

Almudena Eizaguirre, María José Bezanilla,
Arantza Arruti y Nerea Sáenz (coords.)

Espacios de aprendizaje en Educación Superior

Octaedro 

Colección Universidad

Título: *Espacios de aprendizaje en Educación Superior*

Primera edición: octubre de 2019

© Almudena Eizaguirre, María José Bezanilla, Arantza Arruti y Nerea Sáenz
(coords.)

© De esta edición:
Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-17667-53-5
Depósito legal: B. 23.375-2019

Diseño y producción: Ediciones Octaedro

Impresión: Ulzama

Impreso en España - *Printed in Spain*

Sumario

Prólogo	9
1. La ciudad como espacio de aprendizaje	11
M. CRISTINA PENA MARDARAS	
2. Los Centros de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI) como espacios de aprendizaje	25
BEGOÑA ECHABE	
3. Espacios de aprendizaje informal para el desarrollo de la competencia intercultural	41
SOFÍA GONZÁLEZ-VÁZQUEZ	
4. La metodología de aprendizaje-servicio para el desarrollo del perfil humanista de los estudiantes	61
MARTA MARCO-GARDOQUI, ALMUDENA EIZAGUIRRE Y MARÍA GARCÍA-FEIJOO	
5. El aprendizaje experiencial en contextos reales a través de proyectos conjuntos entre asignaturas	75
JUAN FRANCISCO LÓPEZ PAZ, ARANTZA ARRUTI Y JANIRE FONSECA	
6. Aplicación de lo aprendido en un contexto real	89
LIRIO FLORES-MONCADA	
7. TEDxUDEusto como espacio de creación de ideas y aprendizaje	103
ÍÑIGO CALVO-SOTOMAYOR Y MASSIMO CERMELLI	
8. El binomio universidad-empresa en el diseño curricular de asignaturas de grado	111
ASUNCIÓN FERNÁNDEZ-VILLARÁN Y AINARA RODRÍGUEZ	
9. Jornadas educativas de visibilización de los trabajos fin de grado para el aprendizaje compartido	123
MIRYAM MARTÍNEZ-IZAGUIRRE, ERLANTZ VELASCO Y ENEKO BALERDI	
10. La práctica de <i>mindfulness</i> como espacio propicio para el aprendizaje	135
ELENA QUEVEDO, JOSUNE BANIANDRÉS AVENDAÑO Y MARÍA GARCÍA-FEIJOO	

11. Las simulaciones para el desarrollo de la comunicación oral . . .	147
AINHOA GUTIÉRREZ-BARRENENGOA Y ÓSCAR MONJE-BALMASEDA	
12. Espacios de telecolaboración para el desarrollo de la competencia intercultural	159
LUANA FERREIRA-LOPES, ICIAR ELEXPURU, MARÍA JOSÉ BEZANILLA, LOREA NARVAIZA Y MIKEL LARREINA	
13. Espacios compartidos entre asignaturas: coordinación e integración	175
OIHANE KORRES Y NEREA GUTIÉRREZ-FERNÁNDEZ	
14. <i>Action Research Training Experience</i> (ARTE) para la formación de directivos	187
RICARDO AGUADO, JOSÉ LUIS RETOLAZA Y LEIRE ALCAÑIZ	
15. La metodología <i>action learning</i> en la formación de profesionales	199
MACARENA CUENCA-AMIGO	
16. Los equipos de mejora como espacios para el desarrollo profesional	213
ELENA QUEVEDO, SUSANA ROMERO, MARIAN ALÁEZ, NEREA SÁENZ Y ANE FERRAN ZUBILLAGA	
17. Los espacios en línea para el desarrollo de la función docente	227
ARANTZA ARRUTI Y JESSICA PAÑOS-CASTRO	
18. Dinamizar la tutoría del Prácticum con foros en línea	241
MIRYAM MARTÍNEZ-IZAGUIRRE, ARIANE DÍAZ-ISO Y LUCÍA BARRENETXEA-MÍNGUEZ	
19. Tutoría entre estudiantes de distintos cursos: un aprendizaje para todos.	255
LEYRE GOITIA-BERRIOZABAL	
20. Aprender de los demás y con los demás a través de la tutoría entre iguales.	269
ZOE MARTÍNEZ-DE-LA-HIDALGA Y LOURDES VILLARDÓN-GALLEGO	
21. La evaluación entre iguales con estudiantes de distintos grados y facultades.	283
RAFAEL ECEIZABARRENA	
Relación de autores por orden alfabético	297
Sobre las coordinadoras	301
Índice	303

Prólogo

Hoy en día, el espacio de aprendizaje no se restringe a un solo espacio físico (el aula), ni siquiera al espacio físico *per se*. De hecho, en la actualidad somos más conscientes de que el aprendizaje sucede todo el tiempo y de que aprendemos en múltiples espacios (físicos, semipresenciales y virtuales), tanto en el marco de los planes de estudios como en el ámbito de las actividades extracurriculares y de la vida universitaria en general. Los nuevos planteamientos educativos, el desarrollo de competencias y el aprendizaje activo requieren de métodos innovadores de aprendizaje y nuevos espacios donde aplicarlos, en los cuales los estudiantes puedan desarrollar la creatividad, la comunicación y la colaboración.

Esta obra se compone de 21 capítulos escritos por docentes de la Universidad de Deusto con reflexiones y experiencias en torno al uso de diferentes espacios de aprendizaje para facilitar el aprendizaje de sus estudiantes. Así, en el libro se pueden encontrar experiencias innovadoras relativas a la utilización de nuevos espacios físicos, formales e informales que, sin duda, ayudan a dar respuestas a las necesidades formativas del estudiante del siglo XXI. «La ciudad como espacio de aprendizaje», «Los Centros de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI) como espacios de aprendizaje», «Espacios de aprendizaje informal para el desarrollo de la competencia intercultural» o «Jornadas educativas de visibilización de los trabajos fin de grado para el aprendizaje compartido» son algunos ejemplos de ello. También los espacios físicos simulados están ganando fuerza en los últimos años, y la obra también recoge alguna experiencia en este sentido, como «Las simulaciones para el desarrollo de la comunicación oral», en el contexto del grado en Derecho. Además, los nuevos espacios de relación

generados a raíz de la irrupción de nuevos agentes en la formación de los estudiantes universitarios se ven igualmente reflejados en el libro: «Aprender de los demás y con los demás a través de la tutoría entre iguales» o «Tutoría entre estudiantes de distintos cursos: un aprendizaje para todos» ilustran esta idea.

