

Sandra Regina Soares  
Liége Maria Queiroz Sitja  
Eliene Maria da Silva  
Organizadoras



Série  
Práxis e  
Docência  
Universitária

**DESENVOLVIMENTO DE ATITUDES**

Experiências na formação de  
profissionais na universidade

**EdUfB**  
Editora da Universidade do Estado da Bahia

Volume

8



## Universidade do Estado da Bahia - UNEB

José Bites de Carvalho

**Reitor**

Marcelo Duarte Dantas de Ávila

**Vice-Reitor**

Sandra Regina Soares

**Diretora da EDUNEB**

### **Conselho Editorial**

#### **Titulares      Suplentes**

Agripino Souza Coelho Neto	Jussara Fraga Portugal
Alan da Silva Sampaio	José Ricardo Moreno Pinho
Cesar Costa Vitorino	Leticia Telles Cruz
Cláudio Alves de Amorim	Marluce Alves dos Santos
Elizeu Clementino de Souza	Minervina Joseli Espínola Reis
Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios	Marilde Queiroz Guedes
Lícia Maria de Lima Barbosa	Carmélia Aparecida Silva Miranda
Maristela Casé Costa Cunha	Natan Silva Pereira
Monalisa dos Reis Aguiar Pereira	Neila Maria Oliveira Santana
Nilson Roberto da Silva Gimenes	Maurício Azevedo de Araújo
Reginaldo Conceição Cerqueira	Marcos Antonio Vanderlei
Rosemary Lapa de Oliveira	Baktalaia de Lis Andrade Leal
Rudval Souza da Silva	Mônica Beltrame
Simone Leal Souza Coité	Ana Lúcia Gomes da Silva

## **Volume 8**

### **Comitê Científico**

Álvaro Lima Machado

André de Jesus Nascimento

Elisa Prestes Massena

Fátima Regina Cerqueira Leite Beraldo

Marcelo Peixoto Souza

Maria José Batista Pinto Flores

Mariana Soledade Barreiro

Marilete Calegari Cardoso

Raquel Aparecida Sousa de Azevedo Souza

Sirlândia Souza Santana

Sandra Regina Soares  
Liége Maria Queiroz Sitja  
Eliene Maria da Silva  
Organizadoras

Série Práxis e Docência Universitária  
Volume 8

# **DESENVOLVIMENTO DE ATITUDES**

**Experiências na formação de profissionais  
na universidade**

EDUNEB  
Salvador  
2021

© 2021 Autores

Direitos para esta edição cedidos à Editora da Universidade do Estado da Bahia.  
Proibida a reprodução total ou parcial por qualquer meio de impressão, em forma idêntica,  
resumida ou modificada, em Língua Portuguesa ou qualquer outro idioma.  
Depósito Legal na Biblioteca Nacional  
Impresso no Brasil em 2021

### Ficha Técnica

#### Coordenação Editorial

Fernanda de Jesus Cerqueira

#### Normalização e Revisão de Texto

Tikinet Edições Ltda

#### Coordenação de Design

Sidney Silva

#### Revisão de Provas

**Textual** - Itana Nogueira Nunes

**Diagramação** - George Luís Cruz Silva

#### Criação de Capa e Diagramação

Henrique Rehem Eça

Ficha Catalográfica - Sistema de Bibliotecas da UNEB

Bibliotecária: Fernanda de J. Cerqueira – CRB: 162-5

---

Desenvolvimento de atitudes: experiências na formação de profissionais na  
universidade/ Organizado por Sandra Regina Soares; Liége Maria Queiroz Sitja  
e Eliene Maria da Silva. – Salvador: EDUNEB, 2021.

368 p.: il. – (Série Práxis e Docência Universitária, v. 8)

ISBN 978-65-8949-204-7

1. Professores - formação. 2. Prática de ensino. I. Soares, Sandra Regina. II. Sitja,  
Liége Maria Queiroz. III. Silva, Eliene Maria.

CDD: 371.12

---



Editora da Universidade do Estado da Bahia – EDUNEB

Rua Silveira Martins, 2555 – Cabula

41150-000 - Salvador - BA

www.eduneb.uneb.br

editora@listas.uneb.br

Tel. +55 71 3117-5342

# SUMÁRIO

<b>PREFACIO: El papel de los profesores en la formación de las actitudes de los estudiantes hacia la Universidad</b>	<b>7</b>
Felipe Trillo	

<b>DESENVOLVIMENTO DE ATITUDES NA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS:</b>	
<b>Desafios dos docentes na contemporaneidade. À guisa de apresentação</b>	<b>51</b>
Sandra Regina Soares	
Liége Maria Queiroz Sitja	
Eliene Maria da Silva	

<b>ATITUDES DISCENTES EM FOCO:</b>	
<b>Relação entre cognição e afeto na formação de licenciandos em letras</b>	<b>89</b>
Ivana Teixeira Figueiredo Gund	

<b>CONSTRUÇÃO DE CENAS PEDAGÓGICAS PARA A DOCÊNCIA EM QUÍMICA:</b>	
<b>Aprendizagem pela experiência</b>	<b>125</b>
Fabrício Oliveira da Silva	

<b>PRÁTICA AVALIATIVA EMANCIPADORA:</b>	
<b>Relato de experiência em um curso de formação inicial de professores</b>	<b>157</b>
Dayse Lago de Miranda	

<b>EXPERIÊNCIA COMO PRINCÍPIO FORMATIVO NO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DO LICENCIADO EM BIOLOGIA</b>	<b>195</b>
Neilton da Silva	

<b>PESQUISA HISTÓRICA COMO PRÁTICA FORMATIVA NO CURSO DE PEDAGOGIA</b>	<b>237</b>
Joseni Pereira Meira Reis	

<b>A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO CAMINHAR PARA FORA: Envolvendo-se com a educação da atenção em cursos de licenciatura</b>	<b>271</b>
Leonardo Rangel dos Reis Célia Barros Maia	

<b>UNA EXPERIENCIA DE GAMIFICACIÓN EN EL AULA: El empleo de Kahoot!</b>	<b>303</b>
María Luisa Belmonte Abraham Bernárdez-Gómez	

<b>A ARTICULAÇÃO INVESTIGAÇÃO-ENSINO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: O caso do estágio nos mestrados em ensino pós-Bolonha da Universidade do Minho</b>	<b>327</b>
Flávia Vieira	

<b>SOBRE OS AUTORES</b>	<b>363</b>
-------------------------	------------

# **PREFACIO: El papel de los profesores en la formación de las actitudes de los estudiantes hacia la Universidad**

**Dr. Felipe Trillo**

Universidad de Santiago de Compostela (España)

Agradezco a mi colega y amiga Sandra Regina Soares, co-organizadora de este libro, su invitación para escribir este Prefacio; agradecimiento que extiendo a sus compañeras Liége Maria Sitja y Eliene Maria da Silva, por permitírmelo.

Quiero destacar que me complace sobremanera porque el tema objeto de estudio en este libro, en el que se abordan desde la práctica las actitudes y las experiencias de aprendizaje de los estudiantes, me parece especialmente relevante y me implica personalmente.

Sin duda, el tiempo que nos está tocando vivir -este siglo XXI que en su primer cuarto nos está imponiendo un esfuerzo de adaptación permanente y muy exigente, primero con la crisis económica internacional del 2008 y, en este momento, con la Pandemia por el Covid 19 que nos asola desde enero del 2020-, está poniendo a prueba nuestras actitudes para afrontarlo de manera constructiva; lo cual, a su vez, reclama de la educación en general y de la universitaria en particular una respuesta que promueva la formación profesional y cívica que la sociedad necesita.

No es factible en este espacio realizar un análisis de esas demandas que, además, requeriría un esfuerzo de contextualización por países que, honradamente, no sería capaz de hacer, y menos pensando en Brasil, que es donde nace y se proyecta este Libro. Consciente de esa limitación, mi aportación sobre la formación de las actitudes en la Universidad se aparta de la dimensión coyuntural más específica y se concentra en lo que, en mi opinión, vertebra la posibilidad de una respuesta individual y colectiva de los jóvenes universitarios ante la realidad que habitan, sea esta cuál sea. Al fin, “las actitudes son *evaluaciones* generales que las personas hacen respecto a lo que les rodea” (Horcajo, Briñol, Díaz y Becerra, 2015, p. 117).

En esa dirección voy a centrarme en la formación de las actitudes de los estudiantes hacia la Universidad y el rol que, según mi opinión, deberíamos asumir los profesores al respecto.

Adviértase que he dicho “formación de actitudes hacia la Universidad” y no formación de actitudes en general, o para algo tan manido como el papel que los estudiantes una vez egresados van a desempeñar en la sociedad. No diré que esto último sea una trampa, pero viene a cuento recordar una expresión muy española que dice así: “para tarde me lo fiais”. Quiero decir con eso que, con inusitada frecuencia, se espera (casi se *fia* al azar) que los estudiantes llegado el momento en que lo necesiten activarán la formación recibida en la Universidad para resolver los problemas que su nueva actividad profesional e inserción social les demande. Y está bien, así ocurre en algunos casos, pero es mucho más habitual escuchar quejas acerca de que los estudiantes no saben *activar* lo que supuestamente han aprendido en las aulas universitarias a las exigencias de sus nuevos desempeños y contextos de actuación. Detrás de esa queja hay una crítica velada o explícita sobre una formación academicista que



pareciera que sólo les prepara para superar los exámenes al uso y no “para la Vida”. Contribuye a ello una confusión muy frecuente que ignora que *activar* es mucho más complejo que *aplicar*. *Activar* pertenece al orden de las competencias y exige, como se verá, una integración personal de conocimientos, habilidades y actitudes para resolver un problema nuevo y complejo en su contexto; *nuevo* en el sentido de que no ha sido entrenado previamente para ello, y *complejo*, porque no se puede resolver de una manera mecánica. *Aplicar* supone que basta con reproducir un procedimiento, una estrategia o un recurso conocido a una situación novedosa pero supuestamente similar.

