

Publicado en:

Sánchez-Teruel, D. y Robles, A. (2011): *Metodologías participativas de enseñanza-aprendizaje en el espacio europeo de educación superior* (p. 240). I Congreso Internacional de innovación docente. Universidad Politécnica de Cartagena. ISBN 978-84-694-5352-2

(C-173)

**METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS DE ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE EN EL ESPACIO EUROPEO DE
EDUCACIÓN SUPERIOR**

David Sánchez-Teruel

M.ª Auxiliadora Robles-Bello



(C-173) METODOLOGÍAS PARTICIPATIVAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

David Sánchez-Teruel y M.ª Auxiliadora Robles-Bello

Afiliación Institucional: Tipo de letra: Times New Roman. Tamaño: 10
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Departamento de Psicología
Universidad de Jaén

Indique uno o varios de los siete Temas de Interés Didáctico: (Poner x entre los [])

- Metodologías didácticas, elaboraciones de guías, planificaciones y materiales adaptados al EEES.
- Actividades para el desarrollo de trabajo en grupos, seguimiento del aprendizaje colaborativo y experiencias en tutorías.
- Desarrollo de contenidos multimedia, espacios virtuales de enseñanza- aprendizaje y redes sociales.
- Planificación e implantación de docencia en otros idiomas.
- Sistemas de coordinación y estrategias de enseñanza-aprendizaje.
- Desarrollo de las competencias profesionales mediante la experiencia en el aula y la investigación científica.
- Evaluación de competencias.

Resumen.

Asistimos a un proceso de renovación e innovación en el sistema universitario español. Con la puesta en vigor del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se producirán importantes cambios, no sólo en el itinerario formativo de las titulaciones universitarias, sino también en el planteamiento de metodologías de enseñanza-aprendizaje con el fin de desarrollar competencias básicas en los futuros profesionales españoles. Desde esta perspectiva la introducción de metodologías participativas de carácter social en el aula pueden favorecer aprendizajes significativos, desarrollar destrezas necesarias para el autoaprendizaje y permitir nuevas posibilidades de desarrollo de la actividad docente. Todo ello, reiniciará procesos innovadores de aprendizaje en el alumnado y en su profesorado, haciendo que se supere el concepto tradicional de clase universitaria. Esta comunicación plantea algunas reflexiones sobre las metodologías participativas y técnicas o herramientas para su aplicabilidad en alumnado universitario, de cara a la plena incorporación del Espacio Europeo de Educación Superior. También se muestran ciertas limitaciones y forma de superarlas en el contexto universitario español.

Palabras clave:

Metodología participativa, innovación, espacio europeo de educación superior

Abstract.

Witnessing a process of renewal and innovation in the Spanish university system. With the entry into force of the European Higher Education Area (EHEA) will be major changes not only in the formation process of university degrees, but also in the approach to teaching-learning methodologies to develop basic skills in Spanish professional future. From this perspective the introduction of participatory social character in the classroom can foster meaningful learning, developing skills for self-learning and allow new possibilities for development of teaching. All this, restart innovative learning processes in students and their teachers, causing them to exceed the traditional college class. This communication presents some thoughts on participatory methodologies and techniques or tools for their applicability to university students, with a view to full membership of the European Higher Education Area. Also shown are some limitations and overcome them in the Spanish university context.

Keywords: Tipo de letra: Times New Roman. Tamaño: 10
Participatory methodology, innovation, European higher education

Texto.

1. Introducción.

El "*Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*" es un ambicioso y complejo plan que han puesto en marcha los países del viejo continente para favorecer en materia de educación la convergencia europea" (EEES, 2011). Así introduce la web oficial del EEES donde se ofrece información específica sobre el significado y la trascendencia de lo que se ha venido en llamar Plan de Bolonia (Buzón y Barragan, 2004). La adecuación de las Universidades españolas a este itinerario plantea uno de los retos fundamentales que ha revolucionado el contexto universitario en los últimos años. Este proceso, unido a la creciente importancia que ha cobrado la evaluación de la calidad, ha impulsado un notable movimiento de renovación pedagógica en la Educación Superior en España (Florido de la Nuez, Jiménez y Santana, 2009).