Por otra parte, el creciente acceso a la tecnología, tanto dentro como fuera del aula, está propiciando la creación de nuevos espacios de aprendizaje, virtuales y *blended* o mixtos, generadores de experiencias innovadoras y participativas. A este respecto, el libro incluye algunas prácticas, como «Espacios de telecolaboración para el desarrollo de la competencia intercultural», «Dinamizar la tutoría del Prácticum con foros en línea» o «Los espacios en línea para el desarrollo de la función docente». Los nuevos espacios de aprendizaje no solo generan cambio a nivel de estudiantes de grado, sino que también afectan al desarrollo profesional docente, una cuestión que también aborda el libro.

Una de las virtudes de las experiencias que aquí se presentan es que son acciones de innovación provenientes de docentes de diferentes áreas de conocimiento: lenguas, ingeniería, derecho, turismo, relaciones internacionales, empresa, etc. A pesar de que muchos de ellos no son personas expertas en educación, este profesorado se ha animado a innovar en sus asignaturas, no sin antes haberse documentado y realizado una revisión de la literatura sobre la práctica innovadora que la sustenta.

Las aportaciones incluidas en este libro pueden ser de gran utilidad y guiar la labor de docentes de muchas instituciones educativas. Consideramos que esta muestra de experiencias supone un paso adelante en el reto de la educación, que ha evolucionado tanto y que lo seguirá haciendo en los próximos años.

Presentamos esta obra convencidas de estar siendo protagonistas de una etapa privilegiada de cambio en la Educación Superior. Esperamos que cada una de las experiencias sobre las que se reflexiona sirva de inspiración a todas las personas que desean comenzar a innovar en su actividad docente.

ALMUDENA EIZAGUIRRE, MARÍA JOSÉ BEZANILLA, ARANTZA ARRUTI Y NÉREA SÁENZ

La ciudad como espacio de aprendizaje

M. CRISTINA PENA MARDARAS

1. Introducción

El tránsito del paradigma de la enseñanza al paradigma del aprendizaje implica no solo poner el centro de la acción educativa en el estudiante y buscar las metodologías apropiadas para el desarrollo de competencias, sino reconocer que el aula no es el principal o, al menos, no es el único espacio de aprendizaje. Se amplía, así, el concepto de *espacio educativo*, ligando esta realidad al *tiempo* de formación. De hecho, el sistema de créditos ECTS, en lugar de apoyarse en las clases presenciales y el trabajo docente, toma como referencia el tiempo de trabajo del estudiante, gran parte del cual se desarrolla fuera del aula y del propio espacio universitario.

Esta realidad universitaria no constituye un hecho aislado: entronca con otras muchas iniciativas en la educación formal y no formal con la certeza de que la educación no es un proceso ligado a un tiempo concreto, sino que se extiende a lo largo de toda la vida (Faure, 1973) y tiene relación con procesos culturales más amplios que se despliegan en las sociedades. Así, la universidad no tiene únicamente la misión de preparar para la vida profesional. Su horizonte abarca el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser (Delors, 1998).

Tanto la irrupción de nuevos escenarios de aprendizaje como la necesidad de orientar la docencia a la formación de la persona superando la fragmentación del saber y anclándolo en contextos reales suponen un reto y una oportunidad para la universidad. Aunque las instituciones educativas han dejado de ser el espacio exclusivo para la educación, si «aprender supone incrementar y repensar los saberes que surgen de la

experiencia vivida y pensada de cada sujeto para ampliar el horizonte de nuevas experiencias y nuevos saberes» (Pérez Gómez, 2010, p. 43), no se puede negar el valor de la educación formal como escenario privilegiado para promover la reflexión y el juicio crítico, así como para propiciar aprendizajes de modo intencional.

En los últimos años se ha puesto de relieve la importancia de la ciudad como espacio educativo y se ha abordado su estudio desde un abanico de perspectivas. No cabe duda de que la ciudad, con su entramado de relaciones y recursos, conforma a las personas. Por ello, la educación universitaria, desde un enfoque multidisciplinar, puede encontrar en ella un espacio formativo significativo y apropiado para el desarrollo de las competencias del estudiante.

En este capítulo se presentan, en primer lugar, algunos hitos importantes en el desarrollo de la pedagogía urbana, para exponer, a continuación, diversos modos en que la ciudad puede ser un espacio para la educación formal. Seguidamente, se justifica la pertinencia de la metodología orientada a proyectos para hacer de la ciudad un espacio educativo formal. Finalmente, el ejemplo de una práctica llevada a cabo con estudiantes de 3.º del Grado en Educación Primaria muestra cómo situar el aprendizaje en la ciudad, contexto cotidiano en el que se desarrolla la vida de los estudiantes, facilita el proceso de aprendizaje en múltiples sentidos: conecta los contenidos (muchas veces lejanos y abstractos) con la realidad, genera interés y motiva un aprendizaje autónomo, favorece la reflexión y la mirada crítica sobre un entorno que, por habitual, muchas veces pasa desapercibido, y fortalece la integración cultural y social.

2. Pedagogía urbana y ciudad

La importancia que a partir de los años setenta ha adquirido la ciudad como espacio educativo se asienta en uno de los principios enunciados por Edgar Faure en su informe *La educación del futuro*: «Todo individuo debe tener la posibilidad de aprender durante toda su vida. La idea de educación permanente es la clave del arca de la ciudad educadora» (Faure, 1973, p. 265).

Ya entonces advertía que esta nueva relación entre sociedad y educación supone que «la acción de la escuela y de la Universidad sea no solo desarrollada, enriquecida, multiplicada, sino también trascendida por la ampliación de la función educativa a las dimensiones de la sociedad toda entera» (p. 242), y que esto constituye una visión a largo plazo que requiere voluntad política, imaginación y esfuerzo. A partir de ese momento se desarrollaron distintas iniciativas para integrar la labor de las instituciones educativas y, posteriormente, en la década de

los ochenta, comenzó una reflexión sobre ciudad y educación que ha continuado hasta nuestros días.

Un elemento importante en esa reflexión ha sido la clarificación del concepto *ciudad educadora*. Todas las ciudades son «educativas» por cuanto todas influyen en la formación de las personas. Pero solo serán «educadoras» aquellas que tengan el objetivo explícito de libertar, de sacar de dentro de las personas (*ex ducere*), de permitir que tomen forma sus capacidades. Es decir, ser ciudad educadora implica el compromiso, por parte de las instituciones públicas, de promover la mejora y la calidad educativa proporcionando a los ciudadanos recursos variados y estimulando las actividades educativas. Desde 1990, año en el que tuvo lugar en Barcelona el I Congreso de Ciudades Educadoras, con la participación de sesenta y tres ciudades de veintiún países del mundo, la lista de ciudades que se han sumado a este compromiso se ha ido incrementando y hoy se extiende a más de 480 ciudades de todos los continentes.