Sabiendo que es así, hace tiempo que defiendo que la formación de los estudiantes no es para “después” sino para “ya”, puesto que lo único que les cualifica realmente es la experiencia vivida desde el primer día de su ingreso en la Universidad. Si han de *activar* algo que lo hagan ya aquí.

Tengo para mí que de un estudiante universitario apático, conformista, huidizo, subordinado y temeroso, no se puede esperar que surja de la noche a la mañana un profesional y un ciudadano proactivo, creativo, responsable, autónomo y con coraje. Y no es este, por cierto, un problema menor que afecta sólo a la psicología de los individuos, sino que, como tristemente tenemos ocasión de observar, se encuentra en la raíz de dinámicas sociales que ponen en grave riesgo a las democracias en el Mundo. Miles de sujetos dispuestos a exigir indolentemente sus derechos pero incapaces de asumir comprometidamente sus deberes, aquellos interesadamente ignorantes de que “la Democracia es un ejercicio de responsabilidad compartida” son los que impulsan o permiten el encubramiento de nuevos caudillos totalitarios a cambio de que les aseguren sus

menguados privilegios (de clase, de sexo, de raza, de credo, etc.). Y ante eso, entiendo que la educación debe dar una respuesta, y que las universidades deben posicionarse promoviendo una formación que combata la alienación y promueva la emancipación, esto es, mayores cotas de autonomía y de responsabilidad para todos; lo cual es, en su médula, una cuestión de actitudes.

Para ello, en la dirección de formar actitudes resulta imprescindible preguntarse quiénes son los estudiantes (Trillo, Porto y Méndez, 2020); y, al responderse, saber que no son solamente estudiantes, sino que: “son ciudadanos (y, por tanto, sujetos de derechos y deberes en el grupo social al que pertenecen); son adultos o semi-adultos (y, por tanto, sujetos capaces de tomar decisiones, de razonar, de entender los problemas, de comprometerse); son jóvenes (y, por tanto, en un momento muy especial de sus vidas del que tienen derecho a disfrutar y en el que van construyendo su propio proyecto de vida); y son, ciertamente, estudiantes (y, por tanto, comprometidos con el aprendizaje y la formación de cara a la obtención de un título profesional)” (Zabalza, Trillo y Vilas, 2017, p. 146). Por eso son tan importantes las experiencias que se les proporcionan. De eso va este Libro. Y por ello, reitero mi satisfacción al escribir este Prefacio, porque supone una oportunidad más para rebelarme contra el *factum*, y reivindicar la importancia de considerar a los estudiantes no sólo como aprendices (pupilos), sino también como miembros activos, reflexivos y críticos de la comunidad universitaria (Bolívar, 2005; Martínez, Buxarrais y Esteban, 2002; Zabalza, 2002).

Permítaseme añadir que en los estudiantes así formados sí confío para asegurar la Democracia y los Derechos Humanos, sin importar al caso cuál sea a la postre su orientación ideológica o afinidad política porque, aunque plurales, diversos, divergentes

y razonablemente discrepantes, preservarán como común denominador el aprecio por la cultura científica, el respeto por la razón argumentada, y el gusto por el diálogo constructivo.

De acuerdo con este planteamiento, declaro que no es sólo conveniente y oportuna sino incluso **imprescindible y urgente recuperar la dimensión formativa de los estudiantes en la Universidad y, específicamente, la formación de las actitudes de los estudiantes hacia la Universidad.** En esa dirección, también considero que es esa una tarea que deben asumir los profesores, por dos razones: una, de orden ético, alude a la responsabilidad formativa (no sólo informativa) de la función docente; la otra, de carácter práctico, hace notar que no hay nadie en el contexto universitario que, *a priori*, pueda hacerlo con mayor conocimiento de causa. Así pues, partiendo de esta reflexión y declaración inicial, este Prefacio aporta algunos argumentos para justificar esa opción que, pienso, está en sintonía con el conjunto del Libro.

No obstante, antes de exponerlos, permítaseme una recomendación: conviene mirar a nuestro alrededor para conocer cuál es el contexto institucional en el que planteamos esto. Por un elemental principio de “fidelidad a la realidad educativa” es obligado tenerlo en cuenta, pues ignorarlo sería tanto como renunciar a explicar por qué muchas buenas ideas educativas no cristalizan en la práctica. Desde luego hay un orden de cosas ya establecido, ciertos hábitos docentes y diversas costumbres institucionales que se evidencian de tal modo arraigadas en el mundo universitario, que nos transmiten la sensación de que hay propuestas, como las que se plantean en este Libro y en este Prefacio, que no son percibidas siquiera como una propuesta de innovación de difícil recorrido, sino tan sólo como ilusas elucubraciones. Es muy importante ser

conscientes de esa más que probable desafección generalizada para con el tema que proponemos, porque no hay duda que actúa como una poderosa fuerza de oposición a la innovación educativa en el ámbito universitario. Tanto más reaccionaria, además, si en el contexto social en el que se ubica la Universidad gobiernan, por anomia de los ciudadanos, “los funcionarios más mediocres y venales”(Judt, 2010, p. 158) cuya intención es imponernos tanto su lógica mercantilista como su disciplina de cuartel.

Ante esta tesitura, cabe rendirse y aceptar el *statu quo* o rebelarse e intentar transformarlo (seguir intentándolo). Inclinarsé por una u otra alternativa es, precisamente, una cuestión de *actitudes*. Que te eduquen en uno u otro sentido es, como vemos, importante, pues de ello depende en gran medida el aprovechamiento de la experiencia y, en última instancia, la manera de ser y de estar en la vida (también en y desde la universidad). Este, pues, sería el primer argumento a favor de este Libro y Prefacio: evitar, mediante la educación en general y la universitaria en particular, que se perpetúe “una generación de hombres y mujeres públicos que convencidos de que hay poco que pueden hacer, hacen poco” (Judt, 2010, p. 133).

## **¿POR QUÉ OCUPARSE DE LA FORMACIÓN DE LAS ACTITUDES HACIA LA UNIVERSIDAD?**

Desde Allport (1935), como mínimo, la investigación psicológica sobre las actitudes ha desvelado su génesis, su articulación y su importancia para explicar el comportamiento humano. Es esa, desde luego, una ya larga historia en la que ha habido diversos modelos explicativos que, con sus contrastes, jalonan de interesantes y enriquecedores hitos nuestra comprensión de las mismas. Se trata

de un conocimiento científico extenso y a menudo excelso que resulta imposible resumir aquí, por lo que aún a riesgo de resultar excesivamente esquemático presento como supuestos de este trabajo lo que no son sino conclusiones de la mencionada investigación.

En ellas fundamento la respuesta a la pregunta formulada en el epígrafe de este apartado y, así, sostengo que la formación de las actitudes importa: porque las actitudes están en el origen de las conductas, orientándolas de alguna manera a favor o en contra de una determinada acción; porque el aprendizaje es, esencialmente, una conducta, orientada, además, a la adaptación al entorno; porque por transitividad las actitudes facilitan o no la adaptación; porque las actitudes son, en definitiva, piedra angular del aprendizaje; y porque, en esta ocasión en la que el entorno que reclama un aprendizaje (una adaptación) es el contexto universitario, las actitudes juegan un papel clave en ese proceso.

Naturalmente, para mejor comprender el alcance de lo que afirmo, conviene recordar brevemente algunas otras informaciones clave (elementales) que, junto a la psicología, también la antropología y la sociología nos han revelado. Sabemos que la especie humana dispone de una capacidad de mediación simbólica y de comunicación que le proporciona el lenguaje, lo que sitúa su desarrollo en un contexto prioritariamente sociocultural e históricamente construido (y así sucede en la Universidad). Sabemos, gracias a Piaget y los procesos por él desvelado de acomodación y asimilación, que la adaptación en el aprendizaje no es reproducción mimética y sumisa (y lo mismo en la Universidad). Sabemos, por elevación de lo anterior, que el proceso de socialización que representa la interacción de toda persona con su entorno, no es un proceso unidireccional -salvo coacción-, de manera que en una sociedad

abierta se resuelve dialécticamente entre la inculturación de hábitos, normas y valores del grupo de referencia en contraste con los esquemas de pensamiento que, integrando razón y emoción, han sido generados por cada persona en el transcurso de su biografía (también en la Universidad). Sabemos por Vygotski (1995), Ausubel (1976) y Bruner (1989), que la significación de la experiencia, el aprendizaje significativo y la atribución de sentido son inclinaciones que definen la identidad humana (ojalá en la Universidad). Sabemos también, que a menudo ese proceso complejo no se sustancia de una manera auténtica, esto es, completa y profunda, intencional y reflexiva, sino que sólo se hace de una manera aparente, es decir, parcial y superficial, involuntaria e inadvertida (como suele ocurrir en la Universidad más a menudo de lo que deseamos). Sabemos, por fin, que el hecho de que se haga de una u otra manera depende de las actitudes: también en la Universidad.

Así, leído lo escrito hasta aquí, no se puede decir que mi planteamiento actual cambiase respecto del expresado en Trillo (2000), y cuya estimación por quienes me han invitado a repensar el asunto se encuentra en el origen de este Prefacio.