La Convergencia Europea implanta una nueva herramienta de diseño de la docencia y reconocimiento académico, que se concreta en la implantación del Sistema de Créditos Europeos (*European Credit Transfer System*, en adelante ECTS) (Armengol, Castro, Jariot, Massot y Sala, 2010). Este sistema tiene en cuenta el volumen total de trabajo del alumno universitario y no se limita al número de horas de asistencia a clase. así, un crédito europeo representa entre veinticinco y treinta horas de trabajo del estudiante, mientras que, en el sistema español anterior, un crédito corresponde a diez horas presenciales y no se cuantifica en horas el trabajo personal del estudiante, la preparación ni la realización de exámenes (Imbernon y Medina, 2008). Paralelamente, se promueve la vertebración de los planes de estudios en torno al diseño de competencias profesionales y disciplinares que los alumnos deben desarrollar al finalizar sus estudios, así como un cambio significativo en la metodología docente y en la evaluación, de manera que el alumno se convierta en el principal foco del cambio (Florido de la Nuez et al., 2009). Así, los planes de estudio del EEES consideran básicas las competencias profesionales a adquirir por parte del alumnado en los denominados grados y esto, parece que cambia radicalmente la perspectiva formativa y la forma de enseñar (Benito y Cruz, 2007).

De hecho, parece ser que, entre otras muchas cosas, el EEES propone buscar fórmulas y alternativas diferentes a la transmisión unidireccional del conocimiento, reconvirtiendo el papel del alumnado pasivo a un alumnado más activo, participativo y cooperador, protagonista de su propio proceso de aprendizaje (Armengol et al., 2010). Asumiendo, los docentes el papel de guía, facilitador y diseñador de nuevos escenarios para el aprendizaje y la

adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas (competencias), lo cual, no produce en el profesorado universitario un papel menos importante, sino, muy al contrario es el responsable de conducir el “escenario” para convertir la enseñanza en un acto compartido de aprendizaje (Ontoria et al., 2006).

En este contexto, la relación y cooperación entre el alumnado se concibe como un elemento relevante para el aprendizaje y el aula su lugar. El intercambio de conocimientos, la elaboración de proyectos de aprendizaje, la puesta en común para la gestión y deconstrucción del conocimiento, constituyen entonces elementos claves tanto para el aprendizaje como para la mejora del rendimiento académico, como así lo demuestran diferentes estudios (Adell, 2004; Conde y Shum, 2008; Saa y Martínez, 2008). De ahí que cuando el alumnado trabaja en grupo, toman decisiones en conjunto, comparten ideas, resuelven problemas, se escuchan los unos a los otros, el aprendizaje es más motivador, enriquecedor y dinámico, y se llega a conseguir metas más altas y superiores de conocimiento que cuando trabajan solos (Conde y Shum, 2008).

Desde esta premisa, algunos enfoques educativos, de carácter social y constructivista, defienden que el aprendizaje mediado socialmente puede considerarse como un proceso activo de construir conocimiento (Perret-Clemon y Nicolet, 1992) desde los recursos de la experiencia, la información y la interacción social. Más allá de la acumulación del saber, el aprendizaje social posibilita desarrollar la capacidad de crear nuevas respuestas estratégicas más adaptativas (Carretero, 1994). Esto no significa olvidarse de la naturaleza individual del aprendizaje. Al contrario, se complementa la observación y la reflexión sobre la propia experiencia con la lectura de trabajos de otras personas, conversaciones, trabajo en grupo y debates.