En este marco se ha desarrollado la pedagogía urbana que, en su acepción original, consiste en la sistematización de programas y planes municipales educativos desarrollados en el ámbito de la ciudad con el doble objetivo de la dinamización sociocultural y la compensación de las deficiencias de la educación escolar (Rodríguez Rodríguez, 1999). Abarca, así, diversos aspectos de la vida social y cultural y supone la reflexión sistemática en torno al binomio educación-ciudad, que puede articularse en distintas dimensiones: *a*) ver la ciudad como contexto de educación, el espacio en el que acontece el fenómeno educativo en toda su extensión; *b*) acercarse a la ciudad como medio, vehículo, agente informal de educación, y *c*) conocer la ciudad en cuanto elemento vital, aprehenderla, vivirla (Trilla, 2015).

La primera dimensión posibilita *aprender en la ciudad*, puesto que esta contiene recursos educativos formales y no formales a disposición de la ciudadanía. Pero también se aprende *de la ciudad*: las ciudades enseñan elementos de cultura, formas de vida, normas sociales, valores y contravalores, tradiciones y expectativas. En palabras de Pasqual Maragall:

Una ciudad «con maneras», con una arquitectura bien educada, con un urbanismo al servicio de todos, con un tránsito pacificado, con una tasa de victimización reducida, con la voluntad de acercar la toma de decisiones a las personas, a los barrios, a los colectivos diversos, es más probable que cree ciudadanía que muchos programas educativos, por bienintencionados que sean. (AICE, 2008, p. 16).

Así, la ciudad se convierte en una escuela de ciudadanía. Y no solo eso: «La ciudad, como estructura física es un «texto» en el que se puede

leer la historia, la memoria y los modos de habitar» (Saldariaga, 1999, p. 23).

Por último, se puede *aprender* y *aprehender la ciudad*: aprender a utilizarla, a leerla críticamente y ser conscientes de sus déficits y excesos, aprender a participar y a construirla.¹

3. La ciudad como «espacio» de la educación formal

La vida en la ciudad despliega toda su capacidad formativa cuando se consigue la integración de todos los recursos e instancias formativos disponibles sin establecer fisuras ni compartimentos. En la *Carta de Ciudades Educadoras* se recoge este objetivo: «Debe producirse una verdadera fusión, en la etapa educativa formal y en la vida adulta, de los recursos y la potencia formativa de la ciudad con el desarrollo ordinario del sistema educativo, laboral y social» (AICE, 2004, «Preámbulo»). De hecho, ya hay camino recorrido, y la relación entre las instituciones de educación formal y otras instancias culturales de la ciudad ha sido una constante en la práctica educativa de las últimas décadas. La ciudad, así, ha sido vista como receptáculo de recursos (bibliotecas, museos, centros culturales, espectáculos artísticos...) a disposición de los centros educativos. Pudiéramos decir que, atendiendo al guion curricular, el entorno educativo formal se ha desplazado esporádicamente a otros entornos para disfrutar de sus recursos sin perder su carácter de escenario privilegiado de la educación.

Ahora bien, como se exponía antes, la ciudad es escenario educativo también en un sentido más amplio: las formas visuales que nos ofrecen los procesos económicos, políticos y culturales que la constituyen nos hablan de sus habitantes, de su historia, de sus valores (AICE, 1990). En la ciudad podemos descubrir nuestra identidad y también la de nuestros predecesores, pues, como afirmaba Paulo Freire:

La ciudad es lo que somos nosotros y nosotros somos la ciudad. Pero no podemos olvidar que en lo que somos hay algo de lo que fuimos. Algo que nos llega de una continuidad histórica que no podemos eludir (aunque podamos actuar sobre ella) y de las peculiaridades culturales que hemos heredado. (Freire, 1997, pp. 27-28).

Así vista, la ciudad es mucho más que un espacio urbanístico y que un conjunto de recursos para el aprendizaje. Como entramado de re-

1. La Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE) ofrece periódicamente experiencias destacadas que se pueden consultar en: <<http://www.edcities.org/publicaciones/experiencia-destacada>>.

laciones y sinergias, configura el presente de los ciudadanos y remite a su pasado. Y esto desde diversas perspectivas. Siguiendo a Andreas Huyssen (2002), la ciudad funciona como un tipo de prisma que permite enfocar a través de sus múltiples caras diversas temáticas. A modo de texto, puede ser leída como un verdadero espacio de signos. Se convierte, así, en objeto de aprendizaje e investigación.

Ante ese texto, la educación formal puede contribuir, de modo intencional, a ofrecer códigos de lectura que permitan no una única interpretación, sino la integración de perspectivas múltiples. Y, junto a la oferta de recursos para dotar de significado, la educación formal tiene también la capacidad de planificar y diseñar itinerarios curriculares que permitan aprender en y de la ciudad integrando la complejidad. Así, la ciudad deviene en espacio que se transita con intencionalidad educativa, portando claves de lectura y con trayectos diseñados previamente y que conducen más allá de los recorridos cotidianos.

En este enfoque se encuadran experiencias tan diversas como la *escuela móvil*² (que requiere la coordinación entre espacios tradicionalmente educativos y otros espacios culturales) (Serra y Ríos, 2015); *Educación la mirada/documentar la ciudad* (una experiencia que emplea la deriva como un modo de hacer currículum en la ciudad) (Estrela y Martínez, 2012); paseos didácticos e itinerarios por el patrimonio (Ballesteros, Fernández, Molina y Moreno, 2003), además de otros proyectos en centros de Educación Primaria, Secundaria, universitarios y de formación de personas adultas.

Hay todavía otro modo de acercarse al espacio «ciudad» que ha sido ampliamente explorado desde la educación formal: la interacción con la ciudad con un propósito de transformación, entendiendo que *persona* y *ciudad* se configuran mutuamente y que se puede intervenir en dicho proceso. Desde esta óptica, las prácticas pedagógicas pueden permitir algo tan significativo como que «mientras esta [la ciudad] lo ciudadaniza, aquel [el ser humano] la humaniza» (Rodríguez Rodríguez, 2007, p. 30).