Por entonces adopté la concepción de las actitudes expresada por Rodríguez (1989) que, para mí, no es ni moderna ni antigua sino “clásica” (atemporal); según éste, las actitudes son “un conjunto organizado de convicciones y preferencias que predispone favorablemente a actuar respecto a un objeto social” (p. 206). Interesantes y mucho más actuales revisiones del tema, como la de Horcajo, Briñol, Díaz y Becerra (2015, pp. 117-136), no se alejan de este canon. Así, de acuerdo con lo antes dicho, en aquel momento resumí que las actitudes se desarrollan mediante su aprendizaje en un contexto de interacción (por ejemplo, la universidad), en

el que a través de las relaciones interpersonales con otros sujetos significativos (estudiantes y profesores), los individuos (los estudiantes) intercambian diferentes valores y normas (específicas de la institución), lo que genera algún tipo de conocimiento sobre las mismas y, sobre todo, una emoción de agrado o desagrado al respecto que, a su vez, les predispone a actuar de una determinada manera (Trillo, 2000, p. 222).

Para explicar su funcionamiento en el ámbito universitario opté por las teorías de la consistencia y, dentro de éstas, por la Teoría de la acción razonada de Fishbein y Ajzen (1981). La llaman así, desde el presupuesto de que los humanos son animales racionales que utilizan o procesan la información que les está disponible ... de forma razonable para llegar a una decisión conductual. A lo que añaden, que el factor que determina una conducta es la “intención” de realizarla u omitirla, y que esa “intención”, a su vez, está determinada por dos factores: la valoración personal positiva o negativa que el sujeto hace de la realización de la conducta, y la percepción que el sujeto tiene de las presiones sociales (las de otras personas o grupos de referencia) a que la realice u omita. Si ambas coinciden, cabe esperar que el sujeto formará una intención positiva y realizará la acción. Si no lo hacen, puede ocurrir cualquier cosa, en función de los “esquemas cognitivos” que *a priori* maneja el sujeto, pues éstos le suministran hipótesis tanto para interpretar la información relacionada como para decidir sobre la propia conducta (Trillo, 2000, pp. 220-221).

Naturalmente, conviene advertir que con esta teoría no se pretende explicar todas las conductas, sino sólo las conductas de los estudiantes para afrontar su vida en la Universidad en general y las tareas académicas e institucionales en el contexto de la Universidad,

por consiguiente no es ingenuo pensar que, en gran medida, la mayoría de ellas están transidas de racionalidad y reclaman de los sujetos una respuesta razonable; es decir, que no estamos hablando de cualesquiera conductas, por ejemplo reactivas, que se pueden desarrollar en ámbitos ignotos o ante situaciones extremas donde podría ser que las pulsiones se impongan a las razones.

Precisado esto, la Teoría de la acción razonada tal y como se ha explicado (resumido), invita a ocuparse y a preocuparse por la intención que predispone a un estudiante a actuar de una u otra manera. Supongamos -es fácil hacerlo- que su valoración personal está desinformada y que su percepción de la presión social está distorsionada. En tal caso, la responsabilidad formativa de un profesor no sólo justifica, sino que le demanda intervenir pedagógicamente sobre ambas para ayudarle a fundamentar mejor su intención para actuar: informándole y, sí, “presionándole”, aunque es más correcto y adecuado pensar en “persuadirle”; recuérdese que persuadir es inducir a alguien con razones a hacer algo. Sobre la importancia de la persuasión en el cambio de actitudes se ha escrito mucho (Briñol, Horcajo y Martín, 2015, pp. 137-157).

Pongo un ejemplo muy sencillo extraído directamente de mi experiencia docente: un profesor recomienda a un estudiante que se esfuerce por aprender significativamente el contenido de la materia en vez de limitarse a su simple memorización; a nivel de la valoración personal, al estudiante (uno habituado y exitoso en un sistema de evaluación mediante exámenes que prima la reproducción del conocimiento), eso de aprender significativamente le parece que es algo poco claro (casi esotérico) y que representa un cambio que sólo le va a generar problemas; a nivel de la percepción de la presión social, el estudiante está convencido que cuando los profesores proponen



alguna innovación educativa lo hacen por una cuestión de imagen, sólo para quedar bien, porque lo que de verdad cuenta es saber reproducir de algún modo lo que a ellos les gusta leer o escuchar, así que la recomendación dada por su profesor es irrelevante mientras que la tradición conservadora al uso es lo que importa y, además, es la pauta adoptada por sus compañeros más próximos. Naturalmente, la consecuencia obvia de todo esto es que no iniciará cambio alguno para intentar aprender de una manera significativa.

Continuando con el ejemplo, para que eso no ocurra, si el profesor asume la responsabilidad formativa de promover un aprendizaje significativo en su materia, tiene que hacer dos cosas: a nivel de presión social (mediante la presión que el profesor puede llegar a ejercer), demostrarle al estudiante a través de evidencias que él es coherente con su recomendación y que, por tanto, si dice que le va a evaluar mediante una tarea de comprensión que exige el desarrollo de un aprendizaje significativo, lo va a hacer; y, a nivel de la valoración personal del estudiante, explicarle y justificarle en qué consiste ese aprendizaje, cómo se hace y porqué es relevante. Eso es persuadir.

Por supuesto, es cierto que si un profesor hace esto no está asegurado que el estudiante actúe como esperamos, pero existen muchas más posibilidades de que lo haga que si simplemente se lo decimos y, después, dejamos al albur de sus propias cavilaciones y prejuicios el adoptar la actitud adecuada para comprometerse con el desarrollo de la conducta propuesta.

En fin, tengo para mí, que en lo dicho se fragua el porqué de formar actitudes en la Universidad. Si las actitudes activan las conductas, si el aprendizaje es una conducta, si hay una manera de aprender que consideramos mejor, si esa manera de aprender se

define por el respeto y la promoción de la autonomía del aprendiz, tendremos que promover las actitudes necesarias para que los estudiantes desarrollen por si mismos esa manera de aprender; si eso se hace mediante cierta presión (que no coacción) y mediante la formación (información y ejemplo), ejerzámola y démosla. Recuperemos, en suma, como profesores la responsabilidad formativa de los estudiantes.

## **¿PARA QUÉ OCUPARSE DE LA FORMACIÓN DE LAS ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES HACIA LA UNIVERSIDAD?**

Hablar del para qué en educación es hablar de la finalidad educativa y es, a la postre, hablar de la idea de sujeto educado que se persigue y que, tal vez, se comparte<sup>1</sup>; en nuestro caso supone hablar del estudiante universitario que queremos.

La palabra clave aquí es autonomía y hace de quien la encarna una persona autónoma. La autonomía a la que me refiero resulta indisoluble de la responsabilidad y, entre ambas, configuran la idea de la emancipación; si esta idea resulta deseable es porque es la antítesis de la alienación y, ante eso, yo diría que sobran más razones.

En todo caso, conviene precisar que la autonomía de la que hablo no es una abstracción, sino una acción; es decir, cobra sentido en un contexto concreto de actuación (uno sociocultural, simbólico, también histórico). No es, por ello, un asunto exclusivamente individual, sino eminentemente social, interpersonal. Quien es

---

<sup>1</sup> También puede ocurrir que no se comparta y, en ese caso, sería interesante saber cuál es el modelo de estudiante que defienden los que no están de acuerdo con que el estudiante sea autónomo.

autónomo sabe que sus acciones tienen consecuencias, tanto para uno mismo como para terceros. Por consiguiente, no confunde su autonomía con la imposición de su capricho, aquella tiene límites y lo sabe; es más, hace suyo ese planteamiento, consciente de que tratándose de un valor es a un tiempo un derecho y un deber. Por eso, el ejercicio de la autonomía está orientado por un proceso de reflexión personal y de deliberación compartida.

Desde esta perspectiva, netamente emancipadora, la finalidad esencial de formar las actitudes de los estudiantes hacia la universidad radica en promover su autonomía y, por lo mismo, reclama **transferir el control sobre el proceso de aprendizaje del profesor al estudiante** para asegurar su protagonismo.

En esa dirección, el objetivo clave en el que todo esto se concreta es conseguir que **las actitudes sean un objeto de atención compartida, cuyo significado es susceptible de ser negociado en un fructífero diálogo educativo** que, de este modo, incorpora la orientación a la dinámica cotidiana del aula. Por lo mismo, se trata de que este proceso que habitualmente tiene lugar de una manera casi azarosa, o como mínimo implícita, inconsciente e involuntaria, se desarrolle de una manera explícita, reflexiva e intencional. Siendo ésta, precisamente, la principal característica que aporta la teoría de la acción razonada de las actitudes a la concepción de la formación universitaria que propongo en estas páginas; una formación que, básicamente, implica **promover en los estudiantes su conciencia de la realidad** (universitaria) y **provocarles a autorregular su conducta** en la dirección que deseamos razonable.

Como dije al inicio, tengo para mí que la lógica de este planteamiento es sencilla, pero, claro está, con ella el trabajo docente se incrementa y se complica. Eso sí, no más de cómo lo ha

sido siempre para los maestros que asumieron la responsabilidad de formar a sus discípulos, esto es: de provocarlos para iniciar y dinamizar un proceso, de dialogar con ellos para acompañar y negociar significados, y de orientarlos mediante el ejemplo. “*Era su vida pensar y sentir y hacer pensar y sentir*” es lo que escribió Don Miguel de Unamuno en su necrológica sobre Don Francisco Giner de los Ríos, fundador de la Institución Libre de Enseñanza: una escuela de actitudes cívicas, intelectuales y morales, que es un referente en la historia de la educación y para la historia de España. Sin duda, este excelso antecedente pedagógico es también un buen acicate para defender la formación de actitudes en la Universidad que este Libro y este Prefacio propugnan. Ambos, en mi opinión, en la estela de la *inesquecible* recomendación de Paulo Freire: estudiar es atreverse a cuestionar y a cuestionarse; a cuestionar el texto (la cultura científica) desde la realidad que habito, y a cuestionarse y cuestionar la vida que vivo desde el texto.