2. Metodologías innovadoras en el contexto universitario actual.

Algunos autores (Carretero, 1994; Krause, 2002; Sánchez-Teruel, 2009a) han demostrado que aprender a aprender es importante en nuestros días, ya que en una sociedad como la actual donde permanentemente estamos bombardeados de información, es necesario saber organizar esta información, seleccionar la más importante, hacerla significativa y, saber utilizarla posteriormente. No se trata sólo de adquirir información sino de fomentar una actitud de búsqueda de significados en el individuo que le lleve a construir nuevas representaciones de lo que le rodea, sabiendo cómo acceder a información válida, cómo procesarla y cómo generar nueva información, en base a un proceso de relación tanto con sus recursos cognitivos como en interacción con otros y su contexto (Sánchez-Teruel, Peñaherrera y Cobos, 2010).

Uno de los inconvenientes del contexto universitario es que sabemos que las aulas están masificadas, por lo tanto, se tiene que plantear alternativas viables que permitan, mediante una práctica guiada desplegar los contenidos de las asignaturas, ajustar las formas de transmisión de los conocimientos y variar, cuando sea necesario, los métodos docentes y las actividades de aprendizaje, de ahí, que el EEES sea el contexto más idóneo para la implementación de dichas metodologías. Todo, ello, si lo que realmente queremos es que el alumnado sea capaz de construir el conocimiento por si mismo fomentando la adquisición de competencias profesionales según las especialidades en las que se están formando (Buzón y Barragan, 2004; Ibernon y Medina, 2008).

Bien es cierto, que estas tareas requieren tener asimiladas una serie de estrategias para su puesta en práctica y unas habilidades que les faciliten la rentabilización y transformación del conocimiento. En este sentido, las metodologías de carácter participativo promueven la resignificación de la experiencia de los sujetos en interacción con otros, de esta manera el aprendizaje se contextualiza en su realidad cotidiana y se ajusta a las particularidades de su proceso de desarrollo (Krause, 2002). Estas metodologías pueden ser definidas como el conjunto de métodos, técnicas y estrategias que potencian los recursos cognitivos, mejoran las habilidades de aprender a aprender y fomentan actitudes de cooperación, colaboración y participación (Contreras, 2002). Este enfoque metodológico aumenta la automotivación del

alumnado (Saa y Martínez, 2008), promueven la reflexión creativa del objeto de conocimiento, aumenta la autoestima al estar involucrado directamente con las actividades de aprendizaje (Florido de la Nuez, Jiménez y Santana, 2009) y sobre todo permiten ajustar la formación a las necesidades reales de los futuros profesionales, rompiendo la tendencia a la acumulación de contenidos curriculares que muchas veces responden más a los intereses de los docentes que a justificaciones profesionales y de inserción laboral en razón de los destinatarios (Armengol et al., 2010; Sánchez-Teruel, 2009b).

Nos encontramos entonces en un momento, el Espacio Europeo de Educación Superior, que unido al aumento de estudios basados en este tipo de metodologías (Conteras, 2002; Florido de la Nuez, Jiménez y Santana, 2009; Krause, 2002; Saa y Martínez, 2008) se defiende la manera de transmitir el conocimiento, la ampliación y generalización de las tecnologías de información y la comunicación (T.I.C.) que dibujan nuevos escenarios para el aprendizaje (Adell, 2004; González y Wagenaar, 2003). De ahí, que utilizar metodologías participativas junto a las TIC pueda ofrecer nuevas posibilidades de construir el conocimiento dentro de un espacio de convergencia (EEES, 2011) que fomenta el desarrollo grupal, plantea escenarios de comunicación virtual y apuesta por procesos de enseñanza-aprendizaje más activos, tanto para el profesorado como para el alumnado. Así, desde esta perspectiva, las actividades desarrolladas en el aula se convierten en un instrumento central para su aclaje en las universidades españolas.

3. Nuevos retos pedagógicos en los nuevos escenarios universitarios.

La metodología participativa orientada hacia la educación para la acción, está surgiendo con fuerza en la Educación Superior, concibiendo a sus participantes no como simples receptores, sino como agentes activos en la construcción y reconstrucción del conocimiento, y al profesorado como instrumento facilitador de los procesos que se dan en el aula (López-Noguero, 2007).