Se integran en este marco las experiencias de escuela de ciudadanía, entendiendo que la educación formal tiene también la función de propiciar la reflexión, la deliberación, el juicio sobre los asuntos de la ciudad, así como el compromiso en su mejora. El estudio de la ciudad y en la ciudad permite abordar problemáticas diversas como el bienestar ciudadano, la fragmentación espacial, las memorias e identidades, la violencia, el intercambio material y cultural o la participación social, y

2. Programa desarrollado en el municipio de Rosario (Argentina) a partir de 2006. En el año 2018 se trabaja el concepto *identidad* como eje articulador de todas las rutas. Para saber más sobre el programa, se puede consultar: <<https://www.rosario.gov.ar/web/ciudad/educacion/escuelas-municipales/escuela-movil>>.

posibilita educar comportamientos, orientar los estilos de percepción y comprometerse en la convivencia social (Aranguren, Antúnez y Rivas, 2010). A las prácticas centradas en el análisis, el juicio crítico y propuestas de mejora ciudadana, se les suman las de intervención directa con diversos colectivos en las que los estudiantes prestan un servicio significativo a la comunidad ligado a objetivos y contenidos curriculares. Esto requiere una «coordinación de saberes y actividades a través de las cuales el alumnado aprende, pero también tiene la posibilidad de forjar aportaciones conjuntas al bien común» (Pallarés, Ahedo y Planella, 2017, p. 349).

La ciudad ya no es solo espacio de aprendizaje del pasado, ni siquiera espacio de análisis y juicio del presente, sino también ámbito privilegiado para construir el futuro integrando, en la educación formal, las cuatro dimensiones de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser/estar.

4. La metodología orientada a proyectos: una opción en el espacio «ciudad»

Esta visión de la ciudad como espacio de aprendizajes múltiples y transversales entronca con la concepción de *educación universitaria* que sustenta el Espacio Europeo de Educación Superior.

Según Shuell, son rasgos esenciales del aprendizaje centrado en competencias el que sea un aprendizaje activo, autorregulado, constructivo, situado y social (Shuell, 1986). Así, la centralidad del estudiante, que construye su aprendizaje mediante un proceso en el que realiza actividades contextualizadas (Biggs, 2004), resitúa al docente. Se ha insistido mucho en la labor de acompañamiento y tutorización de ese proceso por parte del docente, pero este tiene un papel previo y estratégico: planificarlo, propiciando el empleo de metodologías activas que faciliten el autoaprendizaje y el trabajo colaborativo (MEC, 2006), y teniendo en cuenta que el aula no es el único espacio de aprendizaje.

Resultan útiles, a este respecto, las observaciones de Pérez-Gómez (2010, p. 44), quien, para materializar esta perspectiva epistemológica, aconseja:

- ▶ Partir de cuestiones abiertas y problemas reales.
- ▶ Utilizar fuentes primarias de información, considerando que la realidad misma es la fuente privilegiada de información.
- ▶ Cuestionar las propias concepciones vulgares.
- ▶ Fomentar la cooperación, el debate, la sinergia de recursos compartidos y el contraste de pareceres y experiencias.

- ▶ Enfatizar la concentración en un área de trabajo o foco de atención.
- ▶ Concebir el currículum más como conjunto de problemas y situaciones relevantes, disciplinares o interdisciplinares, que desafían la capacidad de comprensión y acción de los aprendices, que como conjunto de fragmentos disciplinares yuxtapuestos.

Por tanto, en el proceso de planificación metodológica de la materia, el docente universitario deberá priorizar las actividades asociadas a modelos didácticos centrados en la práctica y en proyectos, por encima de actividades asociadas al modelo centrado en la teoría, dada su relevancia para el desarrollo de competencias (Miguel Díaz, 2006).

En concreto, el modelo didáctico centrado en proyectos agrupa métodos diversos en los cuales el contenido curricular se aborda de un modo significativo para los estudiantes que, organizados en equipos, desarrollan competencias y habilidades específicas para planificar, organizar y llevar a cabo una tarea común en entornos reales.

Entre los elementos que lo caracterizan, Hubert (2008) destaca los siguientes:

- ▶ El aprendizaje tiene su base en un interés auténtico o en una iniciativa.
- ▶ Los estudiantes debaten sobre sus intereses y las perspectivas alternativas del tema, aconsejándose entre sí.
- ▶ Los alumnos desarrollan su propio ámbito de actividad (planificando, tomando decisiones, etc.).
- ▶ Los estudiantes dejan en suspenso sus actividades, de vez en cuando, para reflexionar, intercambiar ideas, etc.
- ▶ El proyecto termina en un punto determinado, cuando se ha logrado la tarea.

Expuesto lo anterior, se puede afirmar que la ciudad constituye un espacio idóneo para desarrollar proyectos de diversa índole: indagación, resolución de problemas, aprendizaje-servicio, etc. Se trata de un espacio cotidiano y complejo, susceptible de ser abordado desde múltiples perspectivas e interdisciplinariamente, capaz de despertar una reflexión crítica y de orientar acciones concretas. Su carácter abierto, cercano al estudiante y, por otra parte, distante y distinto del aula, ofrece la oportunidad de contextualizar los conocimientos en entornos reales y también de aplicarlos y transferirlos, de modo que contribuye tanto al desarrollo como a la evidencia de las competencias perseguidas.

El trabajo por proyectos (tanto en el espacio «ciudad» como en cualquier espacio), para su óptimo desarrollo, requiere unas condiciones a las que el docente ha de prestar atención:

- ▶ Una cuidadosa planificación metodológica, ya que el docente tiene que diseñar un proceso en el que el trabajo en el aula proporcione apoyo al trabajo en la ciudad, tanto en el aspecto de fundamentación teórica como en la reflexión y contraste sobre la realidad a la que se acercan los estudiantes. En este sentido, deben estar bien claras las fases del proyecto.
- ▶ Una buena planificación de los tiempos del estudiante. El actual sistema de créditos ECTS permite gestionar de un modo muy flexible el tiempo académico y ofrece la oportunidad de destinar gran parte del tiempo de aprendizaje a actividades individuales o grupales del alumnado fuera del aula, es decir, fuera del espacio de control del docente.
- ▶ Un seguimiento y tutorización organizados previamente, a fin de poder valorar el proceso y de ofrecer los apoyos necesarios.
- ▶ La previsión de tiempos y espacios para socializar la experiencia no como un anexo, sino como elemento central en el proceso de aprendizaje y la reflexión.
- ▶ El diseño de un sistema de evaluación que valore la experiencia de aprendizaje a lo largo de todo el proceso, de manera que los estudiantes aprendan de sus aciertos y errores, puedan reorientar el trabajo y participen en él a través de su propia autoevaluación y de la coevaluación de sus compañeros.

Precisamente, la evaluación es uno de los escollos prácticos con los que el docente se puede encontrar, y en su correcta planificación reside, en gran medida, el fracaso o el éxito de este tipo de metodología, puesto que, como advierte Miguel Díaz, «de nada sirve hablar retóricamente sobre cambio o renovación metodológica si no cambiamos también los criterios y procedimientos de evaluación que utilizamos para comprobar si el alumno ha adquirido las competencias que pretendemos adquiera» (2006, p. 80).