## **EL CONTEXTO PARA LA FORMACIÓN DE ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES HACIA LA UNIVERSIDAD**

Como ya dije, no se puede ignorar el contexto institucional (también el social y político) en el que se espera germinen y fructifiquen las ideas de este Libro y de este Prefacio. El cambio para la mejora educativa que representa asumir la responsabilidad de la formación de las actitudes de los estudiantes en y hacia la Universidad, no es viable que se resuelva por la vía de iniciativas individuales y aisladas. No significa esto que las cuestione, pues, a menudo, el aula es para muchos profesores su único espacio para la innovación (claro que también puede serlo de todo lo contrario).

Pero si lo fiáramos todo a ese ejercicio de voluntarismo lo cierto es que las propuestas de este Libro y de este Prefacio no cristalizarían. Se necesita, por consiguiente, una Reforma educativa que, como en este caso, nace de abajo a arriba y se desarrolla de manera horizontal por los principales protagonistas, los estudiantes y los profesores en un ejercicio de tensión dialéctica permanente; no sirve, por tanto, una Reforma vertical y jerárquica concebida por los tecnócratas y que una vez publicada como Ley se abandona a su suerte. Sabido eso, y pensando en el tema que nos ocupa, la cuestión es: ¿cuál es al respecto la situación actual en Brasil? Lo poco que sé no me permite hacer ese análisis que, lógicamente, corresponde a los colegas y amigos académicos de ese querido país *irmão*.

En cambio, sí puedo y además debo, aportar ese análisis sobre mi propio contexto de referencia. Lo hago a título de ejemplo sin ninguna absurda tentación, por supuesto, de reproducir cualquier tipo de neocolonialismo paneuropeo. En lo que sigue se encuentran los argumentos que sustentan mi propuesta y que ya antes anuncié.

¿Cuál es el contexto en el que se presenta esta formación? Sin duda es preciso hablar del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y, en su seno, del Aprendizaje Autónomo y del Modelo de Enseñanza basado en Competencias. Estas últimas son tratadas aquí como contexto, debido a que son disposiciones generales del primero.

## **El espacio europeo de educación superior (EEES)**

Escribo este trabajo desde España<sup>2</sup>. El sistema universitario español se ha integrado en el EEES, junto a los 27 países de la

---

<sup>2</sup> Evidentemente, si explícito esto no es para predicar mi realidad como modelo a seguir, sino sólo como un ejemplo con el que poder confrontar la propia realidad de cada uno, salvando siempre, por supuesto, todas las distancias; lo contrario sería, como ya dije, una petulancia neocolonial inadmisibles.

Unión Europea (UE) y otros 22 países más. El EEES es el resultado de un acuerdo internacional de política universitaria suscrito por los gobiernos de todos ellos para el reconocimiento mutuo de las titulaciones expedidas por las universidades de sus respectivos territorios. Hubo y hay diversas motivaciones e intereses para ello, pero la principal respondía y responde a la necesidad de regular para facilitar la movilidad como trabajadores de los titulados universitarios en, cuando menos, el ámbito de la UE. La denominada economía del conocimiento está desde siempre detrás de todo este proceso, suscitando el suspicaz comentario de qué es lo que va antes, si la economía o el conocimiento.

Popularmente conocido ese acuerdo como *Plan Bolonia* -por ser esa la universidad que en 1999 fue la sede del segundo encuentro de los ministros (un año antes había sido en La Sorbona)-, representó una nueva regulación de la oferta universitaria establecida directamente -como dije- desde los respectivos gobiernos centrales. Resulta obvio decir que ese proceso generó algunas tensiones, relacionadas principalmente con el gobierno y la gestión de la universidad, esto es, con el respeto a la autonomía universitaria y con las competencias de los rectores -una y otras mermadas-, pero que no fueron muy intensas (no al menos en España, donde pronto y *dócilmente* se asumió el nuevo ordenamiento).

Sé que es una digresión pero no me resisto a comentar – a modo de “aviso a navegantes”-, que esa docilidad es para mí una clara manifestación de lo que Byung Chul Han (2012) en “La sociedad del cansancio”, describe así: “El exceso de trabajo y la *obligación* de maximizar el rendimiento se agudiza y se convierte en autoexplotación. Esta es mucho más eficaz que la explotación por otros. El explotador es al mismo tiempo el explotado. Víctima y

verdugo ya no pueden diferenciarse” (p. 32). De lo que se desprende el trágico corolario denunciado por Tony Judt (2010) en “Algo va mal” citando a Upton Sinclair: “es difícil que un hombre entienda algo cuando su sueldo depende de que no lo entienda”.

En cualquier caso y retomando el hilo del discurso, son muchas las directrices fundacionales del EEES y, desde entonces, se han elaborado muchas más. Permítaseme al respecto advertir sobre el crecimiento exponencial de las disposiciones de los tecnócratas de la UE en materia universitaria, que saturan a universidades y a profesores con un ingente número de exigencias burocráticas a menudo estériles. Pero, dejando al margen esta intencionada digresión, interesan destacar para el objeto de estudio de este trabajo las siguientes directrices que he calificado como fundacionales del EEES: **la promoción del aprendizaje autónomo y la adopción del modelo de enseñanza basado en las competencias**. Hay más, desde luego, entre ellas dos muy importante que si las destaco es para realzar el enorme impacto del proceso regulador del EEES: la primera, tiene que ver con la “armonización”<sup>3</sup> (no alcanza a ser homogeneización) de la estructura en grados y de la duración de los estudios universitarios en los países miembros; y la segunda, tiene que ver con la extensión de los sistemas de acreditación para el aseguramiento de la calidad, que están polarizando todos los esfuerzos en una dirección “performativa” (Ball, 2010; Escudero

---

<sup>3</sup> De hecho, *Tuning* (González y Wargenaar, 2003, 2006) es el nombre de la metodología adoptada para revisar y redefinir los mapas de titulaciones y los planes de estudio existentes en cada país, en la dirección de construir un modelo común; y la traducción más acertada del término es, precisamente, armonización o sintonización, esto es, sintonizar con o en algo, hacer algo juntos de manera armoniosa, pero sin llegar, como digo en el texto, a una homogeneización y menos aún a la uniformización. De hecho, persisten muchas y notables diferencias sobre la duración de los estudios, lo que se convierte en un recurrente tema de debate y hasta de disputa.

y Trillo, 2015). De esta última, cabe añadir que determina y pervierte en gran medida los procesos de evaluación hasta llegar a los estudiantes condicionando sus respuestas adaptativas. Ante la inviabilidad de desarrollar este problema en este Prefacio, baste citar a Baquero (2013), cuando dice: “la Universidad parece capitular ante el fundamentalismo de la Acreditación de Alta Calidad, convertida en credo, en religión de la excelencia, que fascina, atrapa la voluntad, posterga el debate y la crítica, y naturaliza esa forma de **sumisión** consentida, de resignación cómplice, de **obediencia** debida con la que académicos y administrativos se entregan a la febril tarea de asegurar la calidad”.

Y a Villa (2020), cuando para confrontarse con el discurso más negativo, lo resume diciendo:

“Los vínculos de dependencia de la educación al economicismo, en el marco de un capitalismo de corte neoliberal, se naturalizan modificando el lenguaje. Así, la escuela es una empresa educativa, el sujeto un recurso humano, las familias son consumidores o clientes, el profesor un gestor del aula y un mediador del aprendizaje, la educación es formación y excelencia, el saber y los conocimientos son competencias, que se numeran y jerarquizan en función de su operatividad para la aplicación a problemas concretos, el aprendizaje, asociado a rendimiento (resultados), es la eficaz consecución de objetivos, ...y así sucesivamente”. ... [Hasta concluir]... “que el discurso de las competencias nos remite al modelo que llamé *formación para la sumisión* (Laval 2004, p. 101)”

En todo caso, lo más relevante del EEES para este trabajo es que en su concepción, al menos en la oficial e inicial, se contempla una idea de la formación universitaria que avala la formación de las



actitudes de los estudiantes. Es cierto que ese planteamiento se ha ido diluyendo en los últimos tiempos o, mejor dicho, adoptando una dirección cuestionable y que a mí me disgusta, como explicaré más adelante, pero el caso es que, como mínimo, la formación de actitudes de los estudiantes está (estaba, estuvo, ¿continúa estando?) en la agenda de la construcción del EEES. Por supuesto, eso sólo no garantiza el logro, pero no hay duda de que es preferible intentar hacer realidad una innovación educativa que está reconocida por el marco llamémosle “legal” que regula la institución en la que pretende implantarse, que si es ignorada o abiertamente prohibida<sup>4</sup>.

Siendo así, sostengo que hay suficientes referentes institucionales para, como mínimo, legitimar la iniciativa de la formación de las actitudes de los estudiantes universitarios; y aunque es cierto que no gozan de una gran estimación ahora mismo, pues ya fueron más importantes, a ellos me aferro.

## **La promoción del aprendizaje autónomo**

Me inquieta la manera de abordar este asunto porque no quisiera resultar ni ingenuo ni caustico. Pese al desencanto que me genera lo que está sucediendo en la universidad española desde hace poco más diez años (siempre con la disculpa de la crisis económica -la del 2008-), la opción de promover el aprendizaje autónomo en el EEES me sigue pareciendo magnífica, especialmente desde la perspectiva de la innovación educativa que representa. Está claro que cuando se hizo no nos descubría nada nuevo, pues esa finalidad educativa ya había sido identificada y formaba parte del ADN de

---

<sup>4</sup> ¿Cuál es el caso de Brasil?

muchos profesores universitarios, no obstante, su reconocimiento oficial representó sin duda un refuerzo importante a los desvelos cotidianos de todos esos docentes (entre los que modestamente me incluyo).