En una sociedad en continuo cambio, donde la influencia de la ciencia y la tecnología ha ido transformando nuestro modo de pensar, de sentir y de actuar, la educación superior, por fin, afronta la necesidad de replantear sus contenidos, objetivos, metas, y sobre todo, su didáctica. Es por ello que el sistema educativo europeo, y español concretamente, tiene que cuestionarse a sí mismo y replantearse el proceso de enseñanza/aprendizaje. Algunos autores (Imbernon y Medina, 2008; López-Noguero, 2007; Zorzano, 2009) realizaron ya hace años alguna reflexión acerca de la práctica docente en la Enseñanza Universitaria, invitando a analizar y cuestionar nuestra labor educativa. El modelo de enseñanza universitaria, de cara al presente y futuro más inmediato, ha de ser integrador en sus planteamientos, adaptarse a contextos y sujetos, que vaya más allá del conocimiento y sea creativo, constructivo y transformador. Como profesionales de la educación, no debemos plantearnos qué enseñar, sino qué queremos que aprendan los alumnos y cómo lo pueden aprender. Frente al modelo tradicional de enseñanza (centrado en el profesor, basado en las clases magistrales, con exámenes memorísticos, donde la práctica se fundamenta en el ensayo-error del proceso de enseñanza), aparece el modelo participativo, centrado en metodologías activas y en la relevancia del alumnado. La esencia de una metodología participativa se manifiesta en la transición de un deseo en un primer intento, y de este intento en la práctica. El cómo convertir el intento en acción es el cómo hacer, es decir, que metodología emplear.

La enseñanza superior, a pesar de su tradicional resistencia a la innovación, no es ajena a los cambios que se van produciendo en la sociedad y que vamos asimilando en nuestra vida social y personal. En los últimos años las aulas universitarias han dejado paso algunos medios y recursos tecnológicos pero se han integrado dentro de sistemas pensados para otras situaciones y realidades. Se sigue enseñando a través de una metodología tradicional con métodos y medios tecnológicos a alumnos nuevos, que aprenden en un contexto familiar y social invadido por los avances digitales y con una cultura diferente, son alumnos de esta época anclados en una metodología tradicional.

De ahí, que algunos autores (Armengol et al., 2011; Carrasco, 2008; López-Noguero, 2007; Imbernon y

Medina, 2008; Saa y Martínez, 2008) empiecen a replantearse que metodologías, contenidos y procedimientos tradicionales son utilizados por el docente para reflexionar sobre la acción educativa en sí misma. Partiendo de que el peso del proceso de enseñanza-aprendizaje recae sobre el alumnado, habría que enfocar la mirada desde esta perspectiva, hacia el docente a la hora de modular, facilitar e intervenir en la construcción del aprendizaje del estudiante (Zabalza, 2007). Aunque esta perspectiva parezca contradictoria, en absoluto lo es, puesto que el docente es el guía y facilitador de todo el proceso de aprendizaje participante, siendo el alumno su protagonista (Ontoria et al., 2006).

La planificación docente hace referencia al hecho de diseñar y concretar en un proyecto unas intenciones educativas y la forma de conseguirlo, es decir, las actividades que deben realizarse, así pues, las actividades representan el elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, podemos encontrar dos grandes tipos de actividades: la actividad del alumnado y la del profesorado. Recientes investigaciones (Armengol et al., 2011; Carrasco, 2008; Imbernon y Medina, 2008; Saa y Martínez, 2008) empiezan a plantear que el profesorado, en lugar de pasar tanto tiempo seleccionando, organizando y elaborando contenidos, debe hacer hincapié en el diseño de procesos de aprendizaje que permitan al alumnado desarrollar estrategias analíticas y críticas, reflexivas, creativas, aprender a resolver problemas, etc. En una palabra, enseñarles, facilitar el aprendizaje y posibilitar el proceso de “aprender a aprender” (Zorzano, 2009). Así, es el estudiante quien busca la información, establece nexos significativos con la información ya conocida y sus experiencias previas y construye conocimientos (los contenidos de aprendizaje) con la ayuda del profesorado como elemento facilitador y guía de todo el proceso educativo (Sánchez-Teruel, Peñaherrera y Cobos, 2010).

