar oportunidades

para que los alumnos, por sí mismos, lleguen a **construir su propio aprendizaje** –en marcado contraste con la mera “adopción” de conocimientos limitados y preestablecidos por el profesor–, resulta obvio que el desempeño de la práctica docente está llamada a tomar una nueva forma, para convertirse en “desencadenante” de dicho proceso, permitiendo siempre el espacio necesario en aras de la **implicación y participación activa** de los alumnos. Es ésta una llamada sin ambages al fomento del aprendizaje significativo, lejos de la memorización carente de implicación. El alumno que aborda su aprendizaje en profundidad, ha de leer diversos materiales, ha de cuestionarse, ha de reflexionar y analizar, y solo así llegará realmente a aprender. Aprenderá por sí mismo, gracias al asentamiento de los contenidos y la resolución de potenciales problemas. Así, a mayor auto-aportación del discente en pos de su propia formación, mayor motivación, y, con ésta, mayor “inversión” en el aprendizaje. Es decir, crece la implicación, y con ella, el interés y la motivación, lo que conllevará una implicación aun mayor por parte del alumno, y así sucesivamente.

Resulta evidente que nos encontramos ante nuevas perspectivas reorganizadoras y proyectos innovadores en la enseñanza superior. El paradigma que tenemos por delante acoge abiertamente **planteamientos transformadores**, en especial en lo que concierne de un modo directo a la formación del alumnado. La actuación del docente habrá de ampliarse hasta lograr propiciar en los estudiantes una determinada **capacidad de actuación**. Con todo, fomentar ciertos hábitos de aprendizaje, guiar y orientar a los alumnos, promover la reflexión y tutelarles en dicho proceso, enseñarles a valorar críticamente cualquier información que reciban, apoyarles, aconsejarles o estimularles en el descubrimiento de aquellas estrategias que les posibiliten un aprendizaje más efectivo, serán, por citar tan sólo unos cuantos ejemplos, algunas de las funciones que el docente deberá incorporar a su agenda cotidiana en nuestros días. Con tal objetivo en mente, es preciso poner cuantos medios sean necesarios para desplazar el énfasis del proceso de enseñanza-aprendizaje desde el primero hasta el segundo de sus constituyentes, y plantearnos como meta el desarrollo integral (cognitivo, social, personal) del estudiante.

CONTEXTO DEL ESTUDIO

Teniendo presentes todas las ideas y reflexiones hasta aquí recogidas, en la asignatura “Idioma Extranjero y su Didáctica” de la titulación de Magisterio decidimos implementar una serie de actividades complementarias a los constituyentes habituales de la disciplina, con vistas a propiciar una progresiva mayor implicación de los alumnos en el desarrollo de las clases y perseguir así su paulatina familiarización con su perfil profesional. De entre las varias y diferentes experiencias de aprendizaje que decidimos incluir adicionalmente, una de ellas, la elaboración de un diario del aprendiz (o *Learner Diary* –LD– como solíamos denominarle habitualmente), se realizó de manera sistemática y paralela al tratamiento de los temas por parte de la profesora. Esta decisión fue adoptada en base a dos premisas fundamentales:

- Por medio del LD estaríamos **dotando de un sentido pragmático y real** a todo concepto o idea tratado en clase, evitando el divorcio entre “contenidos a adquirir” y su proyección en el mundo real.
- Gracias a la realización del LD, se invitaba al alumnado a ejercitar su **introspección y reflexión**, con lo que tácitamente les estábamos inculcando el hábito de la “reflexión sistemática”, una actividad crucial para lograr un progresivo desarrollo profesional a lo largo de toda la carrera profesional docente –como señalan, entre otros, Imbernón (1994: 78 y ss.) o Dreyfus y Dreyfus (2005).

La importancia de esta herramienta que proponemos nos parece fuera de todo debate. La reflexión sobre la práctica de la enseñanza se apoya básicamente en el supuesto de que todo docente actúa en clase utilizando un conocimiento implícito y una serie de competencias adquiridas, todo ello constituido por esquemas, principios o teorías, que se vuelven renuentes al cambio debido a su invisibilidad. El ejercicio de la reflexión posibilita la realización de interpretaciones concretas sobre diversas acciones gracias a un proceso de análisis y búsqueda de alternativas al que conduce el proceso reflexivo; es decir, permite la externalización de lo implícito. Como señalan Zeichner y Liston (1996: 179): “*Abordar la enseñanza reflexiva es pensar en*

hacer más conscientes algunos de estos conocimientos tácticos que con frecuencia no expresamos. Al hacerlos salir a la superficie, los podemos criticar, examinar y mejorar”.

OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Nuestra meta es lograr una capacitación real de nuestros alumnos en aras de una actuación satisfactoria, eficiente y eficaz en aquel ámbito de la realidad profesional en el que previsiblemente se habrán de desenvolver en un futuro. Nuestra propuesta pedagógica relativa a la formación en Didáctica del Inglés de los futuros maestros se basa en la realización de un Diario del aprendiz (o LD, como ya hemos indicado anteriormente) por medio del cual los alumnos van respondiendo a una serie de cuestiones de reflexión y análisis relacionados con los contenidos tratados en clase. Su importancia es crucial pues plantea la formación del futuro docente en función del desarrollo de diversas competencias, siendo precisamente éste el modelo ideal de aprendizaje que, de modo tácito, les estamos haciendo llegar. Nuestro primer objetivo, por lo tanto, es hacer conscientes a los futuros educadores de la importancia de las competencias en tanto a “comportamientos posibilitadores”. Nuestros alumnos han de absorber y vivenciar un modelo de aprendizaje significativo de acuerdo con el cual ellos enseñarán en el futuro. Esto es, planteamos una formación en contenidos específicos para el futuro docente que radica en la premisa de que “aprenda a aprender didáctica” (separándonos así de concepciones sobre el aprendizaje de dicha disciplina que consistían en la mera memorización de contenidos teóricos y después una supuesta aplicación práctica basada en el trabajo con materiales, pero lejos de la realidad). Pensamos que una metodología docente apoyada en lecturas y debates, junto con la realización del LD supondrá una ayuda esencial para el alumno, pues le hará recalcar en la importancia del aprendizaje activo, implicado y significativo.

En segundo lugar, tras finalizar las clases, quisimos adicionalmente conocer el punto de vista de los estudiantes con respecto a la utilidad y valor de su LD en lo referente a las competencias docentes necesarias para su futura práctica profesional y conocer su valoración sobre

la metodología docente empleada. Se trata de analizar la auto-imagen, en cuanto a competencias desarrolladas, de los futuros responsables de llevar a cabo precisamente un aprendizaje que habrá de estar basado en competencias.

HIPÓTESIS DEL ESTUDIO

Nuestra propuesta parte de la premisa de que, con los instrumentos metodológicos adecuados,

el alumno adquirirá una formación más efectiva. Esto podemos articularlo de un modo más preciso en las siguientes hipótesis:

1. El alumnado puede llegar a apreciar el potencial de la reflexión como herramienta crucial de desarrollo docente si se familiariza con ella y experimenta su energía.
2. El alumnado aprenderá la importancia de la implicación activa de cara a su propio aprendizaje significativo siempre que se le ofrezcan directrices en este sentido.

Cuestiones:	1	2	3	4	5
1.- El Learner Diary es un complemento muy eficaz a las explicaciones de clase sobre la Didáctica de la LE porque favorece un mejor seguimiento de lo que vamos viendo	0%	0%	15%	20%	65%
2.- Las cuestiones y actividades del Learner Diary me han ayudado a comprender mejor los conceptos e ideas esenciales de Didáctica de la LE	0%	0%	22%	41%	37%
3.- Las cuestiones y actividades del Learner Diary me han resultado muy útiles para asimilar (adquirir) los conceptos básicos de la Didáctica de la LE	0%	0%	8%	61%	31%
4.- El Learner Diary me ha ayudado a descubrir lo importantes que son factores como la vocación, la formación o la manera de pensar del profesor para llegar a ser un buen maestro	0%	14%	31%	43%	12%
5.- La realización del Learner Diary me ha resultado amena y muy positiva para mi aprendizaje de la Didáctica	0%	14%	67%	XX	19%
6.- Me gusta realizar las actividades del Learner Diary de manera paralela al desarrollo de las clases, al mismo tiempo (o inmediatamente después) que los conceptos que aparecen en cada diario son tratados en clase	0%	20%	41%	27%	12%
7.- Me gusta dedicarle a cada actividad del Learner Diary el tiempo necesario para la reflexión de las cuestiones planteadas	0%	20%	9%	46%	25%
8.- Pienso que la realización del Learner Diary es una ayuda importante para comprender qué hace falta para llegar a ser un "mejor profesor de Inglés"	0%	40%	13%	34%	13%
9.- El Learner Diary me ha ayudado a descubrir la multiplicidad de factores que influyen en el aprendizaje del Inglés	0%	5%	41%	9%	45%
10.- Las cuestiones y actividades del Learner Diary han favorecido una mejor actitud por mi parte hacia el aprendizaje del Inglés	0%	0%	13%	64%	23%
11.- La realización del Learner Diary me ha animado a desarrollar ciertos hábitos de estudio y estrategias de aprendizaje	0%	19%	18%	50%	13%
12.- [AÑADE AQUÍ CUALQUIER IDEA RELEVANTE SOBRE EL LEARNER DIARY QUE NO HAYA SIDO MENCIONADA PREVIAMENTE]	0%	0%	0%	0%	0%