Ahora bien, conviene conocer y ponderar el principal interés que alentaba esa propuesta. No era en mayor grado el resultado de una motivación pedagógica altruista de los líderes del EEES por facilitar la autorrealización personal de los estudiantes; de ese discurso, se aprovechaba fundamentalmente lo que tiene de literatura. Lo esencial, en cambio, era promover una generación de egresados universitarios, *emprendedores* se les ha denominado, capaces de dinamizar el desarrollo económico de la vieja Europa.

Para ello era preciso revertir un modo de hacer las cosas que reforzaba la dependencia y la sumisión de los estudiantes al *statu quo* académico, pues resultaba evidente que esa era la mejor estrategia para *hacer carrera* en la universidad con un adecuado rendimiento. Guste o no, hay que admitir que esa lógica, situada en el marco de una universidad de tradición napoleónica -que preparaba cuadros para la administración del estado-, dio lugar a generaciones de estudiantes con *vocación de funcionario* dispuestos a integrarse en las estructuras preexistentes del *estado de bienestar*, construido por sus padres y abuelos tras la guerra y las guerras que asolaron a España y a Europa en la primera mitad del siglo XX.

Con todo, no voy a caer en la trampa maniquea de dar por buena la explicación según la cual trabajar en y desde la administración pública es sinónimo de inmovilismo, mientras que hacerlo en el ámbito de la iniciativa privada lo es de innovación; yo no creo que eso sea así -hay evidencias más que suficientes de iniciativas públicas por el cambio para la mejora con un marcado compromiso social-,

pero no puedo negar que esa imagen se ha generalizado y que cuenta con no pocos apoyos en los gobiernos liberales de la UE; muchos de los cuales estaban en las cocinas del EEES.

Siendo así, yo diría que la idea de promover el aprendizaje autónomo cobró fuerza para los líderes del EEES (de los ministros y especialmente de sus asesores tecnócratas), como alternativa para superar la dependencia y sumisión (real o supuesta) de los estudiantes universitarios, que podía lastrar el desarrollo económico de la UE.

En esa dirección y en aquel contexto, es importante destacar que hay una serie de obras que reflexionan sobre la educación y sobre el aprendizaje que se erigen en referentes paradigmáticos para los que conciben y diseñan el EEES; me refiero a trabajos como: el *Informe Faure (1973): Aprender a ser*; el *Informe Botkin (1980): Aprender, horizonte sin límites*; el *Informe Delors (1996): La educación encierra un tesoro*; la propuesta de *Edgar Morin (1999; edición de 2001): Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*; y, entre otros, también el trabajo de *Gardner (1987): Teoría de las inteligencias múltiples*. Pero, lo verdaderamente relevante de esto para mí línea argumental, es que entorno a esos planteamientos convergieron lectores procedentes de dos corrientes distintas, con tradiciones e intereses diferentes: una que, desde el liberalismo económico, pone la educación universitaria al servicio de los intereses del mercado siguiendo criterios de eficacia, rentabilidad y excelencia; y otra que, desde el humanismo, prioriza el pensamiento crítico y el desarrollo integral de los estudiantes, adoptando criterios de respeto, equidad y democracia (Escudero, 2011; Monereo, 2003; Pérez Gómez, 2008).

Según eso, el aprendizaje autónomo es concebido por la primera de una manera que adjetivo de reduccionista, por ser convergente con las metas generales previamente establecidas.

Para esta perspectiva, la autonomía del estudiante es la capacidad de orientar el estudio de un modo cada vez más independiente, desarrollando iniciativa y responsabilidad. Lo cual exige desarrollar la capacidad de gestionar el tiempo, seleccionar prioridades, cumplir plazos establecidos, cuestionar las cosas por sí mismo y asumir responsabilidades. Todo lo cual, por cierto, es muy deseable y necesario pero, para mí, no suficiente.

Para la segunda corriente el aprendizaje autónomo es concebido de una manera que adjetivo de amplia, por ser potencialmente divergente de las metas generales previamente establecidas. Para esta perspectiva, la autonomía del estudiante es la capacidad de **utilizar el conocimiento para orientar su interpretación de la realidad y su intervención en la misma**. Como puede apreciarse, aquí el marco de desarrollo se amplía hasta mucho más allá del aula, una disciplina e incluso la titulación. Lo cual exige desarrollar capacidades como la motivación intrínseca, el afán por comprender, y el compromiso con la tarea de reconstrucción crítica del conocimiento mediante la atribución de sentido del que cabe emerja un pensamiento divergente (lo que no quiere decir acertado) (Trillo, 2010 ).

Naturalmente, resulta obvio que no me conformo con la primera perspectiva y que aspiro a la segunda. Pero, al margen de mi preferencia personal, lo que importa para el tema que nos ocupa es que, de un modo u otro, o mejor, de un modo que lleva al otro (pues se complementan), la idea de promover el aprendizaje autónomo reclama una atención preferente a la formación de actitudes; al fin y al cabo, todo eso exige, como ya dije, un tiempo para negociar con los estudiantes su significado justificando su relevancia de manera que lleguen a apreciarlo (desarrollar “una valoración positiva”) y, también, para ejercer la necesaria “presión” que supone advertirles

que *a la hora de la evaluación* eso será lo que de verdad importe (Trillo, Porto y Méndez, 2020).

## La apuesta por el modelo de enseñanza basado en competencias<sup>5</sup>

Gran parte de lo argumentado en el apartado anterior se repite en este. El Modelo ha polarizado, siquiera sobre el papel, tanto el esfuerzo de innovación curricular como el de renovación de las metodologías docentes en la universidad, al menos en España (ANECA, 2005 a y b; Bolivar y Pereyra, 2006; Caride, 2007 y 2008; Escudero, 2009; Escudero y Trillo, 2015; Gimeno Sacristán, 2010; Trillo, 2005 b y 2008; Viñao, 2009; Zabalza, 2008)<sup>6</sup>. Al igual que vimos que sucedía con el Aprendizaje Autónomo, este Modelo supone una iniciativa oficial del EEES que, bien o mal, representa un refuerzo para la formación de las actitudes pues las incluye en su definición. Por otra parte, también aquí podemos comprobar la presencia de las dos corrientes antes descritas manteniendo perspectivas diferentes.

En efecto, el principio básico de este Modelo consiste en que las enseñanzas han de orientarse al desarrollo de las competencias; entendiendo por tales el conjunto de conocimientos, habilidades y **actitudes** que se aplican en la solución de un problema complejo en situación (González y Wargenaar, 2003, 2006). Sin duda, se trata de una de sus acepciones más sencillas, pero que aun así reúne las tres

---

<sup>5</sup> Para abreviar me referiré a este Modelo de Enseñanza basado en las Competencias, simplemente como Modelo.

<sup>6</sup> Se supone que lo mismo acontece en el resto de los países del EEES, pero lo cierto es que no está nada claro que en todos se afronte de similar manera.

dimensiones clave del concepto: el *saber decir*, el *saber hacer*, y el *saber ser y estar*.

Conviene explicar: que con eso de los **conocimientos** se refieren al **saber de**, a un cierto dominio en cuanto al entendimiento y comprensión de la información que es propia de un campo; que con eso de las **habilidades** se refieren al **saber hacer**, a un cierto dominio en cuanto, a la puesta en marcha y desarrollo de determinadas destrezas cognitivas y motrices, que permiten decidir qué es lo que se requiere en un momento dado, cómo hay que plantearlo y realizarlo, y hasta qué punto se está logrando y por qué; y que con eso de las **actitudes** se refieren al **saber estar** y al **saber ser** y que, por supuesto incluye también todo eso del *saber sentir*, todo lo cual supone un cierto dominio de las capacidades de inserción social, de interrelación personal y de equilibrio emocional (Trillo, 2011).

Siendo todas importantes, destaco de esta última dimensión la capacidad de **inserción social** porque de eso se trata, en definitiva, lo que planteo en este trabajo: **que los estudiantes sean plenamente conscientes de la realidad (universitaria) que habitan y de las exigencias que ésta les plantea para que, a partir de ahí, evalúen su conducta y actúen en consecuencia**. En un marco en el que todas las opciones de actuación son posibles, incluso la de no hacer nada, la formación de las actitudes pretende provocar pensamientos y sentimientos que activen al estudiante, que le animen a actuar para conseguir ciertas metas. El hecho, probable, de que muchas o algunas de esas metas tengan un origen externo no les resta valor una vez que el estudiante las ha hecho suyas; naturalmente, de un modo deliberado, reflexivo e intencional. No podría ser de otro modo si consideramos que es la Teoría de la acción razonada la que orienta esta propuesta; a lo que cabe añadir que también ilustra este proceso

la lógica cognitiva de la autorregulación -a la que ya aludí-, tal y como la han explicado Schunk y Zimmerman (1994) y que, básicamente, “se refiere a las ideas, sentimientos y actos generados por uno mismo que se orientan de manera sistemática a la consecución de metas ... lo que se ajusta bien a la noción de que los estudiantes contribuyen activamente a sus metas de aprendizaje, que no reciben en forma pasiva los conocimientos, sino que los construyen de manera activa” (Schunk, 1997, p. 381).

En otro orden, como dije, también es posible distinguir en relación a este Modelo dos corrientes que presentan concepciones diferentes de la formación universitaria. Por una parte, encontramos una de marcado carácter “mercantil”, orientada preferentemente a la empleabilidad del estudiante y a la productividad del sistema, y por otra, una de resuelto carácter humanista, orientada a la formación integral del estudiante. De ambas, no diré que son irreconciliables, es más, se pueden complementar, pero a día de hoy eso es difícil pues las posiciones están realmente muy enfrentadas, en gran parte debido a que la primera se ha hecho casi hegemónica.