4. Metodologías participativas: Técnicas en un aula universitaria y algunas de las dificultades para su implementación:

Ya existen algunas experiencias (López-Noguero, 2007; Saa y Martínez, 2009; Zorzano, 2009) que demuestran que la metodología participativa puede ser aplicada al contexto universitario en diversas Facultades y Escuelas universitarias dentro del Espacio Europeo de Educación Superior. La posibilidad de dividir a grandes grupos de alumnos en seminarios y pequeños grupos a través de la estructura de Grados elimina uno de los escollos estructurales más importantes que presentaba la educación universitaria tradicional (Exley y Dennick, 2007), y esto facilita el que el profesorado pueda dinamizar su clase apostando por modelos de acción docente más participativos y basados en metodologías inductivas, en coordinación real con otros docentes de la misma asignatura.

Este escenario suele proporcionar varios beneficios para todos los implicados: el grupo de alumnos participan y se implican personalmente en el análisis-reflexión de situaciones de formación que ellos mismos protagonizan, y esto es precisamente uno de los objetivos de la enseñanza participante, la reflexión: tomar el propio pensamiento y la propia experiencia como objeto de escrutinio (Carrasco, 2008; López-Noguero, 2007; Imbernon y Medina, 2008). Por lo tanto, las actividades (método didáctico) que se presentan a continuación son aplicaciones y/o ejemplos de algunas de las estrategias reflexivas. Más concretamente, la estrategia participativa que se puede usar en contextos de formación presencial y/o semipresencial universitaria puede estar contituida por diversas herramientas y técnicas (López-Noguero, 2007; Imbernon y Medina, 2008; Zorzano, 2009) que son básicas para la implementación de procesos de aprendizaje participativo. Se es consciente que no todos los instrumentos que a continuación presentamos son aplicables para toda la formación universitaria, tan diversa y dinámica como el propio mercado laboral (Sánchez-Teruel, 2009b), pero cada docente debe de construir, en función del listado ofrecido, aquellas herramientas más aplicables dentro de su contexto y asignatura particular. Algunas de las herramientas básicas de la metodología participativa son las que destacamos a continuación:

- *Elaboración de un proyecto*
- *Estudio dirigido*

- *Debate dirigido*
- *Discusión rápida*
- *Foro*
- *Demostración*
- *Juegos de rol: dramatización y sociodrama*
- *Seminario*
- *Estudio o método de caso*
- *Incidente crítico*
- *Elaboración de organizadores previos o estrategias de organización previas*
- *Flash o rueda de intervenciones*
- *Diálogos simultáneos*
- *Técnica cuatro*
- *Cuatro rincones*
- *Rompecabezas de grupos*
- *Rally de grupos*
- *Phillips 6/6*
- *Bocadillo*
- *Sándwich*
- *Técnica de colocar estructuras*
- *Red de conceptos*
- *Acuario*
- *Deslizamiento de bolas o círculos concéntricos*
- *Texto directivo*
- *Torbellino o lluvia de ideas*

Trabajar con esta metodología en el aula universitaria también arrastra determinados problemas (Imbernon y Medina, 2008; López-Noguero, 2007; Zorzano, 2009). Por ejemplo, se detecta exceso de competitividad mas que cooperación, falta de hábito para el trabajo y con otros problemas derivados de la cultura del trabajo aislado en la universidad (Exley y Dennick, 2007). Además, otros autores (Saa y Martínez, 2008) han detectado que los alumnos no motivados se desvinculan rápidamente, esta metodología es muy dependiente de la dinámica del grupo, existe riesgo de no fomentar la responsabilidad del alumno en cuando y como se trabaja, el profesor es mas rehén del proceso de aprendizaje del alumno, los alumnos se quejan más en caso de saturación de trabajo (especialmente cuando esta metodología se introduce en todas las asignaturas del curso) y supone mucha carga de trabajo para el profesor.