Tabla 1: Porcentajes del grado de acuerdo o desacuerdo de los encuestados ante diferentes aspectos relativos a su experiencia de aprendizaje tras realizar el LD.

MATERIALES Y MÉTODOS DE ESTUDIO

Desde el inicio de las clases, a los alumnos se les pidió que fueran recogiendo en el mencionado LD cualquier idea suscitada a la luz de los contenidos e ideas que se iban abordando en clase cada día, así como sus análisis sobre los mismos. Paralelamente, les sugerimos que fuesen considerando cómo pensaban ellos que un buen profesor de lengua extranjera puede llegar a adquirir (1) todo el conocimiento requerido para una buena actuación docente (no solo lingüístico, sino igualmente sobre didáctica, psicología y otros campos que pudieran resultar útiles para su práctica profesional), (2) la actitud y (3) cualquier otro aspecto constitutivo de la enseñanza efectiva de la lengua que persigue optimizar el aprendizaje de sus alumnos.

Como guía, se les entregó una batería de cuestiones, agrupadas por bloques, coincidentes con los temas que se iban abordando en clase, actividades que habrían de ser contestadas por los alumnos de manera paralela al desarrollo de las clases.

El LD, junto con la valoración del mismo (por medio de un cuestionario), fue una actividad de cumplimentación obligatoria para la superación de la asignatura.

RESULTADOS DEL ESTUDIO

La Tabla 1 (presentada anteriormente) recoge las distribuciones porcentuales de las respuestas de

nuestros alumnos al cuestionario de opinión que les pasamos para conocer su punto de vista con respecto a la utilidad del “diario del aprendiz” (*Learner Diary*) como herramienta pedagógica básica para ayudarles en su proceso de reflexión y adquisición de conocimientos sobre la Didáctica de la Lengua Extranjera. Les pedimos que asignasen a cada ítem un número en función de su grado de acuerdo con la afirmación expresada (5 indicaba máximo grado de acuerdo, mientras que 1 indicaba máximo grado de desacuerdo).

COMENTARIO SOBRE LOS RESULTADOS OBTENIDOS E IMPLICACIONES DEL ESTUDIO

En la Tabla 2 aparecen recogidos los aspectos más valorados por los alumnos. A tenor de la experiencia vivida y los resultados obtenidos en este reducido estudio, nos gustaría recalcar en una serie de aspectos, a saber:

- Los alumnos valoran muy positivamente la experiencia de aprendizaje que les ha supuesto la elaboración del Diario del Aprendiz de cara a la asimilación de la Didáctica de la LE:
 - Destacan su **utilidad**, pues la reflexión que han realizado les ha facilitado la adquisición de conceptos básicos en Didáctica de la LE.
 - Asimismo, ha supuesto un **valioso apoyo** de su aprendizaje gradual y significativo pues ha posibilitado un mejor **seguimiento** de las clases.

Ítem n°:	Expresión del ítem:	Grado de Acuerdo
3	“Las cuestiones y actividades del Learner Diary me han resultado muy útiles para adquirir los conceptos básicos de la Didáctica de la LE	92%
10	“Las cuestiones y actividades del Learner Diary han favorecido una mejor actitud por mi parte hacia el aprendizaje del Inglés”	87%
1	“El Learner Diary es un complemento muy eficaz a las explicaciones de clase sobre la Didáctica de la LE porque favorece un mejor seguimiento de lo que vamos viendo”	85%
2	“Las cuestiones y actividades del Learner Diary me han ayudado a comprender mejor los conceptos e ideas esenciales de Didáctica de la LE”	78%
7	“Me gusta dedicarle a cada actividad del Learner Diary el tiempo necesario para la reflexión de las cuestiones planteadas”	71%

Tabla 2: Aspectos más valorados por los alumnos tras realizar el LD.