Haciéndome eco de ese antagonismo, en otro lugar (Caride, Sanjurjo y Trillo, 2017) me he posicionado al respecto planteándome junto a mis colegas esta pregunta retórica: “¿ser competentes para los mercados o para las personas?”. Obviamente la respuesta no puede ser la misma, del mismo modo que tampoco es lo mismo interesarse por la Economía o por la Sociedad del Conocimiento. La primera es manifiestamente competitiva (que no necesariamente competente), jerárquica, uniformizadora (de pensamiento único), excluyente (no distribuidora de la riqueza) y, a tal fin, netamente instrumental, pues lo que importa es el producto, cuya consecución justifica los medios. La segunda, en cambio, es cooperativa, democrática, plural e

inclusiva y, en esa línea, esencialmente ética, pues transida de valores como estos evita traicionarlos en su práctica.

Declarada esta visión de partida, diré que la perspectiva orientada a la empleabilidad implica subordinarlo todo a los intereses economicistas de los patrocinadores, con frecuencia avalados por las agencias y organismos internacionales de acreditación que no sólo informan la política, sino que la imponen (Escudero y Trillo, 2015). Estos patrocinadores, con la excusa de que los países se enfrentan competitivamente en el contexto de una economía global (eso son “los mercados”), y de que la base de todo el edificio económico, la riqueza y el bienestar del país depende de las competencias de las personas, concluyen que el “valor capital” de las instituciones educativas –entre ellas, las Universidades– deriva de su capacidad para colocar en el mercado competencias generadoras de competitividad empresarial (Torres, 2007; Ball, 2010). Según lo cual, “el trabajo de los profesores consistiría en seleccionar las competencias, previa consulta a los potenciales empleadores de nuestros estudiantes, y entrenarlos para que rindan en unas pruebas técnicas estandarizadas y validadas previamente, que reducen la actividad a una solución instrumental de problemas” (Angulo, 2008).

Hace tiempo que calificué a esta perspectiva, sin escatimar epítetos, como muy utilitarista, pragmatista, funcionalista, conductista, mecanicista, fragmentadora del conocimiento, y muy subordinada a las necesidades coyunturales del empleo. Reconozco, obviamente, que hay que formar profesionales capaces de resolver las necesidades laborales y productivas de la sociedad, pero, al mismo tiempo, debo advertir que entender la adaptación de la universidad a la sociedad como una mera coordinación de sus salidas con entradas en empleos bien definidos, en definitiva, que la profesionalización



derive en empleabilidad, supone subordinar groseramente los fines de la Universidad a los intereses del *Mercado* (Trillo, 2011).

La segunda perspectiva, orientada a la formación integral, supone una interpretación comprensiva, constructivista y holística de las competencias. Para ésta, una competencia es la capacidad de afrontar demandas complejas en un contexto particular, un saber hacer complejo, resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades, conocimientos, **actitudes**, y valores, utilizados eficazmente en situaciones reales (Pérez Gómez, 2008).

Siguiendo el planteamiento de Pérez Gómez (2008), las competencias: no son la suma mecánica de habilidades específicas y simples; no residen sólo en cada individuo sino en la riqueza cultural de cada contexto; **son expresión de un desarrollo emocional (actitudes)**; implican un componente ético (valores); en ellas la reflexividad es inexcusable ante la indeterminación; y tienen un carácter evolutivo (no se adquieren para siempre, se perfeccionan, se deterioran). Según esto, el concepto de competencia se relaciona claramente con el concepto de conocimiento práctico, defendido por Schön (1998); entendiendo por tal, el que es propio de los profesionales reflexivos, lo que implica conocimiento en la acción, conocimiento sobre la acción, y conocimiento sobre el conocimiento en la acción (Pérez Gómez, 2008).

Precisamente, es en esta manera de entender las competencias, como una acción reflexionada que resulta **contingente al contexto donde se realiza**, donde radica la clave de esta perspectiva orientada a la formación integral. Pese a que hay quienes niegan la dimensión social de esta perspectiva y la tildan de psicologicista, ignorando su potencialidad formativa para participar en la vida de la comunidad, de tal manera que, con ello, tratan también de sobrevalorar el carácter

supuestamente más realista de la perspectiva orientada al empleo; sin embargo, eso no es cierto.

Lo que sucede es que para la perspectiva orientada a la formación integral el contexto social no se reduce, como sí acontece con la orientada a la empleabilidad, a un espacio limitado de puestos de trabajo, con perfiles definidos y competencias regladas definidas por los empleadores, a cuya consecución estudiantes y profesores se enajenan en la práctica. Pérez Gómez (1992) nos previno hace mucho tiempo al respecto, explicando que ese modo de proceder “se aloja en la concepción instrumental de la vida humana y se refleja en el modelo tecnológico de intervención educativa, obsesionado por la eficiencia y la productividad observable y cuantificable, por supuesto, muy en consonancia con los valores de la ideología que prevalece en las sociedades occidentales, dominadas por la ley del mercado, el pragmatismo y el progreso competitivo individual” (p. 106).

Muy lejos de ese planteamiento tan restringido, para la perspectiva orientada a la formación integral el contexto social es una construcción cultural que representa un espacio sin límites, extremadamente complejo y sumamente incierto -por eso mismo apasionante-, y que, como toda cultura, está configurado “por significados, codificados en símbolos y transmitidos históricamente, mediante los cuales la gente comunica, perpetúa y desarrolla sus conocimientos y actitudes sobre la vida” (Pérez Gómez, 1992, p. 108; Geertz, 1983). Unos conocimientos, además, que formalizados o no resultan por su extensión inabarcables, sobre los que existen posiciones diversas y hasta antagónicas y que, por si fuera poco, se encuentran en permanente evolución. Todo lo cual, reclama de los estudiantes no el seguimiento de una guía, sino un

ejercicio de reconstrucción crítica para la elaboración de sus propias representaciones.

De lo que se desprende que aprender competencias es más amplio que la adquisición de las habilidades necesarias para el trabajo, se extienden más allá del ámbito académico y comprenden la idea de preparación para la vida, en la dirección de servirles a los estudiantes para comprender mejor el mundo que les rodea y orientar el modo de intervenir en él (Bolivar, 2010).

Para hacerlo posible, hace tiempo identifiqué algunas de las capacidades que era preciso desarrollar en los estudiantes (Trillo, 2010), en la línea de lo que, con afortunada expresión, Ken Bain (2014) describió como “lo que hacen los mejores estudiantes de universidad”. Esas capacidades son: de autorregulación y de metacognición en el aprendizaje; de relacionar la nueva información con la experiencia previa a fin de elaborar significados personales (aprendizaje significativo); de interpelar el conocimiento y contextualizarlo (aprendizaje situado); de formular hipótesis, hacer inferencias y contrastarlas mediante el análisis de evidencias (método científico); de tomar decisiones argumentadas y ensayar alternativas para resolver problemas complejos en contextos de incertidumbre; y de autoevaluar los resultados. En suma, un modo de actuar que se asemeja al que adoptan los mejores profesionales de cualquier campo de conocimiento.

Siendo así, del mismo modo que ocurría con las capacidades que emanaban de la promoción del aprendizaje autónomo, lo que se impone es prestar una atención preferente a la formación de actitudes pues, al fin y al cabo, nos encontramos con la misma necesidad de generar una visión positiva de los estudiantes sobre todo esto; algo que es impensable sin el esfuerzo de los profesores por hacérselo

ver, por explicarles lo que significan y, también, por presionarles de nuevo advirtiéndoles que eso será lo que cuente en la evaluación.

## PROSPECTIVA

Lo que sigue no cierra el discurso, sino que lo abre. Como lo hace, sin duda, este Libro cuyo Prefacio me honro en redactar. Así, lo que sigue alude muy brevemente a algunas de las iniciativas que es necesario adoptar para convertir en realidad la formación de actitudes de los estudiantes hacia la Universidad.

Hay que comenzar preguntando a los estudiantes si las capacidades descritas y las actitudes para desarrollarlas se abordan explícitamente en el aula y si, de alguna manera, caracterizan a sus profesores. Supongamos que la respuesta fuera negativa. Puedo decir que estamos trabajando en ello, siguiendo la senda de otras investigaciones anteriores en las que planteamos las mismas preguntas pero respecto a las competencias que definen el currículo de los estudios universitarios de Biología en Bahía (Brasil) y del Profesor de Primaria en Nicaragua (Baptista, 2007; López Mairena, 2015).

Habrá que admitir también, si fuera el caso, que los resultados pueden ser tan decepcionantes como los que encontramos cuando les preguntamos a los estudiantes si reconocían a sus profesores como informantes clave para el desarrollo de las actitudes en la Universidad (Méndez, 2007; Méndez y Trillo, 2010). A lo que añadido que la inhibición y consiguiente irrelevancia formativa de los profesores en este ámbito, denunciada por los estudiantes, me rebela y me exige buscarle una solución.

Según esto, sostengo la necesidad de formar a los profesores para que, a su vez, sepan formar las actitudes de los estudiantes, como paso previo a desarrollar las capacidades antes descritas.

Estoy pensando en un programa de formación que, a nivel de objetivos, se orienta conforme a estos dos principios, que adopto de Adela Cortina (2007): **No instrumentalizar a las personas**, es decir, “no poner a las personas al servicio de fines que ellas no han elegido, precisamente porque ellas pueden elegir sus propias metas” (p. 224); y **empoderar a las personas**, asumiendo que “no se trata sólo de no manipular, sino también de actuar positivamente para potenciar las capacidades de las personas, de forma que puedan llevar adelante los planes de vida que elijan, siempre que con ellos no dañen a otras personas” (p. 225).