Para intentar paliar, en cierta medida esta situación, se podría hacer lo siguiente:

- Explicitar muy claramente el objetivo del trabajo que se quiera llevar a cabo. El alumno debe tener una pauta muy específica de lo que se espera de él.
- Vigilar el tipo de agrupamiento del alumnado (Exley y Dennick, 2007), ya que un grupo masivo podría impedir la comunicación. Como decíamos anteriormente, lo óptimo sería formar grupos de cuatro o cinco estudiantes.
- Recordar que el trabajo en grupo requiere un buen clima en el aula. También podemos encontrarnos con que algunas personas del grupo predominen sobre las otras, por lo que deberemos asignar papeles concretos o solicitar intervenciones al resto del grupo.
- Otras dificultades que podemos encontrar en relación con la participación del alumnado en el aula

son: Falta de costumbre en el trabajo en grupo, Trabajar en grupo significa aceptar algunas renuncias personales, el contexto presiona para transmitir más contenido que no elementos de participación.

- Desprestigiar la participación cuando puede solucionarse más rápidamente y mejor con una explicación o una lectura, ya que predomina el trabajo conceptual.

El papel del profesor o la profesora es básico durante el proceso de interacción y trabajo grupal (Ontoria et al., 2006). Puede parecer que si el alumnado participa el profesor o la profesora no tenga que hacer nada y pierda el tiempo. Al contrario, ya que animar al alumnado a participar requiere preparar mejor el diseño de la actividad, un seguimiento de su ejecución y una correcta puesta en común. Todos estos aspectos son claves durante el proceso de aplicación de metodologías participativas y no puede descuidarse ninguna. Las pautas que se entregan al alumnado para el trabajo deben estar bien elaboradas, claras y ser precisas. El seguimiento del trabajo mediante la consulta o la tutoría en grupos reducidos es fundamental para producir retroalimentación y como instrumento de evaluación continua, lo que produce una bocanada de aire fresco sobre la motivación del alumnado. Además, cualquier estrategia de trabajo en grupo debe comportar siempre una puesta en común y, si puede ser, la máxima participación de todo el alumnado, para ello es clave una habilidad dinamizadora y entusiasta por parte del profesor (Ontoria et al., 2006; Sánchez-Teruel, 2009b).

5. Conclusión.

La metodología participativa está en auge debido a la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que se ha propagado como un vendaval en los últimos años (2008-2011), y está previsto se implante definitivamente en los próximos años (Benito y Cruz, 2007). Este Espacio Europeo de Educación Superior fue definido en la Declaración de Bolonia (1999) y acarrea cambios en la estructura y el currículo de las distintas titulaciones y, sobre todo, en la docencia (López-Noguero, 2007). Con este proceso de Convergencia Europea se pretende centrar la docencia en el alumno, logrando un aprendizaje autónomo, por lo que el papel del profesor se convierte en un gestor del proceso de aprendizaje del alumnado, pasando de ser el instructor a ser el guía. En este escenario europeo de desarrollo de competencias, participación, aprendizaje autónomo, desarrollo de la creatividad, búsqueda de información, etc., aparece claramente reflejada el perfil de la metodología participativa, base de este nuevo modelo de Enseñanza-Aprendizaje.

Ya estamos inmersos en estos nuevos enfoques docentes, implicando un cambio de mentalidad y cultura a la que muy pocos estamos preparados (Zabalza, 2007). Para este proceso de cambio y reajuste necesitamos una guía que nos ayude a cambiar nuestras estrategias y, para ello, podemos apoyarnos en diversas metodologías que un pocos ya preveían hace algunos años atrás (Carrasco, 2008; Exley y Dennick, 2007; López-Noguero, 2007; Imbernon y Medina, 2008; Zorzano, 2009).

De ahí, que el nuevo modelo de enseñanza universitaria, fruto del proceso de convergencia europea, exija un esfuerzo en la planificación de las sesiones formativas, una previsión de los recursos personales y materiales y una nueva distribución, organización y utilización de los espacios educativos. Seguro que el futuro va deparar nuevos retos dentro de nuestras Universidades que el docente transformará en oportunidades para la mejora de la formación de sus alumnos y de la sociedad en general.