- Reconocen que este tipo de experiencia viabiliza una **comprensión** más sencilla de los conceptos esenciales.

- La respuesta a las actividades comprendidas en el Diario del Aprendiz ha contribuido paralelamente a que los alumnos muestren una mejor predisposición hacia el aprendizaje del idioma extranjero, pues su estudio sobre los diversos factores que inciden en el aprendizaje de los idiomas les ha invitado a un ejercicio de introspección que han utilizado para comprender mejor su propio proceso de aprendizaje de la LE y para valorar la importancia de dominar lenguas adicionales a la nativa, según los propios alumnos han expresado en las preguntas abiertas del cuestionario realizado como evaluación a su experiencia de aprendizaje.
- El cuestionario revela asimismo que los alumnos han sido conscientes de que le han dedicado tiempo a profundizar sobre las diversas cuestiones planteadas para su reflexión, y se han sentido a gusto. Así, mientras lo han ido realizando de modo sistemático, según avanzaba la asignatura, ellos se han ido familiarizando con uno de los hábitos más enriquecedores de cara al desarrollo profesional del docente: el **cuestionamiento crítico de los constituyentes de su quehacer profesional**. Con esta actividad hemos propiciado en nuestros alumnos, por lo tanto, un comportamiento básico de las buenas prácticas docentes y

hemos contribuido tácitamente al desarrollo de su competencia profesional en este sentido. Así pues, frente a otras opciones metodológicas de corte más tradicional, basadas en el uso (e incluso, abuso) de la lección magistral, con explicaciones por parte del profesor, mas con escasas intervenciones por parte de los alumnos, podemos concluir que la incorporación de actividades encaminadas a propiciar la **implicación activa del alumnado** como parte integral de la sistemática docente:

- Favorece el aprendizaje significativo.
- Es valorada positivamente por los alumnos, lo que hace que aumente su motivación hacia ese campo de conocimiento.
- Promueve el desarrollo de competencias para el futuro quehacer profesional.

Según hemos corroborado en el presente estudio, se puede afirmar que una mayor participación del alumnado en su propio proceso de construcción de su conocimiento, no solo resulta positivo porque favorece un aprendizaje más coherente, contextualizado (significativo), no fragmentado y que permanece a largo plazo, sino además porque el alumno, más allá de la adquisición de conceptos e ideas, aprende a transferir dicho conocimiento a la realidad, toda vez que basa su aprendizaje precisamente en la reflexión analítica de aquellos casos reales en los que observa el fenómeno en cuestión, con lo cual su formación resulta efectiva y le prepara de un modo más realista.

REFERENCIAS

- Brown, G. y M. Atkins. 1988. *Effective Teaching in Higher Education*. London: Methue & Ltd.
- Dreyfus, H. L. y S. E. Dreyfus. 2005. "Expertise in real world contexts". *Organisation Studies* 26/5: 779-792.
- Fernández Rodríguez, E., H. Rodríguez Navarro y M. Rodríguez Rojo. 2010. "La formación inicial de profesionales de la educación: Un análisis crítico de los nuevos planes de estudio en el contexto del 'capitalismo académico'". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 68/24, 2: 151-174.
- Gros Salvat, B. y T. Romaná Blay. 2004. *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Imbernón, F. 1994. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Editorial Graó.
- Pujol, J. y J. Fons. 1981. *Los métodos en la enseñanza universitaria*. Universidad de Navarra, S.A.
- Román Sánchez, J. M. et al. 1987. *Métodos activos para enseñanzas medias y universitarias*. Madrid: Editorial Cincel.
- Vaello Orts, J. 2009. *El profesor emocionalmente competente. Un puente sobre "aulas" turbulentas*. Barcelona: Editorial Graó.
- Zeichner, K. M. y D. P. Liston. 1996. "Raíces históricas de la enseñanza reflexiva". *Teorías y saberes que fundamentan la educación básica*. Comp. M^a de la C. Yela. Xalapa, Veracruz: SEP/UPV/MEB. 173-181.