Otra de las dificultades que puede comportar esta metodología radica en la necesidad de escoger los temas sobre los que se desea trabajar, pues un aprendizaje de este tipo requiere más tiempo y supone la priorización de unos aspectos del currículo sobre otros. En este sentido, el docente también tendrá que determinar el grado de flexibilidad de su propuesta de trabajo inicial y qué elementos serán objeto de negociación con los estudiantes.

Finalmente, en función de la apertura del proyecto, se necesitará establecer un mayor o menor espectro de redes de colaboración, tanto relativas a ofrecer soporte teórico como en relación con los espacios de práctica e intervención de los estudiantes.

No obstante, y reconocida la complejidad de estos aspectos, para muchos estudiosos la mayor dificultad en la aplicación de este tipo de

metodología radica en la preparación que exige a los propios docentes universitarios que, además de ser expertos en su campo científico, necesitan «aptitudes pedagógicas» (Huber, 2008) y el dominio de nuevas herramientas en un proceso de cambio constante.

Abordar con éxito la implantación de metodologías docentes centradas en la actividad del estudiante, como es el caso de la metodología basada en proyectos, requiere, por tanto, la formación de los docentes y su adaptación a nuevos espacios de trabajo.

Por último, y en relación con los proyectos en la ciudad, es importante el modo como el docente considera y valora la ciudad. Los estudios realizados muestran que la mirada docente sobre la ciudad es sensible y respetuosa con lo patrimonial, crítica con los aspectos mejorables y consciente de la responsabilidad en la creación de una nueva conciencia urbana. Sin embargo, su aproximación es siempre situada y parcial, por lo que ha de ser consciente de sus propias limitaciones (Huerta, 2014). También la formación continua en relación con el espacio «ciudad» mejoraría notablemente su uso educativo y, consecuentemente, influiría positivamente en el futuro de la vida ciudadana.

5. «Descubriendo el mensaje cristiano de la ciudad de Bilbao»: una experiencia de trabajo por proyectos

Se describe a continuación el desarrollo de una práctica en la ciudad que ha tenido lugar en el Grado de Educación Primaria de la Facultad de Psicología y Educación, en la asignatura El Mensaje Cristiano. Esta materia la cursan en 3.º aquellos estudiantes que quieren obtener la Declaración Eclesiástica de Competencia Académica (DECA) para impartir clases de religión en la escuela. Tiene como objetivo ofrecer una visión panorámica de los aspectos esenciales del cristianismo y capacitar para entender el mensaje de Jesús como un elemento de humanización y compromiso en la consecución de un mundo mejor, así como para valorar críticamente la transmisión del mensaje cristiano.

El perfil de los estudiantes es muy heterogéneo, tanto en cuanto a los conocimientos previos como en cuanto a su motivación inicial, y su carácter semipresencial deja mucho espacio al trabajo autónomo de los estudiantes. Atendiendo a estas circunstancias, y con el propósito de fomentar un aprendizaje significativo y relevante para su futuro profesional, en el curso 2017-18 la asignatura se diseñó tomando como eje vertebrador una pregunta: «¿Qué vestigios ha dejado nuestra historia cristiana en la ciudad?».

La metodología empleada para responderla combinó el trabajo por proyectos (en el que se enmarca la exploración del espacio urbano) con

otras metodologías, como la realización de tertulias dialógicas³ para reflexionar sobre aspectos teóricos. Así, la ciudad se convirtió en el marco de referencia de la indagación sobre las huellas del cristianismo en nuestro entorno cercano y sirvió para profundizar en el significado del patrimonio religioso y de otras actividades vinculadas a la religión cristiana que se desarrollan en la ciudad. Al mismo tiempo, tanto a nivel individual como en pequeño y gran grupo, se fomentó la reflexión crítica sobre el modo en que, atendiendo al contexto sociocultural, ha quedado plasmado el mensaje cristiano en nuestro entorno urbano.

El proyecto, desarrollado en equipos cooperativos, tenía como producto final la elaboración de láminas con planos de distintas áreas urbanas en las que se destacaran los elementos relevantes del cristianismo, situándolos en su contexto y exponiendo el significado religioso de algunos de ellos. Estas láminas sirvieron de soporte para realizar una actividad con niños y niñas en un centro educativo enclavado en la ciudad, de modo que se conectaba el aprendizaje de los estudiantes de El Mensaje Cristiano con su futuro trabajo profesional.

Las fases de desarrollo del proyecto se exponen en la siguiente figura:

Figura 1. Cronograma

FASE INICIAL (septiembre-octubre)		
<ul style="list-style-type: none"> - Presentación del proyecto - Marco conceptual - Taller Museo de Arte Sacro - Reparto de áreas urbanas 	FASE DE DESARROLLO (octubre-noviembre)	
	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo de campo - Realización de las tertulias y profundización en los contenidos - Taller de recursos tecnológicos - Elaboración de planos 	FASE DE COMUNICACIÓN (diciembre)
		<ul style="list-style-type: none"> - Exposición a la clase - Exposición fuera de la Universidad

Nota: Elaboración propia.

Desde la perspectiva docente, algunos de los aspectos que han resultado clave para el buen funcionamiento de este proyecto han sido los siguientes:

3. Las tertulias dialógicas consisten en la construcción de significado y conocimiento a través del diálogo colectivo sobre aportaciones significativas de la humanidad (obras literarias, artísticas, científicas...). Se basan en los principios del aprendizaje dialógico: diálogo igualitario, inteligencia cultural, aprendizaje instrumental, solidaridad, igualdad de diferencias, creación de sentido y transformación (Flecha, 1997).

- ▶ La *planificación*, teniendo en cuenta que disponíamos de pocas clases presenciales y que estas tenían que ofrecer el marco teológico para el desarrollo del proyecto, favorecer espacios de diálogo y reflexión crítica en común y posibilitar la exposición de los trabajos realizados.
- ▶ La *tutorización* para encauzar los trabajos que iban realizando atendiendo a las competencias específicas de la asignatura. La experiencia mostró que, sin un acompañamiento cercano, muchos trabajos pueden quedarse en un nivel superficial.
- ▶ El *diseño de herramientas* para la planificación de los estudiantes y para realizar una evaluación formativa, que abarcara todo el proceso y que favoreciera la autoevaluación y la coevaluación. La evaluación incluyó también la valoración de los grupos de alumnos de Primaria que participaron en el taller.
- ▶ La búsqueda de *recursos externos* y la concertación de *actividades fuera del aula* (Museo de Arte Sacro, taller de herramientas informáticas, exposición en centro escolar), así como la necesidad de asesoramiento en un tema más amplio que el de la propia asignatura.