Bibliografía y Referencias.

- Adell, J. (2004). Internet en el aula: Las webquest. *Revista electrónica de Tecnología Educativa*, 17, 1-60
- Benito, A. y Cruz, A. (2007). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid. Narcea.
- Buzón, O. y Barragan, R. (2004). Un modelo de enseñanza aprendizaje para la implantación del nuevo sistema de créditos europeo en la materia de Tecnología Educativa. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 3, 67-80
- Carrasco, S. (2008). Prologo. En F. Imbernon, y J.L. Medina, (2008). *Metodología participativa en aula universitaria. La participación del alumnado* (pp. 5-6). Barcelona. Octaedro
- Carretero, M. (1994). *Constructivismo y Educación*. Buenos Aires: Aique.
- Conde, A. y Shum, G. (2008). Entornos virtuales asíncronos como contextos de aprendizaje colaborativo. *Investigación en la Escuela*, 67, 81-96.
- Contreras, R. (2002). La investigación acción participativa (IAP): revisando sus metodologías y sus potencialidades. En J. Durston y F. Miranda (2002) (comp.). *Experiencias y metodología de la investigación participativa* (pp. 9-14). Santiago de Chile. Naciones Unidas
- Espacio Europeo de Educación Superior-EEES (2011). *Mismo título*. Disponible el 15 de Mayo de 2011 en <http://www.eees.es/>
- Exley, K. y Dennick, R. (2007). *Enseñanza en pequeños grupos en educación superior: Tutorías, seminarios y otros agrupamientos*. Madrid. Narcea.
- González, J y Wagenaar, R.(Coords) (2003). Tuning Educational Structures in Europe. Universidad de Deusto
- Imbernon, F. y Medina, J.L. (2008). *Metodología participativa en aula universitaria. La participación del alumnado*. Barcelona. Octaedro
- Krause, M. (2002). Investigación-acción-participativa: una metodología para el desarrollo de autoayuda, participación y empoderamiento. En J. Durston y F. Miranda (2002) (comp.). *Experiencias y metodología de la investigación participativa* (pp. 41-55). Santiago de Chile. Naciones Unidas
- López-Noguero, F. (2007). *Metodología participativa en la enseñanza Universitaria*. Madrid: Narcea.
- Ontoria, A., Gómez, J. P.R., Molina, A. y Luque, A. (2006). *Aprendizaje centrado en el alumno: Metodología para una escuela abierta*. Madrid. Narcea.
- Perret-Clemon, A. y Nicolet, M. (1992). *Interactuar y conocer: desafíos y regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo*. Buenos Aires: Niño y Dávila.
- Saa, J.E. y Martínez, A. (2008). Comparación de experiencias en metodologías participativas en el aprendizaje de Estadística. *Comunicación presentada en Jornadas de Intercambio de Experiencias en Innovación Educativa en la UPM*. Madrid.
- Sánchez-Teruel, D. (2009a). *Actualización en inteligencia emocional*. Madrid. Editorial CEP
- Sánchez-Teruel, D. (2009b). *Desarrollo de estrategias de búsqueda de empleo para técnicos (colección formación para el empleo)*. Madrid. Editorial CEP
- Sánchez-Teruel, D., Peñaherrera, M. y Cobos, E.F. (2010). Propuesta de metodologías formativas adecuadas para acciones de formación profesional en trabajadores de baja cualificación. En M. Martín-Puig (2010) (coord). *Situación actual y perspectivas de futuro del aprendizaje permanente* (pp. 145-153). Castellón. Servicio de publicaciones de la Universitat Jaume I.
- Zabalza, M.A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid. Narcea.
- Zorzano, L. (2009). *Enseñar a pensar en el aula universitaria. Aplicación práctica en instrumentación electrónica*. Universidad de la Rioja. Servicio de Publicaciones