Los contenidos de ese programa son las capacidades que se conjugan para el desarrollo del aprendizaje autónomo y para el desarrollo de las competencias desde la perspectiva de la formación integral. En esa dirección recomiendo la lectura de tres obras tan motivadoras como esclarecedoras: el libro coordinado por Paricio, Martínez y Martínez (2019), titulado “*Cartografía de la Buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación*”; el volumen 18, número 1, del 2020, de la revista REDU titulado “*Veinte años de cambio en la educación superior: logros, fracasos y retos pendientes. Homenaje a Miguel Zabalza*”; y el libro coordinado por Trillo (2020) titulado “*Repensando la educación superior. Miradas expertas para promover el debate. En homenaje a Miguel Zabalza*”.

Metodológicamente, al fin, se trata de entender que el aprendizaje no ocurre como algo que se hace “sobre” los estudiantes, sino “con” ellos; no se transmite sino que se desarrolla. Siguiendo

a González y Cutanda (2017), se trata, en definitiva, de promover “roles docentes y estudiantiles diferentes a los tradicionales, más basados, por tanto, en la construcción activa, participativa y social del conocimiento; y menos en la transmisión de saberes académicos irrelevantes y generadores de desafecciones del alumnado” (Fullan, 2014; Lonka, Hietajarvi, Moisala & Vaar, 2015).

Siendo así, la finalidad última no es tanto actuar sobre los sujetos sino sobre los contextos, de forma que éstos sean planificados y utilizados como coreografías amigables en lo personal y enriquecedoras en lo que se refiere al aprendizaje (Oser y Baeriswyl, 2001). Hablamos de planificación de metas y actividades, del uso efectivo de estrategias que *impliquen* -”enganchen”- al alumnado (promuevan *seu involucramiento*<sup>7</sup>) y atiendan a su diversidad (Ingvarson et al., 2005) en tres planos: en el plano conductual, mediante la participación activa en actividades curriculares y extra-curriculares; en el plano emocional, promoviendo reacciones afectivas de interés, disfrute o sentimiento de pertenencia en relación a compañeros, al profesorado y a las actividades, así como la actitud de compromiso con el propio aprendizaje y con el entorno en que éste se produce; finalmente, en el plano cognitivo, haciendo posible el disfrute del reto intelectual que representa conseguir comprender ideas complejas y adquirir competencias de alto nivel (Fredricks, Blumenfeld y Peris, 2004; González, 2010; Paricio, 2016).

Finalmente, la evaluación tiene que ser coherente con todo ello. La idea rectora es básica; parafraseando a Biggs (2005) diría que, si realmente deseamos enseñar a los profesores para que hagan sentir

---

<sup>7</sup> En 2018 en la Ciudad de Porto Alegre (Brasil), organizado por AIDU y la PUCRGS tuvo lugar el X CIDU cuyo tema central fue *Envolvimento estudantil na educação superior*. Las Actas pueden recuperarse en: <https://www.aidu-asociacion.org/actas-de-congresos/>

y pensar a sus estudiantes del modo cómo hemos descrito, la tarea de evaluación debe requerir en algún momento una demostración activa de su capacidad para poner en acción esta propuesta. Según esto, el objetivo general de la formación universitaria cambia en la dirección indicada por Tardif (2006) de promover el desarrollo de la competencia; pues, “no se trata de explicar y dominar conocimientos, sino de utilizarlos de manera flexible e integrada [...] para afrontar los problemas, tareas o proyectos propios de un determinado perfil profesional” (Paricio, 2020). En esta línea, hay muchas recomendaciones para hacerlo posible; entre otras fuentes pueden encontrarse -y espero que se me disculpe la inmodestia de recomendarlo-, en el trabajo sobre “*Los estudiantes y la evaluación para la emancipación*” de Trillo, Porto y Méndez (2020).

Al respecto, resulta urgente y acuciante reaccionar, pues, de no hacerlo, continuaremos padeciendo en materia de evaluación un proceso de involución: el que opone e impone la idea de la *acreditación* a la idea de una *evaluación educativa*. Según esto, el compromiso de innovación educativa que en las décadas de los ochenta y noventa apostaba por una evaluación inclusiva (respetuosa y solidaria), formativa (corresponsable y atenta a las condiciones), y para la mejora (motivadora y atenta a las necesidades), ahora, treinta o cuarenta años más tarde, se ve postergada por una evaluación excluyente (discriminatoria y competitiva), finalista (enajenada de la realidad y atenta sólo a los resultados -a un determinado tipo de resultados-), y para la clasificación y la selección (jerarquizadora, frustrante en muchos casos e insensible respecto a los o lo evaluado) (Trillo, 2019a).

Unido a esto hay, además, una idea que no me resisto a presentar; me refiero al ejemplo que los profesores puedan estar

dándoles a sus estudiantes en la actualidad. Una reflexión que arranca de la denuncia de Ordine (2013) en *“La utilidad de lo inútil”* sobre **la universidad-empresa, los profesores-burócratas y los estudiantes-clientes**.

Lamentablemente, en mi opinión, vivimos una situación caracterizada por el “seguidismo acrítico” de muchos profesores y rectores de universidad que, seducidos por los discursos sobre la excelencia y el éxito, “caen en la performatividad debido a la diligencia con que intentan cumplir los nuevos imperativos de la competición y el logro de objetivos” (BALL, 2003, p. 92). Resultando como consecuencias (Trillo, 2019b):

Que las universidades, una vez que fueron sometidas a sospecha y denostadas por el discurso neoliberal, son reducidas al seguimiento de directrices externas (criterios, indicadores y estándares que son necesarios cumplir para acreditarse); y, en esa dirección, se propone un modelo de gestión empresarial vertebrado sobre los principios de la productividad y de la competitividad, enmascarados bajo las ideas de calidad y de excelencia.

Que los profesores interiorizan una racionalidad técnica, más preocupada por cómo hacer lo que les dicen que hagan, que por reflexionar y posicionarse al respecto. Adiós, por tanto, a una secular tradición de maestros y discípulos que se apoyan solidaria e intergeneracionalmente sin ceder en la exigencia del esfuerzo y el rigor, en beneficio de una cultura de la acreditación que se emplea como arma arrojada entre profesores (con la intención de escalar posiciones en el organigrama) y de éstos para con los estudiantes.

Todo lo cual tiene efectos en los estudiantes, promoviendo un estudiante con un enfoque estratégico (Entwistle, 1988), competitivo, individualista, sumiso y obediente ante el poder (Moscovici, 1985),



dispuesto a ser instrumentalizado y a instrumentalizar a otros en pos de lo único que parece que importa, la empleabilidad. En este sentido, se supera la idea del estudiante cliente, “que puesto que paga elige”, para orientarlo en la vía de la “automercantilización” y convertirlo en realidad en “empleado” de las universidades, que utilizan sus resultados de evaluación para sus estrategias de marketing y comunicación (Macfarlane, 2018).

Para impedir eso, hacen falta Libros como este que hagan posible *un cambio de actitudes* en los profesores, que les lleve a valorar positivamente las propuestas que se presentan hasta sentir las como deseables para el propio desarrollo profesional docente. Descartada la opción de “presionarlos”, este Prefacio sencillamente intenta hacer conscientes a los profesores de la relevancia de formar las actitudes de los estudiantes y de su responsabilidad en esa tarea.

## REFERENCIAS

- ALLPORT, G. (1935). Attitudes. In Murchison, C. (Ed.): *A Handbook of social psychology*. Clark Univ.Press, p. 798-844.
- ANECA (2005a). *Libro Blanco Título de Grado en Magisterio*. Madrid: ANECA.
- ANECA (2005b). *Libro Blanco Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*. Madrid: ANECA.
- ANGULO, F. (2008). La voluntad de distracción: las competencias en la universidad. En Gimeno Scristán, J. (Comp.). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata, p. 176-205.
- AUSUBEL, D.P. (1976): *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

BAIN, K. (2014). *Lo que hacen los mejores estudiantes de universidad*. Valencia: Universitat de València.

BALL, S. (2003). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Revista de Educación y Pedagogía*, v. 15, n. 36, p. 87-104.

BALL, S. (2010). Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: en pos de la sociedad performativa. *Educação & Realidade*, v. 35, n. 2, p. 37-55.

BAQUERO, P. (2013): *La servidumbre simbólica de la universidad*. Disponible en: <http://www.eldiplo.info/portal/index.php/1851/item/341-la-servidumbre-simbólica-de-la-universidad> . Acceso en Junio 2018.

BAPTISTA Costa, N. (2007): *O Curso de Formação Inicial de Professores de Biología no contexto da Pedagogia das Competências*. Tesis Doctoral Inédita. Universidad de Santiago de Compostela. Director: Dr. Felipe Trillo.

BISQUERRA, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), p. 95-114.

BISQUERRA, R.; Alegre, A.; Pérez-Escoda, N. & Filella, G. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 124, p. 1183-1208. Recuperado de: [http://www.investigacion-psicopedagogica.com/revista/articulos/28/espannol/Art\\_28\\_756.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.com/revista/articulos/28/espannol/Art_28_756.pdf)

BOLÍVAR, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24 (10), p. 93-123.

BOLIVAR, A. (2010). *Comptencias básicas y currículo*. Madrid: Síntesis.

BOLÍVAR, A. & Pereyra, M. A. (2006). El proyecto DeSeCo sobre la definición y selección de competencias clave. Introducción a la edición española. En Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (eds.). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Archidona: Aljibe.

BOTKIN, J. (1980): *Aprender, horizonte sin límites*. Madrid: Santillana

BRIÑOL, P., Horcajo; J., & Martín, M.A. (2015). Cambio de actitudes: determinantes, procesos y consecuencias. En Sabucedo, J.M. & Morales, J.F. (Dirs.). *Psicología Social*. Madrid: Panamericana, p. 137-158.

BRUNER, J (1989): *Acción pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.

BYUNG Chul Han (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.