La experiencia de los estudiantes ha resultado satisfactoria tanto en relación con la metodología (un 78 % la valora como satisfactoria o muy satisfactoria) como con la aportación y el clima del trabajo en equipo (91 % de satisfacción). El elemento que más han destacado en sus valoraciones ha sido, precisamente, el hecho de acercarse a la ciudad con una mirada diferente. Además de contextualizar el aprendizaje, los estudiantes han descubierto en ella aspectos que desconocían y han comprendido mejor su historia y sus valores. Otros dos elementos muy valorados con respecto a la adquisición de las competencias necesarias para su futuro profesional han sido la visita al Museo de Arte Sacro, en donde hicieron acopio de recursos didácticos para abordar el patrimonio, y la exposición y taller con niñas y niños de Primaria, que constituyó un momento importante para transmitir lo que los propios estudiantes habían descubierto en la ciudad.

Pese a que, en conjunto, se alcanzaron los objetivos propuestos de modo satisfactorio, la realización de esta práctica ha puesto de relieve que resulta insuficiente tratar un tema complejo desde una única asignatura, la cual, además, tiene poca actividad presencial. Por ello, en futuras ediciones se estima conveniente hacerlo de modo interdisciplinar para asegurar un asesoramiento y seguimiento más completo. Eso permitiría, además, una mayor profundización en los contenidos y optimizaría el tiempo de trabajo de los estudiantes que, en algunos momentos del proyecto, se han sentido sobrecargados.

6. Conclusiones

A lo largo de este capítulo se ha contextualizado el papel educativo de la ciudad como un espacio abierto, dinámico, multicultural y rico en la oferta de experiencias formativas por lo que es en sí misma: un entramado de relaciones, procesos y valores que configuran la vida ciudadana y trasciende la materialidad del espacio urbano.

Puesto que el compromiso necesario para que la ciudad llegue a ser «educadora» supone la intencionalidad educativa, las instituciones tradicionalmente comprometidas en la educación formal tienen un papel insoslayable. La Universidad, en concreto, es un escenario idóneo para fomentar una mirada informada y crítica al entorno en el que se desarrolla la vida real y al modo como se construye el imaginario colectivo con el propósito de analizar y discutir problemas, buscar alternativas e intervenir de modo comprometido en la consecución de una ciudad y un mundo mejor para todas y todos. De este modo, la preparación para la vida profesional en una determinada especialidad no pierde de vista la universalidad del conocimiento y su contribución al bien común, y la formación universitaria se inscribe en un proceso de aprendizaje que se extiende a toda la vida.

La experiencia práctica que se ha mostrado es solo un modo muy concreto de acercarse a la ciudad como espacio de aprendizaje. Dicha experiencia pone de relieve que adentrarse en contextos reales motiva a los estudiantes y los transforma, porque conocer y entender la ciudad (o intervenir en ella, en el caso de otros proyectos) conlleva un proceso de identificación y resignificación que contribuirá a que vivan su condición ciudadana de un modo más lúcido y comprometido.

Asimismo, se ha puesto de manifiesto que la ciudad, como entorno educativo, es un espacio amplio que excede el control del docente y requiere una organización del tiempo y una red de contactos más complejos que el trabajo en el aula ordinaria. A ello se le suma el empleo de metodologías activas y de sistemas de evaluación coherentes con un tipo de aprendizaje activo, situado, autorregulado, constructivo y social. Todos estos elementos ponen al docente, y no solo a los estudiantes, en situación de aprendizaje (Huber, 2008).

A pesar de las dificultades prácticas que, por otra parte, son las inherentes al proceso de transformación que ha vivido la universidad española al incorporarse al Espacio Europeo de Educación Superior, la ciudad se presenta como un espacio de aprendizaje rico y prometedor que nos reta a salir de entornos más cerrados y teóricos y a hacer de la realidad el espacio privilegiado del aprendizaje universitario.

Relación de autores por orden alfabético

Ricardo Aguado

Facultad de Ciencias Económicas y
Empresariales
Deusto Business School
Universidad de Deusto

Marian Aláez

Facultad de Derecho
Universidad de Deusto

Leire Alcañiz

Facultad de Ciencias Económicas y
Empresariales
Deusto Business School
Universidad de Deusto

Arantza Arruti

Facultad de Psicología y Educación
Universidad de Deusto

Eneko Balerdi

Facultad de Psicología y Educación
Universidad de Deusto

Josune Baniandrés Avendaño

Facultad de Ciencias Económicas y
Empresariales
Deusto Business School
Universidad de Deusto

Lucía Barrenetxea-Mínguez

Facultad de Psicología y Educación
Universidad de Deusto

María José Bezanilla

Facultad de Psicología y Educación
Universidad de Deusto

Iñigo Calvo-Sotomayor

Facultad de Ciencias Económicas y
Empresariales
Deusto Business School
Universidad de Deusto

Massimo Cermelli

Facultad de Ciencias Económicas y
Empresariales
Deusto Business School
Universidad de Deusto

Macarena Cuenca-Amigo

Facultad de Ciencias Económicas y
Empresariales
Deusto Business School
Universidad de Deusto

Ariane Díaz-Iso

Facultad de Psicología y Educación
Universidad de Deusto

Rafael Eceizabarrena

Facultad de Ciencias Sociales y
Humanas
Universidad de Deusto

Begoña Echabe

Facultad de Ciencias Sociales y
Humanas
Universidad de Deusto

Almudena Eizaguirre
Facultad de Ciencias Económicas y
Empresariales
Deusto Business School
Universidad de Deusto

Iciar Elexpuru
Facultad de Psicología y Educación
Universidad de Deusto

Asunción Fernández-Villarán
Facultad de Ciencias Sociales y
Humanas
Universidad de Deusto

Ane Ferran Zubillaga
Facultad de Ciencias Sociales y
Humanas
Universidad de Deusto

Luana Ferreira-Lopes
International Research Project
Office
Universidad de Deusto

Lirio Flores-Moncada
Facultad de Psicología y Educación
Universidad de Deusto

Janire Fonseca
Facultad de Psicología y Educación
Universidad de Deusto

María García-Feijoo
Facultad de Ciencias Económicas y
Empresariales
Deusto Business School
Universidad de Deusto

Leyre Goitia-Berriozabal
Facultad de Ciencias Económicas y
Empresariales
Deusto Business School
Universidad de Deusto

Sofía González-Vázquez
Facultad de Ciencias Sociales y
Humanas
Universidad de Deusto

Ainhoa Gutiérrez-Barrenengoa
Facultad de Derecho
Universidad de Deusto

Nerea Gutiérrez-Fernández
Facultad de Psicología y Educación
Universidad de Deusto

Oihane Korres
Facultad de Psicología y Educación
Universidad de Deusto

Mikel Larreina
Facultad de Ciencias Económicas y
Empresariales
Deusto Business School
Universidad de Deusto

Juan Francisco López Paz
Facultad de Psicología y Educación
Universidad de Deusto

Marta Marco-Gardoqui
Facultad de Ciencias Económicas y
Empresariales
Deusto Business School
Universidad de Deusto

Zoe Martínez-de-la-Hidalga
Facultad de Psicología y Educación
Universidad de Deusto

Miryam Martínez-Izaguirre
Facultad de Psicología y Educación
Universidad de Deusto

Oscar Monje-Balmaseda
Facultad de Derecho
Universidad de Deusto

Lorea Narvaiza

Facultad de Ciencias Económicas
y Empresariales Deusto Business
School

Universidad de Deusto

Jessica Paños-Castro

Facultad de Psicología y Educación
Universidad de Deusto

M.^a Cristina Pena Mardaras

Facultad de Teología
Universidad de Deusto

Elena Quevedo

Facultad de Psicología y Educación
Universidad de Deusto

José Luis Retolaza

Facultad de Ciencias Económicas y
Empresariales
Deusto Business School
Universidad de Deusto

Ainara Rodríguez

Facultad de Ciencias Sociales y
Humanas
Universidad de Deusto

Susana Romero

Facultad de Ingeniería
Universidad de Deusto

Nerea Sáenz

Unidad de Innovación Docente
Universidad de Deusto

Erlantz Velasco

Facultad de Psicología y Educación
Universidad de Deusto

Lourdes Villardón-Gallego

Facultad de Psicología y Educación
Universidad de Deusto

Sobre las coordinadoras

Almudena Eizaguirre Zarza

Profesora catedrática del Departamento de Marketing y doctora en Administración y Dirección de Empresas. Actualmente es directora de Innovación Docente de la Universidad de Deusto y vicedecana de Estrategia de la Deusto Business School. Ha participado en diversos proyectos de investigación nacionales e internacionales y ha publicado diversos artículos en el área de las competencias docentes, el desarrollo de perfil humanista del estudiante de gestión y el humanismo y la sostenibilidad en educación superior.

María José Bezanilla Albisua

Doctora en Educación por el Instituto de Educación de la Universidad de Londres y profesora titular de la Universidad de Deusto en el Departamento de Innovación y Organización Educativa. Actualmente es la coordinadora del programa de Doctorado en Educación en la Facultad de Psicología y Educación. Miembro del equipo de investigación eDucaR, centra su investigación en el uso de las TIC y el desarrollo de competencias en educación superior. Asimismo, es miembro de la Unidad de Innovación Docente de la Universidad de Deusto.

Arantza Arruti Gómez

Doctora en Pedagogía y experta en educación del ocio por la Universidad de Deusto, miembro del Departamento de Didáctica y Desarrollo Curricular y responsable de Política Lingüística de la Facultad de Psicología y Educación de dicha universidad. También es miembro de la Unidad de Innovación Docente y del equipo de investigación eDucaR de la misma universidad, en la que lleva desarrollando su carrera profesional desde 1996. Su principal línea de investigación gira en torno al emprendimiento, la formación y el desarrollo de la persona y del docente emprendedor.

Nerea Sáenz Bilbao

Doctora en Innovación Educativa y Aprendizaje a lo Largo de la Vida por la Universidad de Deusto. Actualmente es miembro de la Unidad de Innovación Docente. Sus proyectos y líneas de investigación se centran en las metodologías activas, la formación basada en competencias y el emprendimiento social.

Índice

Prólogo	9
1. La ciudad como espacio de aprendizaje	11
1. Introducción.	11
2. Pedagogía urbana y ciudad	12
3. La ciudad como «espacio» de la educación formal	14
4. La metodología orientada a proyectos: una opción en el espacio «ciudad»	16
5. «Descubriendo el mensaje cristiano de la ciudad de Bilbao»: una experiencia de trabajo por proyectos	19
6. Conclusiones	22
7. Referencias	23
2. Los Centros de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI) como espacios de aprendizaje	25
1. Introducción.	25
2. El CRAI como una respuesta a los retos de nuestra sociedad.	26
3. La importancia del aprendizaje autónomo	29
4. Aprendizaje con otros	32
5. La combinación de espacios físicos y de metodologías en el proceso de aprendizaje.	33
6. Experiencia de utilización del CRAI.	35
7. Conclusiones	36
8. Referencias	38
3. Espacios de aprendizaje informal para el desarrollo de la competencia intercultural	41
1. Introducción.	41
2. Aprendizaje formal, no formal e informal.	43
3. Características principales del aprendizaje informal	47
4. Competencia intercultural.	48
5. Prácticas interculturales	52

6. Una propuesta de práctica intercultural: yincana intercultural . . .	54
7. Conclusiones	55
8. Referencias	56
4. La metodología de aprendizaje-servicio para el desarrollo del perfil humanista de los estudiantes	61
1. Introducción	61
2. El desarrollo de la dimensión humanista del estudiante	62
3. Definición y aproximación al concepto de aprendizaje-servicio	63
4. Beneficios de aplicar la metodología de ApS	64
5. Barreras para la implementación de la metodología de ApS	66
6. Recomendaciones para que la metodología de ApS funcione	68
7. La aplicación de la metodología ApS en una asignatura de <i>marketing</i>	70
8. Conclusiones	72
9. Referencias	73
5. El aprendizaje experiencial en contextos reales a través de proyectos conjuntos entre asignaturas	75
1. Introducción	75
2. El aprendizaje experiencial: conceptualización	76
3. El aprendizaje experiencial para el desarrollo de la competencia profesional	78
4. La evaluación del aprendizaje experiencial	79
5. El aprendizaje entre asignaturas: proyectos entre asignaturas en contexto real	81
6. Construyendo puentes entre la universidad y el tercer sector: un ejemplo práctico de aprendizaje experiencial y entre asignaturas	83
Descripción del proyecto	83
Valoración del proyecto	85
7. Conclusiones	85
8. Referencias	86
6. Aplicación de lo aprendido en un contexto real	89
1. Introducción	89
2. Aprendizaje experiencial	90
3. El ciclo del aprendizaje	93
4. Breve descripción de una práctica sobre el aprendizaje experiencial	97
Centro	98
Universidad	98
Sesión especial	98
5. Conclusiones	99
6. Referencias	100