CARIDE, J. A. (2007). La Pedagogía Social ante el proceso de convergencia europea de la Educación Superior. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 14 (tercera época), p.11-32.

CARIDE, J. A. (2008). El Grado en Educación Social en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación XXI*, 11, p. 103-131.

CARIDE, J.A, Sanjurjo, L. & Trillo, F. (2017): Maestros y educadores en el espacio común de las profesiones y la educación superior. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 89 (31.2).

CORTINA, A. (2007). *Ética de la razón cordial: educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Oviedo: Nobel.

DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-Ediciones UNESCO.

MORIN, E. (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.

ENTWISTLE, N. (1988). *La comprensión del aprendizaje en las aulas*. Barcelona: Paidós-MEC.

ESCUADERO, J. M. (2009). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 16 (tercera época), p. 65-82.

ESCUADERO, J. M. (2011). Dilemas éticos de la profesión docente. *CEE Participación Educativa*, p. 15, 93-102.

ESCUADERO, J. M. & Trillo, F. (2015). Un análisis crítico del Espacio Europeo de Educación Superior como reforma de la enseñanza universitaria: los programas Verifica y Docentia en el contexto español. *Educación en Revista*, 57, p. 81-97.

FAURE, E. (1973): *Aprender a ser*. Madrid: Alianza

FISHBEIN, M. & Ajzen, I. (1981): Attitudes and voting behavior: An application of the theory of reasoned action. In Stephenson, G. & Davis, J.: *Progress in applied social psychology*. New York: Wiley and Sons.

FREDERICKS, J.A., Blumenfeld, P.C. y Paris, H. (2004). School engagement: Potential of the concept. State of evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), p. 59-109.

FULLAN, M., & Langworthy, M. (2014). *A rich seam. How new pedagogies find deep learning*. London: Pearson.

GARDNER, H. (1987): *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: F.C.E.

GIMENO Sacristán, J. (2010). Lo que se ha hecho en nombre de Bolonia en la formación del profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, 398, p. 82-86.

GONZÁLEZ, M<sup>a</sup> T<sup>a</sup>. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto

de implicación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 8, nº, 4, p. 11-31.

GONZÁLEZ, M<sup>a</sup>.T. & Cutanda, M<sup>a</sup>.T. (2017): Incidencia de la formación continuada en la práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, p. 104- 122.

GONZÁLEZ, J. & Wargenaar, R. (2003): *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final- Fase I*. Bilbao: Universidad de Deusto.

GONZÁLEZ, J. & Wargenaar, R. (2006): *Tuning Educational Structures in Europe. Fase II*. Bilbao: Universidad de Deusto.

HORCAJO; J., Briñol, P., Díaz, D. & Becerra, A. (2015). Actitudes: concepto, estructura y medición. En Sabucedo, J.M. & Morales, J.F. (Dir.). *Psicología Social*. Madrid: Panamericana, p. 117-136

INGVARSON, L., Meiers, & Beavis, A. ( 2015). Factors affecting the impact of Professional Development Programs on Teacher's Knowledge, Practice Student Outcomes and Efficacy. *Education Policy Analysis Archives*, 13 (10), p. 1-28.

JUDT. T. (2010). *Algo va mal*. Madrid: Taurus.

LAVAL, Ch. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós Ibérica.

LONKA, K., Hietajärvi, L., Moisala, M., & Vaara, L. (2015). *Innovative schools : Teaching and learning in the digital era*. Brussels: European Parliament. Recuperado de [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/563389/IPOL\\_STU\(2015\)563389\\_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/563389/IPOL_STU(2015)563389_EN.pdf)

LÓPEZ Mairena, E. (2015). La evaluación de las competencias como indicador de la calidad universitaria en URACCAN (Universidad de las regiones Autónomas de la Costa Caribe

Nicaragüense). Tesis Doctoral Inédita. Universidad de Santiago de Compostela. Director: Dr. Felipe Trillo.

MACFARLANE, B. (2018). *La libertad académica del estudiante. El contexto de educación superior*. Madrid: Narcea.

MARTÍNEZ Martín, M., Buxarraís Estrada, R.M. & Esteban Bara, F. (2002). La Universidad como Espacio de aprendizaje ético. En *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 29, p. 17-43.

MÉNDEZ, R. Ma. (2007). Las actitudes de los estudiantes hacia la universidad como indicador de calidad. Tesis Doctoral Inédita. Universidad de Santiago de Compostela. Director: Dr. Felipe Trillo.

MÉNDEZ GARCÍA, R.Ma & Trillo, F. (2010): El papel de la información universitaria en el proceso de formación de actitudes de los estudiantes hacia la universidad. En *Revista de Educación (MEC)*, 353, p. 329-360.

MONEREO, C. & Pozo, J. I. (eds.) (2003). *La Universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía*. Barcelona: Síntesis-UAB.

MOSCOVICI, S. (1985): *Psicología Social, I*. Barcelona: Paidós.

ORDINE, N. (2013). *La utilidad de lo inútil*. Barcelona: Acantilado.

OSER, F. K. & Baeriswyl, F. J. (2001). Choreographies of teaching: bridging instruction to teaching. In V. Richardson (edit.). *Handbook of Research on Teaching* (4th edition). Whashington: AERA, p. 1031-1065.

PARICIO, J. (2016). Análisis comparado de los modelos de calidad de la educación superior. Diseño de una metodología de análisis multidimensional. Tesis Doctoral Inédita. Universidad de Zaragoza. Director: Dr. Tomás Escudero Escorza.

PARICIO, J. (2020). “Diseño por competencias” ¿era esto lo que necesitábamos? *REDU*, 18, 1, p.47-70.

PARICIO, J. Fernández, A. & Fernández, I. (2019). *Cartografía de la Buena docencia universitaria*. Madrid. Narcea.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1992): Enseñanza para la comprensión. En Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, p. 78-114.

PÉREZ GÓMEZ, A. (2008): ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y acción. En Gimeno Sacristán, J. (comp.): *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, p. 59-102. Madrid: Morata.

RODRÍGUEZ, A. (1989): Interpretación de las actitudes. En Rodríguez, A. & Seoane, J.: *Creencias, actitudes y valores*. Madrid: Alhambra, p. 199-314.

SCHÖN, D. (1998). *El profesional reflexivo*, Barcelona: Paidós.

SCHUNK, D.H. (1997). *Teorías del aprendizaje*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana.

SCHUNK, B. & Zimmerman, B.J. (Eds.) (1994): *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. p. 3-21.

TARDIF, J. (2006). *L'évaluation des compétences: Documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Éducation.

TORRES, J. (2007). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.

TRILLO, F. (2000 ): As atitudes dos estudantes: um indicador de qualidade universitária. En Trillo, F. (Coord.). *Atitudes e valores no ensino*. Lisboa: Piaget. p. 215-261.

TRILLO, F. (2005 a): Competencias docentes y evaluación auténtica. En *Perspectiva Educativa*, 45, p. 85-102.

TRILLO, F. (2005 b). *El Espacio Europeo de Educación Superior: dilemas, incertidumbres y perversiones*. Recuperado de: <http://firgoa.usc.es/drupal/node/21486>.

TRILLO, F. (2008). El reto de las titulaciones de Educación: otra crónica a 7 de marzo del 2008. *Educación XXI*, 11, p. 19-41.

TRILLO, F. (2010): Estudiantes universitarios de calidad. En Actas del VI Congreso Iberoamericano de Didáctica Universitaria. La opción por la interdisciplinariedad. El estudiante como protagonista. Lima: Pontificia Universidad Católica de Perú. Recuperado de: <http://congreso.pucp.edu.pe/vi-cidu/interna.php?view=actas>

TRILLO, F. (2011): La evaluación de las competencias en la Universidad: ¿Qué va antes? En Zabalza, M.A. y Rivera, A. (Coords.). *Trayectoria y configuración de la didáctica universitaria: espacios, prácticas y actores*. México: Domzen, p. 249-284.

TRILLO, F. (2019a). Cultura evaluativa: de la innovación de la Evaluación educativa a la involución por la Acreditación. En Rivera, A y Zabalza, M. (Cords.). *Formación en la Universidad. Ética, temas emergentes y evaluación*. México: Castellano editores.

TRILLO, F. (2019b). Consecuencias de la Involución educativa de la Acreditación performativa en los centros educativos, los profesores y los estudiantes. En Aguirre, J., Proasi, L. & De Laurentis, C. (Comps.). *Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la Universidad y del Nivel Superior*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

TRILLO, F. (2020) (Coord.). *Repensando la educación superior. Miradas expertas para promover el debate*. Madrid: Narcea. ISBN: 978-84-277-2783-0

TRILLO, F., Porto, M., y Méndez, R.(2020). Los estudiantes y la evaluación para la emancipación. En Trillo, F. (Coord.). *Repensando*



*la educación superior. Miradas expertas para promover el debate.*  
Madrid: Narcea. p. 181-214.

VILLA, A (2020). Aprendizaje Basado en Competencias: desarrollo e implantación en el ámbito universitario. *REDU*, 18, 1, p.19-46.

VIÑAO, A. (2009). El grado de Pedagogía y la formación del profesorado ante el Espacio Europeo de Educación Superior. *Cuestiones Pedagógicas*, p. 19, 97-113.

VYGOTSKI, L.S. (1995): Pensamiento y lenguaje. Barcelona: Paidós

ZABALZA, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid. Narcea.

ZABALZA, M. A. (2008). El Espacio Europeo de Educación Superior: innovación en la enseñanza universitaria. *Innovación Educativa*, 18, p. 69-95.

ZABALZA, M.A., Trillo, F. y Vilas, Y. (2017): Estudiar en la Universidad: un momento especial en la vida. En *Revista Argentina de Educación Superior*, 14, p. 144-164.