7. TEDxUDEusto como espacio de creación de ideas y aprendizaje	103
1. Introducción	103
2. El tercer espacio: interacciones, <i>workshops</i> , jornadas y conferencias como espacios de aprendizaje	104
a) La organización de eventos	105
b) La organización de eventos como tercer espacio de aprendizaje	106
3. TEDxUDEusto	106
1.ª edición: Change (2017)	107
2.ª edición: Impact (2018)	108
4. Conclusiones	109
5. Referencias	110
8. El binomio universidad-empresa en el diseño curricular de asignaturas de grado	111
1. Introducción	111
2. El binomio universidad-empresa	112
3. El codiseño curricular: primer paso hacia la formación dual	113
4. Integración de la empresa en el diseño curricular de una asignatura	115
5. Conclusiones	119
6. Referencias	120
9. Jornadas educativas de visibilización de los trabajos fin de grado para el aprendizaje compartido	123
1. Introducción	123
2. Los trabajos fin de grado en las titulaciones universitarias	124
3. Las jornadas educativas como recursos educativos para el desarrollo de competencias profesionales	125
Principios educativos sobre los que basar los procesos de elaboración y gestión de los TFG	127
Jornadas de visibilización de TFG, una práctica para la excelencia	127
Componentes básicos de las jornadas educativas de visibilización de los TFG: aprendizaje entre iguales y evaluación formativa	128
4. Jornada de visibilización de los TFG en el Grado de Educación Primaria	129
5. Conclusiones	131
6. Referencias	132

10. La práctica de <i>mindfulness</i> como espacio propicio para el aprendizaje.	135
1. Introducción	135
2. Qué es el <i>mindfulness</i>	137
3. Cómo contribuye la práctica del <i>mindfulness</i> a crear un espacio para el aprendizaje	138
4. Una aplicación práctica de <i>mindfulness</i> en la Universidad	142
Fase I: Preparación de las profesoras que realizan la experiencia.	142
Fase II: Puesta en práctica.	142
Fase III: Evaluación de la práctica	143
5. Conclusiones	143
6. Referencias	145
11. Las simulaciones para el desarrollo de la comunicación oral	147
1. Introducción	147
2. La simulación como herramienta docente.	148
3. Ventajas y limitaciones del uso de las simulaciones como herramienta docente	149
4. Breve descripción de la práctica de simulaciones para evaluar la comunicación oral	153
5. Conclusiones	154
6. Referencias	155
12. Espacios de telecolaboración para el desarrollo de la competencia intercultural	159
1. Introducción.	159
2. El desarrollo de la competencia intercultural como objetivo de la telecolaboración	160
3. Diseño de la telecolaboración para el desarrollo de la competencia intercultural	165
4. El desarrollo de la competencia intercultural en estudios de negocios mediante la telecolaboración	168
5. Conclusiones	170
6. Referencias	171
13. Espacios compartidos entre asignaturas: coordinación e integración.	175
1. Introducción	175
2. Reto de la educación: interacción entre sociedad e instituciones educativas.	176
3. El trabajo conjunto entre asignaturas	178
4. Proyecto colaborativo entre asignaturas de mención de inglés: un ejemplo práctico	182

5. Conclusiones	183
6. Referencias	185
14. <i>Action Research Training Experience</i> (ARTE) para la formación de directivos	187
1. Introducción	187
2. La <i>Action Research Training Experience</i> como metodología de enseñanza-aprendizaje	188
3. Un ejemplo práctico del uso de ARTE en un curso con directivos de empresa	192
4. Ventajas y limitaciones de la aplicación de ARTE	194
5. Conclusiones	196
6. Referencias	197
15. La metodología <i>action learning</i> en la formación de profesionales	199
1. Introducción	199
2. Teorías que sustentan la metodología <i>action learning</i>	200
3. Descripción de la metodología <i>action learning</i>	202
4. Ventajas y limitaciones de la aplicación de <i>action learning</i>	206
5. Breve descripción de una práctica de <i>action learning</i>	207
6. Conclusiones	208
7. Referencias	210
16. Los equipos de mejora como espacios para el desarrollo profesional	213
1. Introducción	213
2. Los equipos de mejora	214
Aproximaciones al concepto de <i>equipos de mejora</i>	214
Ventajas y desventajas de los equipos de mejora	215
Características del facilitador de equipos de mejora	217
Elementos clave para el éxito de los equipos de mejora	218
3. El caso concreto de los equipos de mejora en la formación de profesorado novel	220
4. Conclusiones	223
5. Referencias	224
17. Los espacios en línea para el desarrollo de la función docente	227
1. Introducción	227
2. El aprendizaje en el espacio en línea como plataforma de aprendizaje	229
3. El nuevo rol del docente universitario como tutor en línea	233
4. Ventajas e inconvenientes de los espacios en línea	234

5. «Conéctate a nuestro espacio en línea y lánzate a emprender»: una formación en línea a la carta	237
6. Conclusiones	239
7. Referencias	240
18. Dinamizar la tutoría del Prácticum con foros en línea.	241
1. Introducción.	241
2. El desarrollo profesional en la formación inicial a través del Prácticum	242
La tecnología al servicio del aprendizaje y el desarrollo profesional	243
El aprendizaje colaborativo para la mejora de la competencia profesional	245
3. Potencialidades del foro en línea como recurso para el aprendizaje	247
4. El uso del foro en el Prácticum del Grado de Educación Primaria	248
Contextualización de la propuesta práctica	248
Descripción de la práctica	249
5. Conclusiones	250
6. Referencias	251
19. Tutoría entre estudiantes de distintos cursos: un aprendizaje para todos	255
1. Introducción.	255
2. Contexto histórico de la tutoría entre iguales	256
3. Base conceptual de la tutoría entre iguales	257
4. Definición de la tutoría entre iguales	258
5. Características de la tutoría entre iguales	260
6. Ventajas y limitaciones de la tutoría entre iguales	261
7. Breve descripción de una práctica de tutoría entre iguales.	264
8. Conclusiones	265
9. Referencias	267
20. Aprender de los demás y con los demás a través de la tutoría entre iguales.	269
1. Introducción	269
2. La tutoría entre iguales en la universidad: conceptualización y características.	270
3. Beneficios y retos de la tutoría entre iguales	274
4. Una experiencia de tutoría entre iguales en la formación inicial del profesorado	276
5. Conclusiones	279
6. Referencias	279

21. La evaluación entre iguales con estudiantes de distintos grados y facultades.	283
1. Introducción.	283
2. El concepto de <i>evaluación</i>	284
3. Evaluación participativa y evaluación entre iguales: concepto y espacio de implementación	286
4. Beneficios y condicionamientos de la evaluación entre iguales.	288
5. La evaluación entre pares de distintos grados: experiencia de implementación	290
6. Conclusiones	292
7. Referencias	293
Relación de autores por orden alfabético	297
Sobre las coordinadoras	301

